



LA SUPERVISIÓN EN LA ACCIÓN SOCIAL

Una oportunidad para el bienestar
de los profesionales

Carmina Puig Cruells

La supervisión en la acción social

Una oportunidad para el bienestar
de los profesionales

Carmina Puig Cruells



Tarragona, 2015

EDITA
Publicacions de la Universitat Rovira i Virgili:
Av. Catalunya, 35 - 43002 Tarragona
Tel. 977 558 474 · publicacions@urv.cat
www.publicacions.urv.cat

1.^a edició electrònica: mayo de 2016
ISBN: 978-84-8424-463-9
Depósito Legal: T 878-2016

Nos encontramos ante un saber que nace de la experiencia cuando las ideas y las estrategias que lo estructuran constituyen la forma emergente de una práctica de reflexión en torno a lo vivido. Lo vivido es el acontecer de las cosas que cada cual vive; la experiencia se encuentra allí donde lo vivido va acompañado de pensamiento.

El saber que procede de la experiencia es, por lo tanto, el que se mantiene en una relación pensante con el acontecer de las cosas, el de quien no acepta un estar en el mundo según los criterios de significación dados sino que va en busca de su propia medida.

Luigina Mortari, 2004: 153.
Pensar haciendo. *El perfume de la maestra*

Índice

Prólogo	11
Agradecimientos	15
Introducción.....	17
Capítulo I	
Historia y contextos de la supervisión.....	23
1. Sobre el origen y los inicios de la supervisión	23
2. El desarrollo de la supervisión	25
3. Contextos objeto de supervisión: los sistemas de servicios de atención a las personas. Los servicios sociales	27
Capítulo II	
Fundamentos de la supervisión	31
1. Del supervisar y de la supervisión: aproximación conceptual	31
2. Significados de la palabra <i>supervisión</i>	32
3. De las definiciones clásicas a la diversidad contemporánea	33
3.1 Las tres funciones clásicas: función administrativa, función educativa y función de apoyo	33
3.2 Nuevas orientaciones de la supervisión	35
4. La diversidad de prácticas de supervisión. Funciones y objetivos	37
5. Referentes teóricos y prácticos para supervisar	40
6. Contextos presentes en la supervisión.....	44
6.1 El sistema institucional	44
6.2 El sistema de los actores implicados en la supervisión: contratante, supervisor y supervisado	48
6.3 El profesional supervisor.....	49

Capítulo III

La supervisión operativa: contenidos, procesos y prácticas	55
1. Cuándo está indicada la supervisión	55
2. Las expectativas en la supervisión	56
3. La demanda en supervisión: etapas de una decisión	60
4. Modalidades y formas de supervisión	63
4.1 La vinculación del supervisor: supervisión externa o interna.	63
4.2 La supervisión individual y la supervisión de grupo y equipo	65
4.3 El formato temporal de la supervisión.	67
4.4 La supervisión según los objetivos que se persiguen	67
5. El proceso de supervisión	69
5.1 Áreas de contenidos en supervisión.	69
5.2 Encuadre técnico de la supervisión: condiciones y marcos	70
5.3 Estructura funcional de la supervisión como relación.	72
5.4 Estructura funcional de la supervisión como proceso. Fases de la supervisión	75
5.5 El final del proceso de supervisión	77
6. La práctica de la supervisión: principios básicos	79
6.1 Instrumentos técnicos en la supervisión	82

Capítulo IV

Cinco dominios de indagación y análisis en la supervisión.	93
1. Línea 1. La construcción del saber: del saber inicial al saber contingente.	94
2. Línea 2. Integración sujeto-profesional	95
3. Línea 3. Reflexividad y autonomía	97
4. Línea 4. De la acción a la práctica reflexión	100
5. Línea 5. Del cuidar al autocuidado para cuidar	103
6. La comprensión: el nexo de unión entre los diferentes dominios de indagación y análisis de la supervisión	105

Capítulo V

La supervisión y su relación con el bienestar en el trabajo de los profesionales	109
1. El malestar en el sistema institucional.	112
2. El malestar en el sistema profesional	114
3. Atendiendo el malestar profesional. Propuestas para el cuidado.	115

3.1 Retorno a lo colectivo.....	116
3.2 Cómo cuida la investigación a los profesionales.....	119
Capítulo VI	
La experiencia de la supervisión.....	123
1. Análisis de experiencias de supervisión.....	123
1.1 Historia 1. Supervisión de equipo.....	124
1.2 Historia 2. Supervisión individual.....	137
Capítulo VII	
Conclusiones y propuestas.....	141
1. Conclusiones.....	141
2. Propuestas.....	146
Anexo 1	
Revisión y comentarios de publicaciones sobre supervisión en lengua española.....	151
Capítulo VIII	
Bibliografía y fuentes documentales.....	155
Legislación.....	161

Prólogo

Es un honor y un placer para mí escribir este prólogo como amiga de la doctora Carmi-
na Puig i Cruells, por lo que quiero empezar agradeciéndoselo. Nos conocemos desde
hace quince años, casi exactamente el tiempo que llevo viviendo en Cataluña. Durante
estos años las dos hemos crecido profesional y personalmente, y hemos forjado una es-
trecha amistad dándonos tiempo para conocernos, siempre con un alto grado de res-
peto mutuo, con cuidado y paciencia. Como amiga, me alegra que haya tenido el interés,
el tiempo, la pasión, la alegría y la persistencia para escribir y publicar este libro. Deseo
que sean muchas las personas que lo lean y debatan sus ideas, porque estoy segura de
que será una obra importante en el desarrollo de la supervisión en Cataluña y España.

También me complace que me haya pedido redactar el prólogo como colega
supervisora, dada mi experiencia de más de veinte años en este campo, como supervi-
sora, coach y formadora de supervisores y coaches en España, Alemania y otros países
europeos. Siempre me ha gustado trabajar con personas. Trabajar con profesionales en
el ámbito de la supervisión es un privilegio y hace que el trabajo sea una actividad muy
rica y muy intensa. Un proceso de supervisión supone siempre el acompañamiento
de una persona o de un grupo de personas en su desarrollo, en su búsqueda de alter-
nativas, de soluciones nuevas, en un continuo proceso de reflexión y de crecimiento
profesional y personal.

Reflexionar y ser capaces de ver las cosas desde otra perspectiva es, en muchos
ámbitos profesionales, una actitud fundamental para una buena actuación. En los pro-
cesos de supervisión se fortalece la autonomía personal y se desarrollan alternativas de
intervención en el ámbito profesional. La supervisión fomenta las habilidades persona-
les y profesionales de cada uno y favorece el proceso de desarrollo y de reflexión.

“No veo solución. Estoy dándole vueltas a mi situación, pero, ¿cómo puedo clarificar mis ideas?”

“¡Qué bueno sería poder hablar con alguien y reflexionar con tranquilidad sobre mi situación actual en el trabajo!”

“A veces dudo mucho acerca de lo que hago y de cómo lo hago. Necesito a alguien que me oriente en algunos asuntos.”

“Sería interesante disponer de un espacio de encuentro compartido con otros profesionales de cargos similares al mío para tratar en común un tema específico y elaborar soluciones conjuntas.”

“Somos un equipo que trabaja bajo mucha tensión y nadie habla de eso en el trabajo.”

“Aquí cada uno hace lo que le da la gana; necesitaríamos clarificar muchos temas. Hay mal ambiente debido a los conflictos y malentendidos. Ya casi no hay comunicación.”

Todas estas frases corresponden a supervisados míos y muestran la variedad de temas que pueden aparecer en una supervisión, sea individual, grupal o de equipo. La supervisión pretende ofrecer un espacio de experimentación que favorezca, desde una perspectiva psicosocial, humanista e integradora, el desarrollo de la persona en su entorno profesional. Cada persona tiene la capacidad de reflexionar y de mejorar sus habilidades, así como de encontrar soluciones.

La autora explica muy bien la historia de la supervisión y sus raíces en el ámbito social en Estados Unidos y en Inglaterra. En Alemania su desarrollo ha sido un poco distinto. Aunque ya desde los años veinte del siglo xx había grupos que desarrollaban algo parecido a la supervisión (sin recibir este nombre), su auténtico desarrollo empezó a finales de los años cincuenta, y lo hizo diferenciándose del modelo anglosajón, pues entroncó con la psicoterapia y la filosofía profunda y humanista presentes en esta parte de Europa. En Alemania existen hoy en día las asociaciones profesionales de supervisión más numerosas, con más de 4.000 miembros, con una formación estructurada y que llevan a cabo su actividad bajo estándares claros y acordados a nivel europeo. Una supervisión es un espacio de reflexión, no un juicio. Por eso no existe una única forma de ofrecer, acompañar y vivir un proceso de supervisión. Hay un amplio abanico de métodos, teorías e intervenciones que se pueden practicar de maneras distintas. Esta aceptación y práctica de la diversidad es producto del entronque con diversas corrientes teóricas.

La interculturalidad tiene mucha importancia en la supervisión. Empezando por la palabra misma, hay grandes diferencias en Europa en la forma de entender la supervisión. Cómo se entiende en Alemania se puede explicar con una imagen: la de

los pájaros que vuelan en formación, en la que cada uno ocupa una posición distinta, ve las cosas de forma distinta a los demás, sin que exista una posición “justa” o “verdadera”. El cambio de posición ofrece siempre un punto de vista nuevo y diferente; entre todos encuentran el camino adecuado, se defienden de los enemigos y no dejan a nadie atrás.

En España, la palabra *supervisión* se entiende más bien como control, como la intervención de un experto que dice lo que hay que hacer. Sin embargo, el supervisor es un profesional que se ha tomado el tiempo de reflexionar, que está abierto a los demás, que escucha todo lo que se dice y lo que no se dice. Es un saber que procede de la experiencia y que mantiene una relación pensante con ella: esta es justamente la posición de la autora en el libro. La supervisión, pues, tiene mucho que ver con la cultura, con el conocimiento y con la actitud para entender otras culturas, sea por razón de origen, empresarial, personal, etc.

La autora explica algunos de los ámbitos en que la supervisión no solo es útil a los profesionales, sino absolutamente necesaria. En Alemania, la idea de supervisión se ha extendido ya a muchos sectores. Estoy convencida de que es necesaria en todos los ámbitos en que hay personas trabajando juntas, y especialmente atendiendo personas en el ámbito social, de la sanidad, la salud, la educación, la administración, la empresa... La supervisión puede ayudar a los profesionales a obtener mejores resultados, a cuidarse en el trabajo y a prevenir situaciones de cansancio, a potenciar la satisfacción en el trabajo y las propias capacidades, y a reducir los conflictos.

Desde septiembre de 2015 tengo el privilegio de ser la presidenta de la European Association for Supervision and Coaching (EASC). La EASC es una de las asociaciones del ámbito de la supervisión y del coaching que garantizan estándares de calidad en la formación y que luchan conjuntamente con otras asociaciones para que la supervisión sea reconocida a nivel europeo.

Para la EASC, garantizar la calidad de la supervisión y del coaching es de vital importancia, así como trabajar en el ámbito europeo y la interculturalidad. La EASC está integrada por 580 supervisores —entre ellos la Dra. Carmina Puig—, coaches, metasupervisores, formadores e institutos profesionales que ofrecen formación bajo criterios acordados. Todos los miembros aceptan unas reglas de ética que garantizan un servicio de alta calidad a las personas supervisadas.

En los congresos que se celebran cada dos años a nivel europeo se discuten nuevas tendencias e ideas, se organizan intercambios entre profesionales y se fijan las reglas y normas que debe seguir la formación continua en supervisión y coaching. Como explica la autora en sus conclusiones, Cataluña y España ya han dado un paso adelante; también en su reconocimiento legal. Cataluña, por ejemplo, se ha adelantado a otros países que no tienen incluida la supervisión en la legislación social. En cambio, desde el punto de vista práctico y con el objetivo de garantizar los niveles de calidad, otros

países europeos ya tienen incluida la supervisión en la formación continua, tienen un cupo de horas de práctica y teoría y, finalmente, se exige la formación con un supervisor para conseguir el título oficial de supervisor.

Con la publicación de este libro se contribuye al conocimiento y a la práctica de la supervisión de profesionales del ámbito de la intervención social. Se profundiza en las condiciones de su ejercicio y en su contribución a la calidad asistencial de los servicios y al bienestar de los profesionales. Así mismo, se estudian y analizan, de manera muy adecuada, diferentes prácticas de supervisión y las percepciones de los actores implicados —supervisados, supervisores y contratantes de supervisión— con el objetivo de desbrozar y esclarecer sus prácticas, y de abrir el campo de investigación y profesionalización.

A menudo resulta más fácil describir lo que no es la supervisión: no es terapia, no es bienestar espiritual. Hoy en día es fundamental para un supervisor tener claro qué es supervisión y dónde está el límite con otras prácticas afines, como el coaching, la terapia y la consultoría. El límite con la psicoterapia está más claro, pues la supervisión se basa en el trabajo profesional y la orientación hacia un caso.

La formación de un supervisor es muy importante, ya que trabaja con personas, con sus emociones, sus deseos e ideas; con personas que muestran su faceta más vulnerable y que se abren para buscar nuevas vías. También es importante para saber qué corresponde a quién: ¿es mi tema o lo es de mi supervisado? La supervisión ayuda a los profesionales a cuidarse y a prevenir el cansancio. Por este motivo es sustancial que un supervisor sepa cuidarse, formarse y buscar momentos de reflexión para mantenerse competente en el ámbito en que trabaja, porque sabe sobre procesos relacionales, sobre estructuras organizativas, y puede contar con su intención.

En Carmina Puig he encontrado una compañera supervisora que reúne y domina todos estos aspectos, a los que añade aún uno más: la capacidad de analizar, investigar y escribir de una manera muy amable y estimulante. ¡Que disfrutéis de la lectura!

Susanne Rieger
Supervisora y coach
Presidenta de EASC

Agradecimientos

El momento de los agradecimientos transmite mucha paz, puesto que requiere estar bien con uno mismo y repasar lenta y mentalmente nombres, imágenes y situaciones satisfactorias que deben ser reconocidos. La escritura de los agradecimientos es un viaje imaginario que traslada a lo sentido, a lo vivido, que no tiene temporalidad. Aunque primero aparece la gratitud hacia las personas más cercanas que han participado en tu experiencia, la memoria y el recuerdo transitan hacia aquellos que, quedando más alejados de la actualidad, fueron especialmente relevantes y el núcleo motor de lo que hoy se explicita.

Me voy a permitir este tránsito desde lo más cercano en el tiempo hasta lo más remoto, que no por ello es lo menos importante. Hace años que este libro fue engendrado como idea, pero tenía que finalizar procesos de formación e integrarme plenamente en la universidad para encontrarle sentido y valor a su realización.

Deseo empezar mis agradecimientos dándoles las gracias a mis compañeras y amigas del Área de Conocimiento de Servicios Sociales y Trabajo Social. A mis compañeros del Departamento de Antropología, Filosofía y Trabajo Social (DAFITS) querría agradecerles sus aportes y sugerencias, y a Josep M.^a Comelles y Jesús Hernández Aristu, que han confiado en mi experiencia y saber, su ánimo.

Transmito mi gratitud a mis compañeros de profesión, a los trabajadores sociales y a los profesores que, estando ocupados en otras universidades y tareas, siempre han mostrado interés en hacerme pensar y me han ayudado cuando les he consultado.

Si se mira al pasado, los agradecimientos deben dirigirse con todo mi afecto a Anna Martínez y a Palmira Domènech, trabajadoras sociales que durante mi formación y el inicio de mi práctica profesional y posterior introducción al campo de la supervisión me guiaron de forma excelente hacia la búsqueda y el saber.

También quisiera recordar a todas mis compañeras del Ayuntamiento de L'Hospitalet del Llobregat y a las profesoras de la Escuela Universitaria de Trabajo Social del Instituto Católico de Estudios Sociales de Barcelona (ICESB) que me acompañaron y mostraron sus conocimientos. Aún hoy, años después del cierre de esta escuela, las iniciativas y los debates llevados a cabo durante aquel periodo están presentes en mis reflexiones. Todas contribuyeron y apoyaron las acciones de supervisión.

El más especial de mis reconocimientos es para todos aquellos profesionales que han participado en las sesiones de supervisión y que han confiado en mi orientación y saber. Sin ellos nada de esto tendría sentido. Muchos son los servicios y los equipos psicosociales con los que he trabajado intensamente.

Asimismo, mi más sincero agradecimiento a los profesionales que se han supervisado conmigo individualmente: gracias por vuestro respeto y confianza.

Cabe destacar también mi agradecimiento a todas las estudiantes de la diplomatura de Trabajo Social, que después se convirtió en grado, por permitirme aprender cada día a su lado.

Quiero darle las gracias especialmente a Miquel, quien desde el proyecto embrionario me ha brindado su apoyo para lograr mis objetivos, ha sido conocedor de mis dudas y esperanzas, y se ha hecho cómplice de mis pasiones y desventuras. Siempre me ha brindado su ayuda intelectual y emocional.

Para acabar, mi último agradecimiento es para mis hijos, Maiol y Marçal, porque ellos me completan y me dan energía.

Carmina Puig i Cruells
Valldoreix, a 23 de marzo de 2015

Introducción

Desde el ámbito de las profesiones sociales se ha realizado un gran esfuerzo por lograr que sus disciplinas se inserten en el campo de las ciencias sociales. Desde diferentes discursos profesionales y académicos ha sido incesante el interés en la capacitación y en la formación permanente de los profesionales. Sin embargo, este desarrollo no se ha visto reflejado en la supervisión, que ha tenido un crecimiento muy dispar respecto de la formación de posgrado.

Entre los profesionales sociales existe la idea de que desarrollar una práctica reflexiva es imprescindible. Se considera que una práctica reflexiva no es una técnica específica ni un componente autónomo del oficio, que no puede separarse de la totalidad de la práctica profesional. Aunque, a menudo, en plena acción social, hay poco tiempo para pararse a pensar y se reflexiona principalmente con el objetivo de guiar el siguiente paso. Estas pequeñas decisiones en el marco de la rutina son prer reflexiones. Durante su transcurso, se determinan las acciones que deben realizarse sin ser conscientes de ello. En este sentido, tal vez no se delibera lo suficiente y el espacio que media entre lo hecho y lo que debería haberse hecho se reduce al mínimo.

Es un ejercicio muy estimulante poder escribir, repensar la práctica social con este trabajo, basado en la investigación sobre la supervisión como dispositivo de reflexión y análisis de la intervención en el ámbito social, que se realizó con motivo de mi investigación doctoral¹. En él, se atienden los roles y la persona del profesional, y se propone que disponer de supervisión y de un tiempo y un espacio reconocidos para revisar la tarea es revalorizar el trabajo social y contribuir a desarrollar un sólido rol profesional.

El objetivo de este trabajo es poner en valor la supervisión como un espacio de reflexión y revisión sobre la práctica, y de contención de la difícil realidad social en la

¹ La tesis puede consultarse en el siguiente enlace: <www.resisenxarxa.net>.

que se trabaja en la acción social. Este libro ha sido escrito desde el ámbito del trabajo social, aunque todo lo que plantea puede trasladarse a otras disciplinas, de forma particular a aquellas que se ocupan del trabajo con las personas, y a menudo, a organizaciones inmersas en la complejidad, en la que conviven procesos de mucha incertidumbre y la emergencia de nuevos fenómenos, y se genera la necesidad de plantear nuevas perspectivas sobre la acción profesional.

Esta investigación ha dado sentido a diferentes posiciones, experiencias y realidades que conviven en mi persona. Soy trabajadora social, licenciada en Psicología, profesora de trabajo social, y superviso y asesoro desde hace más de 20 años a muchos equipos distintos de profesionales de los ámbitos social y sanitario.

El propósito de esta investigación era vincular diferentes voces, también opiniones y realidades, provenientes de la experiencia en trabajo social y de la psicología y la antropología, pero en su mayoría del ejercicio de supervisión. Para ello, se recuperó la experiencia y se investigó sobre ella. Partiendo de la experiencia, se perseguía trascenderla a la vez que generara conocimiento. En este sentido, se estudió la práctica de la supervisión, sus diferentes modos y sus condiciones para ejercerla, resultando especialmente relevantes las percepciones de los supervisados, los supervisores y los contratantes de supervisión. Todo esto se llevó a cabo con el objetivo de realizar una guía descriptiva, analizar cómo se estructura y ejerce la supervisión de profesionales que trabajan en los servicios que atienden a las personas (servicios sociales y sanitarios) y averiguar cuál es la contribución de la supervisión al bienestar personal de estos profesionales.

La supervisión en la intervención social es un tema poco estudiado. En el ámbito de la enseñanza, se ha tratado tradicionalmente como un instrumento de formación para estudiantes de disciplinas psicosociales orientadas a la ayuda. Sin embargo, en el ámbito profesional, la supervisión no se ha investigado lo suficiente y se ha desarrollado con escasas referencias bibliográficas.

Poder realizar un trabajo de campo relacionado directamente con lo investigado fue una condición clave en la concepción de este libro, puesto que de este modo se desenterró la observación alejada o el análisis especulativo. Se optó por una indagación sobre el terreno, en primera persona. Aunque esto requería un alto nivel de implicación, se procuró que no afectara a la exigencia de la preservación metodológica. La posición que guió esta investigación fue la que hizo que la inmersión fuera un instrumento cognitivo, lo que implicó que se desplegara una percepción atenta, que permitió captar una gran cantidad de informaciones con vistas a anotar lo vivido y reelaborarlo *a posteriori* como conocimiento. La atención se dio más allá de la escucha, hubo compromiso y se vivió la experiencia.

Con esta investigación quiere contribuirse al conocimiento y al debate sobre la supervisión de profesionales de la intervención social. Se trata de un tema complejo,

ya que existen muchas definiciones, posicionamientos y prácticas que ilustran las experiencias en este campo. Son muchas sus formas de ejercicio y en ellas se expresan diversidad de prácticas que persiguen objetivos similares.

Así pues, en este libro, se encontrarán propuestas de supervisión, así como sus diferentes modos y prácticas, y se profundizará en sus condiciones de ejercicio y en su contribución al bienestar profesional. Se optó por estudiar diferentes prácticas de supervisión y las percepciones de los supervisados para lograr el objetivo de desbrozar y establecer un campo de reflexión y aprendizaje sobre la supervisión. Con esta sensibilidad, se llevó a cabo una aproximación a diferentes modelos de referencia, sin tomar partido exclusivo por ninguno de ellos, aunque, como es bien sabido, es imposible mantenerse ajeno ante las propias preferencias. Por consiguiente, esta investigación es fruto de una elaboración personal y cuidada, adquirida a lo largo de muchos años, gracias, en buena medida, al haber compartido pensamientos e ideas con otras personas.

En el primer capítulo, se acudirá al pasado. Se rastreará la documentación escrita existente para poder entender mejor el contexto histórico, lo que me permitirá, a su vez, una correcta ubicación de la situación y el desarrollo actuales de la cuestión. En él, se describirán los orígenes de la supervisión y su desarrollo histórico.

En el segundo capítulo, se introducirán los conceptos generales y los fundamentos de la supervisión de profesionales. Este capítulo permitirá tomar plena conciencia del fenómeno estudiado en su dimensión histórica, cultural y organizativa, y de la diversidad de prácticas y los contextos institucionales desde los que se ejerce actualmente.

El tercer capítulo, más extenso, se dedicará a comprender e interpretar las distintas posiciones de los autores tratados, con vistas a lograr una integración factible de todas ellas, a encontrar sus puntos en común. En él, se condensarán aquellos conceptos teóricos que intervienen en la supervisión, por lo que respecta tanto a las finalidades y a las funciones como a los principios básicos que estructuran su práctica. En este capítulo, también se reunirán los sistemas y contextos presentes en la supervisión, y se detallarán contenidos y procesos: de la demanda de supervisión a las diferentes modalidades. Asimismo, habrá un esquema integral de supervisión con la relación entre instrumentos y habilidades.

En el cuarto capítulo, se destacarán los cinco dominios de indagación de la supervisión. Estos dominios, que se representarán gráficamente en forma de líneas que transitar, buscan construir un sistema de investigación con el objetivo de comprender y explicar los procesos en los que se interviene.

En el quinto capítulo, se dibujará la relación entre la supervisión y el ejercicio de la intervención social desde una posición de bienestar de sus profesionales. En este sentido, se buscará comprender y explicar la transversalidad y la complementariedad entre los conceptos de *supervisión* y de *bienestar*.

El sexto capítulo reviste especial importancia para la práctica supervisora, puesto que dará voz a lo vivido, a la experiencia adquirida. En él, se reunirán dos contribuciones presentadas en forma de experiencias de supervisión, de manera descriptiva e interpretativa, y se analizarán las sesiones de supervisión exponiendo los resultados de dos experiencias de supervisión concretas: una individual y otra llevada a cabo en un centro residencial de atención especializada a menores.

Finalmente, cabe mencionar que aquello que se reconstruirá al inicio de este trabajo, el pasado de la historia de la supervisión, debe dirigirse hacia un replanteamiento del futuro. Por ello, en el séptimo y último capítulo, se expondrán a modo de cierre conclusiones y propuestas de futuro, con el propósito de que se reflexione sobre ellas.

Así pues, resumiendo, este estudio se ha concebido a partir del trabajo de campo relacionado directamente con lo investigado, como una condición necesaria, desterrando así la observación alejada o el análisis especulativo. Se ha optado por la posición del investigador sobre el terreno, en primera persona. Aunque estas premisas han requerido un alto nivel de implicación, que se ha procurado que no afectara al rigor metodológico, lo que en algunos momentos produjo un acentuado cuestionamiento personal: tuvieron que adoptarse diferentes roles en función de cada momento.

La posición que ha guiado esta investigación es la que ha hecho que la inmersión sea un instrumento cognitivo, lo que ha implicado que se desplegara una percepción atenta, que ha permitido captar *los afectos* y una gran cantidad de informaciones con vistas a anotar lo vivido y reelaborarlo *a posteriori* como conocimiento. La atención se ha dado más allá de la escucha, puesto que ha habido compromiso y se ha vivido la experiencia. En numerosas ocasiones se tuvo que mantener una observación flotante con la finalidad de abarcar la totalidad del mensaje y aprehender de los acontecimientos en su más vasta amplitud, por lo que la disponibilidad psicológica era la mejor aliada. En otros momentos, no obstante, el exceso de inmersión propició a cierta parálisis, que tuvo que ser analizada para preservar cierta objetividad.

La experiencia de esta investigación no se limitó solo a la observación de grupos de supervisión de forma analítica, sino que se aceptó verse afectado para permitir la ampliación de la gama de informaciones. Se escogió dar a las situaciones vividas un valor cardinal. No siempre fue fácil mantenerse en esa posición: ser participante y, a la vez, hacer de esa experiencia un espacio de adquisición de información, de saber y de discernimiento. Se es consciente de que la estrategia etnográfica escogida, aunque ha proporcionado gran cantidad de información cualitativa sobre un fenómeno tan poco estudiado como es la supervisión, también puede haber limitado algunas explicaciones de aproximación al fenómeno.

Asimismo, se es consciente de que este estilo de escritura se aleja de los convencionalismos de la investigación social, pero se está de acuerdo con Hernández

García cuando afirma: «La autoetnografía supone un doble compromiso: con la propia posición y con la comunidad científica y académica, observando y analizando las implicaciones derivadas de esta actividad» (1999: 68). También se está de acuerdo con Esteban cuando explica que «este tipo de trabajos desdibujan los límites entre el investigador y el objeto de trabajo, entre el sujeto que reflexiona y sistematiza y el sujeto paciente, entre la percepción, vivencia, emoción y elaboración» (2004: 14). Se considera que la narración de la propia experiencia puede ser fuente de conocimiento, porque se configura como la estrategia para llegar a contenidos e interpretaciones de esta que serían inaccesibles de otro modo.

Trabajar desde este paradigma significa tomar conciencia de las propias limitaciones y utilizar la propia experiencia como una forma de llegar a la dimensión cultural y política del fenómeno estudiado, pasando de lo individual a lo colectivo. Para ello, era necesario unir posiciones establecidas entre la práctica de la supervisión y la investigación etnográfica que parecían irreconciliables. La autoetnografía sirvió para identificar la perspectiva del autor —en este caso, del supervisor—, en relación con las perspectivas de los otros, los supervisados. Permitió, sobre todo, establecer un diálogo con la realidad e historia propias a fin de poder identificar situaciones críticas, elementos extrapolables, etc.

En definitiva, este libro desarrolla y profundiza cómo la supervisión es un proceso que suele desenvolverse y aplicarse tanto en el ejercicio profesional como en la formación académica o continua, y que tiene como objetivo reflexionar y revisar el quehacer profesional y los sentimientos que acompañan la actividad, así como contrastar los marcos teóricos y conceptuales con la práctica cotidiana. Se concibe, pues, como un espacio de formación y renovación a lo largo del ejercicio profesional, en el que cabe preguntarse, dudar y canalizar, en ocasiones, la imposibilidad del hallazgo de soluciones. Es un espacio que se caracteriza por la reflexión sistemática sobre la acción profesional sin funciones de control. Cabe destacar que el enfoque del que parte este libro es la denominada *supervisión externa*, es decir, una supervisión conducida por un profesional que no está vinculado a la institución contratante. Si bien el ámbito de partida es el trabajo social, este estudio se dirige a todas las disciplinas psicosociales.

Las fuentes a las que se ha recurrido están publicadas en lengua castellana, aunque también se han consultado en lengua francesa e inglesa. La literatura en lengua española es aún muy limitada, aunque va aumentando y ya pueden encontrarse en la bibliografía de las disciplinas psicosociales (trabajadores sociales, educadores sociales, psicólogos, pedagogos, etc.) algunos apartados en los que se aborda la supervisión en sentido amplio, como instrumento de formación inicial o continua, y como una práctica reflexiva para asesorar y orientar en el espacio profesional.

El proceso de escritura ha sido largo, con momentos claros y algunos oscuros. A medida que se avanzaba, surgían más claroscurios. Hoy, con el resultado en mis manos,

me doy cuenta de que la persistencia, la reflexión y la madurez han sido claramente mis mayores aliados. Este trabajo es fruto de la ilusión y del compromiso con mi disciplina originaria, el trabajo social, que junto con la psicología han nutrido mi bagaje personal y profesional.

Reconozco mi complicidad con todo ello y, como tantos profesionales de lo social anónimos que en su momento se hicieron a sí mismos, espero contribuir a la reflexión profesional de generaciones posteriores. Siento gratitud y admiración por saberme sucesora de ellos, y adquiero el compromiso de colaborar en la creación de un futuro mejor para quienes vendrán.

Para finalizar, quisiera tomar prestadas unas palabras de Zambrano que expresan mejor el impulso de las reflexiones que se han desgranado aquí:

Se trata de decir lo que tanto se sabía y nunca se dijo, de formular lo que sólo se presintió, de pensar lo que se había entrevisto, de dar vida y luz a todo lo que necesita ser pensado.

Zambrano, 1977: 37.

Capítulo I

Historia y contextos de la supervisión

1. Sobre el origen y los inicios de la supervisión

El inicio y desarrollo de la supervisión ha sido paralelo al progreso del trabajo social. Los autores Hernández Aristu (1991), Fernández Barrera (1997) y Miranda (2004) explican que son prácticas que se llevan a cabo conjuntamente. La supervisión empezó a delinarse en las acciones filantrópicas que realizaban las organizaciones sociales del siglo XIX, consideradas el origen del trabajo social².

En sus inicios, Hernández Aristu³ señala dos ideas básicas que se reúnen en el concepto de *supervisión*: la *administrative supervision* y la *clinical supervision*, ambas acepciones desarrolladas en Estados Unidos. La *administrative supervision* tiene lugar especialmente en la industria, tanto en la vigilancia del proceso productivo como en las indicaciones sobre el tratamiento de los empleados a efectos de aumentar la producción. Por su parte, la *clinical supervision* va unida a la formación de los trabajadores sociales.

Tal como expone Kadushin (1975), la evolución y el desarrollo de la supervisión como práctica van unidos al progreso teórico y práctico, y a las transformaciones del trabajo social en Estados Unidos. Su obra recoge descripciones de Smith, quien

2 Miranda (2000, 2004, 2007 y 2009) plantea reflexiones sobre el nacimiento del trabajo social como disciplina aplicada y su vinculación a la escuela de Chicago. En ellas, reflexiona sobre cómo las primeras trabajadoras sociales sabían que tenían que ir de la mano de la ciencia si querían fundar una nueva profesión que afrontara con eficacia los efectos de la revolución industrial. También se reconoce la importancia de la supervisión por parte de las trabajadoras sociales de las voluntarias de las sociedades de organización de la caridad (COS). Tanto la COS como los *settlement house* son movimientos que encarnan la voluntad política de convertir la caridad en una actividad científica. Ni la caridad ni las buenas intenciones podían solucionar los problemas por sí solos. La necesidad de la formación que contempla también la supervisión de los trabajadores sociales es clave en el periodo constitucional de esta profesión.

3 Hernández Aristu (1991, 1999 y 2000) ilustra muy ampliamente la evolución de la supervisión. Tiene especial importancia la investigación que ha realizado sobre su desarrollo en Europa y su influencia en España.

ya en 1901 escribía sobre la actividad de los supervisores. Estos normalmente eran colegas más experimentados que acompañaban al voluntario en sus demandas y necesidades de ayudarse a sí mismo para poder ayudar a los demás. Las precursoras del trabajo social profesional, Hill y Richmond, asumieron funciones de supervisión. En la literatura sobre esta materia, existe un primer texto de Bracket⁴, de 1905, *Supervision and education in charity*, en el cual se da razón de la palabra *supervisión*, refiriéndose a la de los consejos públicos de las instituciones de bienestar social.

No obstante, no será hasta las décadas de los años veinte y treinta cuando en distintas publicaciones de asociaciones, como *Family Welfare Association of America*, o en el libro *Supervision in social work*, publicado por Robinson en 1986, aparecerá el término *supervisión*. Se trata de la primera publicación que observa cómo la actividad supervisora, que era de carácter individual, se relaciona con el trabajo social a través de su método, el *casework*.

Otra obra, no menos importante, es *Learning and teaching in the practice of social work*, escrita por Reynolds en 1936, en la que se encuentran las primeras referencias a la supervisión entendida en diferentes formatos: como forma de apoyo administrativo o de control, como apoyo educativo y a la formación, y como apoyo al desarrollo personal.

En 1945, Towle dedicó parte de su libro *Common human needs* a la supervisión. A juicio de Fernández Barrera (1997), es una de las obras más influyentes en la teorización y conceptualización de la supervisión. En este sentido, cabe destacar que tres funciones se mantienen como importantes desde el inicio de la supervisión en trabajo social: orientar, formar y apoyar.

En la primera literatura sobre supervisión, la formación de los agentes que realizan funciones de supervisión constituye un objetivo muy relevante. En 1911, en Estados Unidos se celebró el primer curso de lo que, posteriormente, se denominaría *supervisión*, bajo la responsabilidad departamental de las obras sociales de la Fundación Russell Sage, dirigida por Richmond.

Estas prácticas iniciales de supervisión se vieron mediadas por el psicoanálisis, tal como recoge Fernández Barrera (1997) y Hernández Aristu (1991). Así, por una parte, se vieron influidas por la rigurosa práctica psicoanalítica, que le sirvió al trabajo social de modelo de referencia y, por otra, por la extensión de esta práctica supervisora a otras disciplinas, como la psiquiatría y el ámbito de la salud, lugares todos ellos en los que participaron los trabajadores sociales.

Asimismo, cabe señalar que es muy importante que las escuelas de formación de los trabajadores sociales incluyan la supervisión en sus planes de estudios.

4 No es propiamente una supervisión en sentido estricto, pero sí que da razón de un principio de revisión y apoyo que se acerca al concepto de *supervisión*.

2. El desarrollo de la supervisión

En 1945, con el reconocimiento del *casework* como método de intervención, se introdujo el término *supervisión* en Europa. Se registró especialmente en los países anglosajones (Pettes, 1974) y en Alemania (Kersting y Krapohl, 1993), y en otros países centroeuropeos. La supervisión ha evolucionado y se ha desarrollado de distinto modo en el amplio y variado espacio europeo.

Por ejemplo, en cuanto a su desarrollo en España, dos autores han estudiado en profundidad la evolución de la supervisión. Por un lado, Hernández Aristu (1991) afirma que hasta la década de los ochenta no se dio un alto interés por la supervisión, sobre todo en el área educativa, en la formación de los trabajadores sociales. Para él, la creación de las escuelas universitarias en 1983 fue determinante en el impulso de esta práctica. Por otro lado, Fernández Barrera (1997) se remonta a algunas de las prácticas de las organizaciones voluntarias para referir los orígenes de la supervisión en España y hace especial hincapié en que su inicio fue la creación de las primeras escuelas de trabajadores sociales, fundadas en 1932 durante la Segunda República.

Las escuelas de trabajo social en España fueron determinantes en las prácticas supervisoras y su formación práctica. Las supervisoras de las prácticas de campo eran profesionales de reconocida experiencia, o bien formadoras de la escuela. Publicaciones como *Introducción a la supervisión*, de Bowers⁵, de la Universidad de Ottawa, en 1949, fueron traducidas al castellano y revisadas por trabajadoras sociales durante los años sesenta con la finalidad de permitir a las escuelas tomar la iniciativa en esta materia y poder organizar eventos en torno al tema.

Las escuelas han tenido un papel tan importante en la instauración de la supervisión que su influencia ha llegado hasta nuestros días, en los que la supervisión está presente en los actuales planes de estudio y del grado en Trabajo Social que se implantó en 2010. Esta notabilidad puede entenderse por la complejidad de la sociedad en la que debe llevarse a cabo la acción social. Las instituciones formadoras deben adaptarse a esta complejidad, ya que, tal como afirman Fernández Aristu (2000) y Puig (2006), se requiere más flexibilidad en la formación de las profesiones y el desarrollo de una actitud práctica de aprendizaje, en la que el centro de atención lo constituya la persona en sí. Entienden, además, que las prácticas de campo exigen un sistema compartido entre lo académico y las instituciones.

La profesionalización del trabajo social está muy vinculada e influida por las tendencias del *psychiatric social work* de Estados Unidos. Una de las obras más representativas sobre supervisión es la de Kadushin (1985), en la cual se explicita su

⁵ Es una publicación totalmente orientada a supervisar las prácticas de los alumnos, en forma de manual, para orientar al profesorado o al profesional de competencia demostrada, encargado de las prácticas de los alumnos.

influencia y se reconoce su importancia en la vertiente formadora y educativa de la actuación clínica.

Su evolución en España tendió a la profundización. A partir de los años sesenta, se iniciaron actividades formativas y se desarrollaron seminarios, que fueron determinantes. Entre los más relevantes, destacan el impartido por Cassidy, experta de Naciones Unidas, en Sevilla, en 1962; el dirigido por Mainprice de la Clínica Tavistock de Londres, en Barcelona, en 1975; y el seminario a cargo de Longres, de Estados Unidos, en Barcelona, en 1976.

Merece una mención especial por su importancia la creación del Grupo de Investigación y Formación Permanente en Trabajo Social (GITS) en 1973, que fue auspiciado por la Universidad Autónoma de Barcelona. Este grupo promovió durante 1976 en Barcelona diferentes seminarios de formación con Longres, cuyo resultado fueron dos publicaciones: *Introducción a la supervisión*, en enero de 1976, y *El marco campo de fuerzas en la supervisión*, en junio de 1976.

En el preámbulo de esta última publicación, puede leerse una introducción muy significativa, que recoge la importancia e implicación de los participantes en una temática desconocida hasta el momento:

La experiencia de los participantes como supervisados era negativa, solo una minoría había vivido la supervisión como ayuda. [...] Es muy difícil transcribir lo que significó la dinámica del seminario. [...] Fue un cambio radical de actitud positiva hacia la supervisión con el propósito y el deseo de incorporarla al método de trabajo (Longres, 1976: 2).

Diferentes prácticas de supervisión, sin regulaciones definidas, han forjado supervisores de disciplinas y orientaciones diversas, lo que ha influido decisivamente en la inexistencia de un concepto único de *supervisión*. Por el momento, no se han llegado a desarrollar pautas consensuadas y únicas que orienten la formación y el desarrollo de organizaciones de supervisión en nuestro contexto, lo que afecta a las formas de su inserción institucional. La proliferación de la supervisión como una actividad de formación ha favorecido que se convierta en una actividad para profesionales autónomos.

Esta situación, en el caso concreto de Cataluña, a través de la Ley 12/2007 de Servicios Sociales abre nuevas posibilidades para el reconocimiento de la supervisión y los supervisores, ya que en su artículo 45 establece que «las administraciones responsables del sistema público de servicios sociales han de garantizar a los profesionales *supervisión*, soporte técnico y formación permanente», así como que se adoptarán las medidas necesarias para llevarlo a cabo. Así, cuenta con el reconocimiento público, aunque no regulado, y tiende a cierta estructuración de futuro.

3. Contextos objeto de supervisión: los sistemas de servicios de atención a las personas. Los servicios sociales

Los servicios sociales son una construcción reciente, surgida de los estados democráticos y sociales occidentales. El estudio del concepto *servicios sociales* tiene una cierta ambigüedad según la fuente que se utilice, ya que su interpretación presenta una doble acepción, en función de si se entiende en sentido amplio o en sentido estricto. La acepción más amplia, tradicionalmente utilizada en Gran Bretaña, incluye todos los sistemas o las funciones que se considera que tiene que cubrir el estado del bienestar: la sanidad, la educación, la vivienda, la seguridad social, las intervenciones en materia de ocupación y los servicios sociales personales. Es precisamente el sistema de servicios sociales personales el que determina la acepción del concepto de *servicios sociales* en sentido más estricto, y al que Khan y Kamerman (1987: 26) llaman *el sexto sistema de protección social* y que adjetivan como *personal* porque «son individualizados [...] dependen de la discreción de un hábil profesional y [...] incluyen frecuentemente un uso consciente de la relación personal».

De las muchas definiciones que se han formulado, quizás una de las más significativas en el contexto español es la siguiente:

Los servicios sociales son actividades técnicas de alcance estructural moderado y de carácter interdisciplinar que tienen como objeto la carencia de cobertura de necesidades sociales residuales, que vienen avaladas por una demanda diferencial y diacrítica, y producen diferentes respuestas formalizadas y organizadas con el fin de prevenir aquellas carencias, de prestar asistencia para cubrirlas o aliviar y de rehabilitar a los sujetos que las sufren (Casado, 1987: 69-78).

Ante esta compleja definición, es necesario clarificar algunos aspectos, que se recogen a continuación:

- ✦ Los servicios sociales deben entenderse, básicamente, como actividades (funciones, prestaciones o intervenciones), es decir, como modalidades de acción protectora, y no como los organismos que generan o gestionan servicios.
- ✦ Las finalidades que se persiguen pueden incluir también una amplia gama de direcciones: la prevención, la asistencia y la rehabilitación. Asimismo, pueden incorporarse la promoción de mejores condiciones de vida, la mediación en conflictos, la organización y dinamización comunitarias, la integración de colectivos excluidos y, en un sentido más macrosocial, la investigación teórica y aplicada, el diseño de políticas sociales, la planificación y organización de servicios específicos, etc.

- ♦ El conjunto de actividades que pueden asociarse a los servicios sociales presentan un carácter técnico como característica primordial, esto es, requieren cierta pericia profesional en una escala de complejidad variable, que va más allá de una simple expedición de recursos o prestaciones económicas.
- ♦ Se trata de unos medios que sirven para una estrategia de cambios estructurales, pero los resultados a los que pueden aspirar son de alcance moderado, porque las acciones que pueden realizar son las menos radicales, las más próximas a los efectos y las más alejadas de las causas que provocan las desigualdades estructurales.
- ♦ La respuesta a un entorno social complejo y dinámico obliga a los servicios sociales a tener un carácter interdisciplinario, lo que comporta no solo que se acostumbren a congregar en los equipos a varias figuras disciplinarias, sino también que el trabajo que se produzca integre las diferentes perspectivas que la propia realidad exige.
- ♦ Si bien las necesidades humanas se cubren, en gran parte, mediante procesos y recursos personales, o bien con la ayuda del entorno más próximo, a menudo existen ciertas situaciones que no pueden solucionarse desde este ámbito. El objeto, pues, es la carencia de cobertura natural de las necesidades que requieren una ayuda externa e institucionalizada.
- ♦ Algunas de estas carencias son tratadas universalmente por otras funciones especializadas de los diferentes sistemas de bienestar social. Por tanto, los servicios sociales personales se encargan de cubrir necesidades sociales residuales, es decir, no cubiertas por los otros sistemas y que frecuentemente coinciden con las que, por defecto, no cubre la red informal primaria.
- ♦ La producción de respuestas de los servicios sociales siempre tiene cierto grado de formalización y organización, que viene dado por el forzoso marco institucional, independientemente de si los presta o no el sector público.

Una constante en toda su aportación es que los servicios tienden a dedicarse al cuidado sustitutivo, a la ayuda directa y al control social, a menudo estrechamente ligados al suministro de ayuda material; mientras que a medida que las sociedades se van desarrollando y los sistemas de bienestar social son cada vez más elaborados, parece que los servicios sociales generales se dedican más a las tareas de desarrollo, socialización y prevención.

Pelegrí (1994) reflexiona sobre la idea de que los servicios sociales surgen como servicios complementarios al régimen contributivo, que van más allá de las prestaciones económicas y que consisten en actuaciones técnicas de diagnóstico, asesoramiento

u orientación que pueden darse en distintos establecimientos (centros para jubilados, centros infantiles, centros de atención a personas con discapacidad, centros de atención a las mujeres, etc.). Así pues, los servicios sociales no pueden identificarse exclusivamente con los que presta la Seguridad Social.

Estas concepciones y sus características de orientación técnica hacen justamente que los servicios sociales sean espacios y contextos objeto de supervisión.

Capítulo II

Fundamentos de la supervisión

Una actividad sin fin, por la cual, en el cambio y la variación constantes, nos adaptamos a la realidad, nos reconciliamos con ella, es decir tratamos de sentirnos cómodos en el mundo. El resultado de la comprensión es el significado, significado que tiene su origen en el proceso mismo de la vida en la medida en que tratamos de reconciliarnos con lo que hacemos y lo que padecemos.

Arendt, 1994: 34.

1. Del supervisar y de la supervisión: aproximación conceptual

El objetivo de este apartado es distinguir entre las definiciones, las funciones y los objetivos de la práctica de la supervisión. Se trata de una distinción lógica, pero no simple, ya que resulta sumamente complejo definir la práctica de la supervisión sin hablar de las funciones que se le atribuyen y de los efectos que no son fácilmente identificables. Se tomarán como punto de partida las definiciones propuestas en la literatura del trabajo social y de la acción social, y se relacionarán con el material estudiado de los diferentes actores que se han entrevistado con motivo de esta investigación.

En la bibliografía consultada —principalmente en español y en menor medida en inglés y francés— se dan varias definiciones⁶, lo que provoca que no pueda esbo-

⁶ Cabe apuntar que las publicaciones en lengua española no son muy abundantes y aparecen numerosas definiciones del concepto *supervisión*.

zarse esta práctica con demasiada precisión. Para cada autor existen distintos objetivos y diferentes condiciones de ejercicio, de forma que la supervisión puede presentarse como formación, como un instrumento de control o como un lugar para la libre expresión de los participantes. La mayor parte de la bibliografía alude a la supervisión aplicada principalmente a las escuelas de formación de distintas profesiones sociales, la llamada *supervisión pedagógica*. Las publicaciones sobre supervisión que no se refieren al marco formativo son, si cabe, más escasas.

La supervisión es una práctica multiforme que se da individualmente o en grupo, y se dirige a estudiantes, a personas en formación, a profesionales en ejercicio o a equipos que trabajan en una institución. Los profesionales que la ejercen, los supervisores, también proceden de distintos campos de conocimiento, y esta diversidad se acentúa por las numerosas referencias teóricas en las que se fundamenta su práctica.

Dada esta diversidad, es posible afirmar que no existe una única definición del término *supervisión*, por lo que puede hablarse de una actividad plural orientada desde múltiples modelos. No es tan solo una cuestión de lenguaje, puesto que existen diferentes formulaciones de la supervisión que conducen, evidentemente, a distintas prácticas. Esto permite realizar aproximaciones de diverso signo al fenómeno de la supervisión, tanto en cuanto a su concepción como a las diferentes condiciones a la hora de ejercerla.

¿A qué tipo de prácticas se refiere la supervisión? Todas las escuelas y orientaciones hacen referencia a un profesional que ha adquirido un mayor conocimiento y ayuda a otro que solicita apoyo, orientación o formación. En este apartado, se pondrán de manifiesto las coincidencias entre los distintos procedimientos formulados, avanzando conceptualmente desde las definiciones clásicas hasta las contemporáneas.

2. Significados de la palabra *supervisión*

El término *supervisión* proviene etimológicamente de las palabras latinas *super* ('sobre') y *videre* ('ver'), que unidas significan 'visión desde arriba'. En el *Diccionario de la lengua española*, *visar* significa 'reconocer o examinar un instrumento, certificación, etc., poniéndole el visto bueno', mientras que *supervisar* significa 'ejercer la inspección superior en trabajos realizados por otros'. Los sinónimos de supervisión son: inspección, control, vigilancia, comprobación y revisión. Con este significado se denomina en una empresa al departamento o a la persona responsable de comprobar o controlar la tarea y la productividad de los empleados. Así pues, estas son las acepciones corrientes y cotidianas de esta palabra.

Si se analiza el vocable *supervisión* independientemente de su contexto, esta remite a la acción de ver de forma ampliada (súper-). Es interesante darse cuenta de que la acción

de la supervisión se denomina *supervisar*, aunque si se atiende a su significado, podría denominarse *supervisionar*⁷. Esta acepción implica, por un lado, un foco que amplía la imagen y, por otro, un fenómeno, un relato, para supervisar, algo que *supervisionar*.

En los ámbitos psicosociales, el concepto de *supervisión* alude a la acción de visio-
nar o mirar, así como a la revisión del quehacer profesional y a la adquisición de conoci-
miento. De esta forma, se designan diferentes prácticas que permiten tomar distancia e
identificar mecanismos institucionales o profesionales que, en un determinado momen-
to, contribuyen a que las acciones profesionales estén al servicio del ser humano.

Hasta hoy, la palabra, el concepto y la práctica de la supervisión han mantenido
una relación crítica ante los aspectos a los que hacen referencia: por un lado, al control
de la tarea y, por otro, a la educación o al apoyo personal. Hernández Aristu profundi-
za más sobre esta situación crítica entre polos opuestos:

[...] al querer orientar e introducir a la profesión, a la vez que ayudar a los candidatos
de trabajo social, el supervisor parte de un determinado concepto de lo que es y de lo
que debe ser el trabajo social, con lo que siempre el comportamiento del neófito se
adecua o no al ideal de lo que debería ser el trabajo social (1991: 26).

Es decir, asume dicha polaridad como un mal intrínseco de la supervisión, ya
que resulta muy difícil trazar una línea divisoria entre los dos sentidos opuestos (con-
trol y educación o ayuda) hacia los que puede orientarse.

3. De las definiciones clásicas a la diversidad contemporánea

El concepto de *supervisión*, especialmente fuera del ámbito de los servicios sociales,
tiene diferentes acepciones. Se ha venido entendiendo como un instrumento de control
por parte de las jerarquías y como un elemento de control de calidad, tanto de servi-
cios como de productos. Su significado ha evolucionado y lo que apareció como una
relación jerárquica —tal como recoge la evolución histórica de este concepto⁸— ha
devenido progresivamente en una actividad de apoyo a los diferentes profesionales de
la acción social, ya sea de forma individual o colectiva.

3.1 Las tres funciones clásicas: función administrativa, función educativa y función de apoyo

La concepción más clásica de la supervisión presentaba tres funciones básicas: la ad-
ministrativa, la educativa y la de apoyo. Esta clasificación permite afirmar que según

7 Moyano, S. (2007): *La supervisión: una herramienta para la reflexión educativa*, ponencia no publicada, 11.º Foro FEDAIA, Barcelona.

8 Está así explicado en las obras de Hernández Aristu (1991), Fernández Barrera (1997) y Munson (2007).

esté más o menos influida por una función u otra, la supervisión estará más o menos pendiente del control ejercido por parte del orden jerárquico.

La supervisión orientada desde la vertiente administrativa se relaciona con la gestión y la dirección de servicios, y busca el cumplimiento de objetivos organizativos con vistas a la obtención de la máxima eficacia. Hernández Aristu (1999) nos advierte de que hay una tendencia excesivamente fragmentada al presentar las funciones, dirigidas, por una parte, a mejorar la gestión y la organización (función administrativa) y, por otra, a mejorar las relaciones, la preparación y la profesionalidad (función educativa).

La supervisión llamada *administrativa*, aplicada en mayor medida fuera del ámbito social, se ha ido desarrollando y transformando hasta dar lugar a nuevas formas más profesionalizadas, como el desarrollo organizacional y el análisis institucional. Este tipo de supervisión focaliza su atención en conseguir más objetivos de forma más eficiente con los recursos disponibles. En esta clase de supervisión se hace hincapié en la estructura, en la organización, en la institución, y se dejan en un segundo plano los aspectos profesionales. En España, a excepción, quizás, de algunas aplicaciones en el ámbito empresarial, no es habitual encontrar esta orientación. En los servicios sociales, la función administrativa la ejercen normalmente los propios responsables de los servicios o los jefes de las unidades.

Desde la función educativa, la supervisión se concibe, en el ámbito psicosocial, como un método de formación de los trabajadores sociales, los psiquiatras y los psicólogos. Inspirada en paradigmas psicoterapéuticos y liberada de su dimensión de control, la supervisión educativa se ha considerado como un método imprescindible en aquellas profesiones en cuya acción intervienen tanto actitudes como conocimientos. Este tipo de profesiones se caracterizan porque los pensamientos y las emociones se transforman en respuestas profesionales en la atención a las personas, al mismo tiempo que las actitudes y las emociones de las personas atendidas condicionan la percepción y, en ocasiones, la acción del profesional. Asimismo, la supervisión educativa ha sido una herramienta de gran ayuda para la reflexión y la revisión de la acción profesional, así como un espacio de contraste entre el marco teórico-conceptual y la práctica cotidiana de un equipo de trabajo.

Dentro de esta orientación educativa, se encuentran las autoras Sheriff y Sánchez. En su obra de 1973, conciben la supervisión como un método pedagógico por el cual se aprende o se enseña a trabajar. Entienden la supervisión como una reflexión sobre la práctica que permite la revisión de la teoría. Este modo de supervisión predomina cuando el objetivo más importante es el de formar y mejorar los conocimientos de los profesionales, muy especialmente en los años de formación para la intervención social.

Fernández Barrera (1997) dedica su obra a la supervisión pedagógica. En ella, explica cómo la supervisión educativa ayuda también a mantener la profesionalización

y mejora la autoevaluación de las propias actuaciones. Así pues, la supervisión pedagógica persigue orientar, apoyar y reforzar a los profesionales con el objetivo de mejorar su capacidad y la calidad de su intervención social. En este sentido, se tiene en cuenta el factor humano, ya que se concibe al profesional como portador de potencialidades que pueden desarrollarse y mejorarse, y se intenta que llegue a encontrarse más satisfecho con su trabajo.

La supervisión orientada al apoyo persigue asistir a los profesionales supervisados para que superen mejor las tensiones y dificultades que se presentan en el ejercicio de su trabajo. Con esta función, se incorporan los aspectos personales del supervisado que pueden estar influyendo en su práctica, con el fin de reconocer cómo influyen en su quehacer. Hernández Aristu (1991) añade que la supervisión con función de apoyo también favorece la adquisición de una nueva identidad profesional, con la que pueden emerger nuevas formas de ser y de actuar. Por consiguiente, la supervisión orientada al apoyo permite aprender un nuevo rol profesional.

3.2 Nuevas orientaciones de la supervisión

En la actualidad, el vocablo *supervisión* puede designar diferentes actividades. La primera y más conocida, de procedencia anglosajona, es la supervisión dirigida a la iniciación profesional o la formación continua. Suele darse en la primera etapa de formación de las profesiones psicosociales o a lo largo de la formación continua, especializada o de perfeccionamiento. Designa también el análisis y la atención a los métodos que se enseñan en las distintas escuelas terapéuticas.

Otra orientación de la supervisión es aquella que se erige como un instrumento de asesoramiento para profesionales. Esta aplicación también se da en otros ámbitos en los que el trabajo colectivo o en equipo puede favorecer la aparición de dificultades a la hora de cooperar. Supervisores de Alemania, los Países Bajos, Suiza, Austria, Hungría y cada vez más, de nuestro país, entienden la supervisión como una actividad de asesoramiento para profesionales que buscan desempeñar su trabajo mejor, y como un método específico de orientación para reflexionar sobre la labor profesional. Según esta orientación, el núcleo de la supervisión es la mejora de la actividad profesional. Tal como propone Kersting (1999), que se fundamenta en la teoría sistémica, la supervisión se concibe como un asesoramiento que persigue ayudar a superar dificultades a través de la observación en el marco profesional, en el que el supervisor se coloca en una posición externa, ajena a la vida cotidiana de los supervisados. La supervisión es, podría decirse, una «observación de la observación introducida en el sistema: *desde la perspectiva del pájaro, se observa a sí mismo cómo él observa*» (Kersting, 1999: 59).

Una variante interesante que aportan los Países Bajos es la supervisión centrada en las teorías del aprendizaje. Van Kessel (2000) desarrolla esta orientación basada

en el aprendizaje del supervisado. La supervisión ayuda a los empleados de una organización a aprender desde su propia experiencia durante la realización de sus tareas profesionales, con el fin de que realicen mejor sus labores profesionales. Este encuadre de supervisión excluye el componente administrativo-directivo, de control.

En los países latinoamericanos y en la obra sobre supervisión que ha escrito Tonon, se introduce la reflexión sobre lo afectivo como algo relevante en la supervisión. Tonon define la supervisión del siguiente modo:

[...] un proceso teórico-metodológico que se despliega en dos espacios: el ejercicio profesional y la formación académica. Tiene como objetivo el aprendizaje de nuevos conocimientos y habilidades, necesarios para el desempeño profesional cotidiano, así como la reflexión acerca del impacto afectivo y emocional que se genera en el supervisado y 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 (2003: 15-16).

Aunque la práctica de la supervisión ha evolucionado, cabe constatar que desde las primeras definiciones clásicas no ha cambiado ni su objetivo, que es la mejora de la actividad profesional, ni sus funciones, que aún con denominaciones diferentes (de aprendizaje en vez de educativa, afectiva o emocional en vez de apoyo) mantienen su vigencia. En cambio, se ha abandonado definitivamente la idea de verificación y control.

Los diferentes campos de aplicación de la supervisión han permitido que se reflexione sobre su definición en el marco de la intervención social. Para elaborar una enunciación propia, se han tenido en cuenta los cambios o las redefiniciones del quehacer profesional que se están dando actualmente. Para ello, ha sido necesario ampliar la perspectiva de la observación y meditar sobre las diferentes prácticas que se proponen a los profesionales, con el fin de distanciarse de la acción y así poder reflexionar sobre ella. De todo este proceso, puede extraerse la siguiente definición del concepto de *supervisión*: es un proceso que puede desarrollarse tanto en el ejercicio profesional como en la formación académica o continua, y que tiene como objetivo revisar el quehacer profesional y los sentimientos que acompañan esta actividad, así como contrastar los marcos teóricos y conceptuales con la praxis cotidiana.

Desde la contemporaneidad, se ha dejado atrás la idea de control. Los nuevos contextos dan paso a una supervisión centrada en una revisión reflexiva de las intervenciones sociales, ya que la mirada y el hacer técnico se enfrentan a serias dificultades a la hora de abarcar la complejidad de los medios y los problemas sobre los que se trabaja. La incertidumbre de los procesos, la emergencia de nuevos fenómenos y la interpelación de las funciones de las instituciones genera la necesidad de plantear nuevas perspectivas sobre la supervisión y la acción profesional.

Así, se hace necesaria una perspectiva que permita recoger los procesos de subjetivación y de incertidumbre, y que pueda desplazar las prácticas asistenciales basadas en las prestaciones homogéneas en beneficio de las prácticas asistenciales fundamentadas en la heterogeneidad, que se relacionan mejor con las necesidades objetivas y subjetivas. La supervisión busca explorar y construir nuevas formas de análisis de la intervención social, así como establecer un diálogo entre el conocimiento previo de una situación y el conocimiento adquirido desde la acción.

El planteamiento de un problema o de situaciones en el marco de la supervisión debe constituir un caso único y singular, en el que se atienda a las peculiaridades de la situación y se le preste una atención especial, sin buscar situaciones estándares. Tanto el supervisor como la persona supervisada deben llevar a cabo un ejercicio de reflexión, puesto que se debe ser consciente de que han existido experiencias anteriores y que esto puede ayudar a comprender la situación.

Shön aporta que «es en la reflexión desde la acción donde es posible descubrir una estructura fundamental de la indagación profesional. Es un espacio donde supervisor y supervisado están en una conversación reflexiva con una situación única e incierta» (1998: 124). Esta conversación reflexiva o diálogo necesita de una discusión organizada en la que participen personas iguales, aunque con conocimientos y visiones diferentes.

La supervisión se orienta a partir de la demanda del contexto en el marco complejo de las prácticas sociales hacia un proceso de análisis de la intervención, que debe incluir el marco institucional, los procedimientos y las técnicas en diferentes circunstancias. La supervisión involucra una revisión de la propia práctica, así como de su impacto exterior.

4. La diversidad de prácticas de supervisión. Funciones y objetivos

Cuando se investiga la literatura sobre supervisión y asesoramiento, se encuentra una variedad creciente de términos que designan a una amplia diversidad de prácticas efectivas de supervisión. Cada profesional singulariza y precisa su propia práctica de supervisión con nuevos conceptos que la caracterizan. Pueden encontrarse y enumerarse denominaciones de prácticas que abarcan distintos espacios, funciones y finalidades de la supervisión: institucional, clínica, de proyectos, de equipo, de caso, colectiva, individual, *ad hoc*, de intervisión, de *coaching* aplicado a diferentes modalidades, de *mentoring*, de *counselling*, de auditorías organizacionales, de *team building*, de acompañamiento de proyectos, de evaluación de proyectos, de análisis institucional de proyectos, etc.

Todas estas denominaciones engloban, en cierto modo, ámbitos técnicos y organizativos contemplados en el marco de la supervisión, y facilitan el acompañamiento de

una persona o de un equipo de trabajo a partir de sus necesidades profesionales a fin de desarrollar su potencial y sus conocimientos técnicos. Todas pueden incluir el acompañamiento a la vez que se centran en las necesidades profesionales y se alejan de las privadas, lo que permite distinguir las claramente, junto con las de supervisión de la psicoterapia.

Cabe preguntarse si este conjunto de denominaciones y prácticas, que a menudo designan cierta especialidad, un modelo teórico específico o una habilidad concreta, no es la consecuencia de una nueva manera de concebir el saber y el conocimiento que se opone claramente a los esquemas clásicos, más ceñidos a un conocimiento perenne y que aspiran a la continua adaptación de las capacidades y las competencias a las exigencias del lugar de trabajo.

En su origen, el concepto de *supervisión* suscitó la presencia de una superioridad en el orden del saber y la preeminencia de una autoridad en la materia. El término *acompañamiento*, por el contrario, evoca una relación horizontal y democrática. Sin embargo, este vocablo se usa de forma reiterada en todas las prácticas descritas, y varias definiciones de *supervisión* lo incorporan. Independientemente de la denominación que reciben las distintas prácticas enunciadas, algunas de sus variables permiten que puedan clasificarse:

- ♦ Número de personas supervisadas: individual, grupal o colectiva.
- ♦ Procedencia de los supervisados: misma institución o instituciones diferentes.
- ♦ Disciplina y calificación profesional: calificación profesional igual o distinta, de la misma disciplina o pluridisciplinaria.
- ♦ Procedencia del supervisor: interno, del mismo lugar de trabajo, o externo a la institución.
- ♦ Origen de la decisión de la demanda de supervisión: de la dirección o de los trabajadores.
- ♦ Calificación del supervisor: disciplina afín o distinta a la de los supervisados.
- ♦ Objetivos perseguidos.

Cualquiera de estas variables influye en la modalidad de supervisión escogida. A excepción de la disciplina del supervisor, el resto de variables suelen tener menos influencia en los contenidos.

El resultado de las investigaciones sobre supervisión, así como el análisis de las entrevistas en profundidad realizadas, indican que las prácticas de supervisión se sitúan en su mayoría entre dos extremos, en función del objetivo perseguido: técnico-institucional, o bien relacional-clínico⁹.

⁹ Se han utilizado los términos de Fustier, P. (2000): *Faire équipe. La supervision institutionnelle et clinique*.

En la orientación técnico-institucional, la supervisión se ocupa de problemáticas o situaciones que pueden ser objetivadas (funcionamiento institucional, análisis de una situación, organización del trabajo de un equipo, elaboración y seguimiento de un proyecto, o construcción de una red). Es decir, no se ocupa de las partes más subjetivas y relacionales.

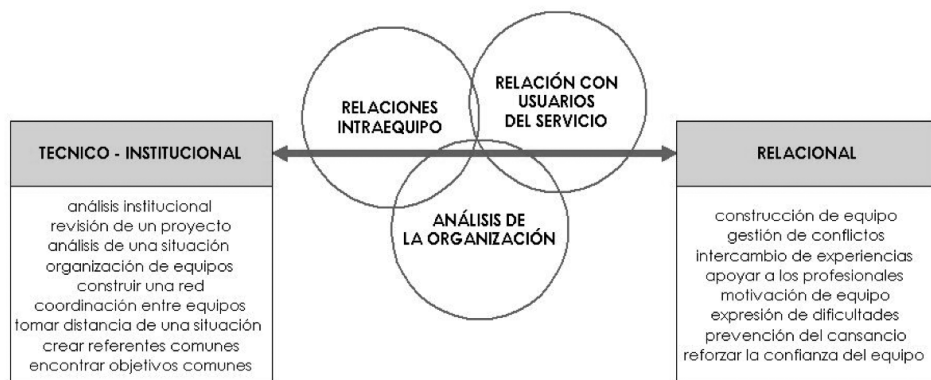
Zamanillo coincide con esta orientación técnica cuando afirma que la supervisión puede inscribirse en el marco de la investigación.

[...] es una forma particular de investigar, un método complementario para la investigación acción, una forma de reflexionar y experimentar sobre el marco conceptual, un método para la aplicación de la teoría praxis (2008: 322-323).

En la orientación relacional, el principal objetivo de la supervisión es el conocimiento y manejo de las relaciones. Se ocupa de las relaciones entre los propios profesionales, y entre estos y los usuarios de los servicios; así como de la subjetividad que acontece.

A menudo, las supervisiones se mueven entre los dos polos anteriores. A veces, a partir del estudio concreto de un caso, pueden darse las dos orientaciones de forma simultánea o sucesiva, en forma de espiral. De este modo, la supervisión se orienta de forma singular en función de la dinámica que se establece. En cierta medida, un supervisor que trabaja una situación institucional deberá entrar en aspectos relacionales, ya que los problemas que emerjan guiarán lo que debe abordarse. Esta situación también puede darse a la inversa, en el sentido de que una supervisión que hace hincapié en los aspectos relacionales debe profundizar en el análisis técnico-institucional. Los supervisores reconocen que la supervisión raramente puede limitarse a un solo campo de reflexión, de la misma manera que los objetivos perseguidos también se intercalan.

El cuadro siguiente se basa en los objetivos de las supervisiones. En él, se constatan los dos extremos de la supervisión en función del objetivo —ya sea técnico-institucional o relacional—, así como las tres áreas que se atienden prioritariamente: análisis de la organización, relaciones internas en el equipo y relaciones con los usuarios del servicio.



CUADRO 1. Objetivos de la supervisión
Elaboración propia.

5. Referentes teóricos y prácticos para supervisar

Autores relevantes en el tema de la supervisión se han referido explícitamente a varias teorías desarrolladas en las ciencias humanas y sociales que orientan la práctica de la supervisión. Hernández Aristu (2000) y Munson (2007) destacan que los principales modelos son los del desarrollo institucional (enfoques sistémicos y psicodinámicos) y los de las orientaciones centradas en la persona (análisis transaccional y Gestalt).

Así pues, no solo las teorías han orientado la supervisión, sino también los valores y las experiencias de aquellos que la ejercen. Así lo reconocen Tschopp, Kolly-Ottiger y Monnier: «los valores, las ideologías, la experiencia cotidiana o la autorreferencia del supervisor influyen» (2008: 34).

Entre las teorías que han influido en la supervisión están las que estudian la construcción psicológica y social de las personas en el contexto del trabajo y de las organizaciones. Asimismo, se ha visto influenciada por otras teorías que se alejan de los paradigmas clínicos para inspirarse en otras contribuciones provenientes de las ciencias humanas, la pedagogía o la sociología, que incurren en factores más formativos.

Cabe destacar algunos referentes que tienen importancia en la fundamentación teórica de la supervisión: el referente clínico-psicodinámico, la teoría sistémica, el referente constructivista, los referentes basados en procesos de aprendizaje o en la propia intervención psicosocial, así como las prácticas de *counselling*, *coaching* y formación permanente.

Hasta aquí se ha tratado de mostrar las distintas referencias sobre las que se sostiene y caracteriza la supervisión, ya que son numerosos los conceptos y las perspectivas que encierra. No obstante, esto no debe ser un problema, sino que debe alentar el

intercambio directo y las posibilidades de diálogo. En el caso de esta investigación, ha permitido aceptar la coexistencia de discursos dispares para obtener así beneficio del conocimiento compartido. Este desafío permite multiplicar los ámbitos de reflexión sobre los contextos y el propio proceso de supervisión.

El referente clínico-psicodinámico, fundamentado en el psicoanálisis, aporta a la supervisión la búsqueda de la neutralidad, el distanciamiento y la relación dual entre supervisor y supervisado. La supervisión es la creación de un espacio protegido que se interesa por la experiencia psíquica del supervisado.

[La supervisión implica] que se diferencien las realidades del profesional, de las de su práctica y de las de las personas que debe de acompañar [...], evitar la confusión entre las leyes o la aplicación de estas leyes [...], entre las realidades de las instituciones con sus misiones y su funcionamiento (Cartier, 2008: 109).

La relación dual entre supervisado y supervisor favorece una experiencia de aprendizaje reflexivo. Es un espacio compartido: «no se trata ni del espacio psíquico del supervisado, ni de la realidad exterior» (*Ibid.*: 111). En este referente, la supervisión es concebida como un espacio protegido por un marco que permite reflexionar sobre la integración teórico-clínica, en cuyo marco resulta esencial la transmisión de procedimientos del supervisor para que el supervisado pueda adaptar el conocimiento teórico al material clínico y así comprenderlo: «El proceso de supervisión busca incrementar el instrumento analítico del supervisado» (Grimberg, 1986: 6).

La referencia sistémica se fundamenta en la teoría general de sistemas de Bertalanffy, la terapia familiar y la teoría de la comunicación humana de Watzlawick, en la que son claves el posicionamiento, la propuesta de relación entre supervisor y supervisado, y su interdependencia. Las construcciones, activas y colectivas, de hipótesis de trabajo y su posterior verificación parten de la propia intervención. La supervisión se entiende como una conversación cooperativa y como un espacio en el que pueden emerger las diferencias individuales en la búsqueda de los límites de toda intervención. Es un espacio comunicativo, en el que la situación presentada sirve para poner en relación los ingredientes presentes en toda práctica profesional concreta: contexto, posibilidades y límites de la intervención, diferentes prácticas e incidencias, etc. Desde el modelo sistémico se busca poner de relieve la historia y los procesos que siguen los equipos en su desarrollo profesional, así como la capacidad para retroalimentarse como grupo. Según Mason, «la supervisión posibilita un encuadre que siguiendo un determinado marco que permite tomar riesgos, interpretaciones, ideas, y permite alejarse de las certezas (de la seguridad) hacia el ajuste y dudar con autoridad» (2004: 17).

El referente constructivista se fundamenta en una construcción de la realidad cuyo mediador es el lenguaje. Bajo esta perspectiva, las dificultades en los procesos de trabajo provienen de modelos de comunicación inadecuados. El objetivo de la su-

pervisión es frenar estos procesos rígidos de actuación que operan por sí solos en un individuo o en un grupo con dificultades en su trabajo. La supervisión y el supervisor pueden provocar una perturbación¹⁰, entendida como la concibe Varela, dentro del sistema (grupo de supervisados) sin dejarse apresar por él. La supervisión y el supervisor permiten hacer visible la complejidad de posibilidades de interpretación y, quizás, así es como el sistema puede hallar interpretaciones más útiles. En definitiva, se construye una realidad nueva y diferente que resulte más útil, no necesariamente con validez objetiva, sino únicamente para construir actuaciones que sean más apropiadas ante la situación que debe tratarse. La supervisión se constituye como un lugar en el que se intercambian diferentes interpretaciones, buscando una nueva construcción que incorpore las actuaciones realizadas como fuente de conocimiento. A su vez, permite enfocar el problema desde otro ángulo y examinar nuevas posibilidades. La experiencia clave de este modelo consiste en percatarse de que no hay planteamientos dicotómicos basados en actuaciones correctas (verdaderas) o malas (falsas), sino que debe cambiarse el enfoque hacia otro ángulo de percepción que permita una mirada más útil.

Otros modelos de referencia, muy aplicados en supervisión, son los modelos basados en el aprendizaje del supervisado. En este sentido, el aprendizaje se concibe como aquella actividad que conduce a la adquisición de habilidades que modifican los bagajes de los profesionales y tiene lugar en la interacción entre el sujeto y el ambiente sociocultural en el que está inmerso, sin límite temporal. En los complejos procesos de aprendizajes profesionales son importantes las características personales, pero también intervienen aspectos de la cultura donde se desarrolla el lenguaje muy determinantes. Dos grandes corrientes y sus autores¹¹ han contribuido al conductismo que desarrolla la psicología experimental y al constructivismo de la psicología cognitiva.

Este marco, basado en el aprendizaje, sustenta la idea de que la supervisión permite aprender a aprender de la propia experiencia durante el ejercicio de la tarea profesional. El aprendizaje de la experiencia de Kolb (*experiential learning*) se basa en la asunción de que el conocimiento se crea a través de la transformación provocada por la experiencia. A su vez, la experiencia concreta se traslada a una concepción abstracta, que se pondrá a prueba activamente mediante nuevas experiencias. El ciclo de aprendizaje de la experiencia de Kolb (1984) perfecciona el trabajo de otros autores relevantes, como Piaget. Se centra en la idea de que el aprendizaje de la experiencia es una forma particular de aprendizaje caracterizada por el papel central que la experiencia juega en el proceso de aprendizaje. Este modelo aporta la competencia profesional de los super-

10 Todo sistema abierto no mantiene un estado y régimen de funcionamiento invariable, ya que se ve afectado por perturbaciones. Estas inducen a cambios en la conducta del sistema, que se transforma para mantener una organización compatible con su persistencia. «Las perturbaciones transforman reglas [...] introduciendo mayor nivel de complejidad» (Varela, 1990: 51).

11 Algunos autores relevantes en este campo son Pávlov, Skinner, Piaget, Vygotski, Bruner, Ausubel y Kolb.

visados a la supervisión que se dirige a fomentar y a desarrollar la calidad profesional: «el supervisor es un representante de la competencia profesional» (Van Kessel, 2000: 94). Esta afirmación de Van Kessel, seguidor de Kolb, no comporta que el supervisor sea responsable de las acciones del supervisado, sino que debe partirse de una marcada distancia entre ambos, lo que puede posibilitar la adquisición de una mayor competencia y autonomía por parte del supervisado.

Por otra parte, los referentes basados en la intervención psicosocial coinciden en que la supervisión también recoge los elementos descritos en la disciplina del trabajo social. Este referente se basa en la psicología humanista de Rogers. Carkhuff se inspira en la fenomenología y el existencialismo, y defiende y respeta diferentes orientaciones. Como temas de estudio destacan la creatividad, la realización de uno mismo, los valores y la autonomía, y se subraya el enfoque holístico de la persona y la necesidad de autorrealización. Por ello, resulta imprescindible la participación del supervisado en el análisis y en la resolución de sus problemas. Esta orientación concibe la supervisión como un espacio de relación que permite el análisis detenido de los distintos elementos que intervienen en una determinada situación, partiendo de las potencialidades propias de las personas y del desarrollo de sus capacidades.

Existen también otras orientaciones más pragmáticas, provenientes de diferentes metodologías orientadas de forma más directa a la búsqueda concreta de soluciones, que incluyen otros tipos de intervenciones, como el *counselling*, el *coaching*, la mediación o la formación permanente.

El *counselling* es la actividad que aconseja, orienta, guía y asesora, y constituye la forma más habitual en las relaciones profesionales entre especialista y cliente. Es el tipo de apoyo que suelen solicitar con más frecuencia los profesionales (médicos, profesores, etc.) a un especialista, que es quien indica qué debería hacerse en un campo concreto de una actividad profesional determinada, porque se supone que el demandante no posee los conocimientos suficientes.

La intervención de *coaching* puede definirse como un proceso orientado a ayudar a una persona a que cumpla sus objetivos partiendo de sus propios recursos y cualidades. Las preguntas específicas se orientan hacia los objetivos y los procesos internos de la persona, de modo que puedan descubrirse las limitaciones que interfieren en la estrategia de consecución de los objetivos. Para encontrar estas interferencias, se indaga en el pasado de esta persona, para verificar la creencia o los pensamientos que bloquean este proceso. De todo ello surgen cambios de dirección, se plantean nuevos objetivos bien formulados, se explicitan otros recursos internos, se comprueba de nuevo el momento actual de la persona y se establecen planes de acción específicos con cada objetivo que plantee el supervisado. De forma más resumida, el *coaching* puede definirse como el conjunto de técnicas que permiten la optimización de los potenciales existentes en una persona o grupo.

La formación permanente son las prácticas de formación de adultos encaminadas a incrementar el conocimiento crítico de las realidades sociopolíticas, a reforzar las capacidades de análisis y acción, y a fomentar la participación.

Por lo anteriormente expuesto, no puede obviarse una pregunta final: si las referencias son tantas y cada vez se establece una mayor relación entre ellas, ¿es posible aplicar un modelo único en una actividad como la supervisión, donde se ha llegado a tan alto grado de interdependencia y pluralidad de referencias teóricas y prácticas?

La práctica de la supervisión refleja, como no puede ser de otra manera, la diversidad y la flexibilidad propias de la sensibilidad contemporánea. Ciertas palabras y temas aparecen de forma reiterada en todos los referentes: acompañamiento, distanciamiento, comunicación, reflexión, aprendizaje, relación, emociones, etc. Resulta necesario, pues, construir redes de conocimiento que permitan que el sujeto (supervisor o supervisado) participe en las múltiples relaciones que se constituyen entre los distintos referentes teóricos y prácticos. La presente investigación se fundamenta en esta posición.

6. Contextos presentes en la supervisión

La supervisión se lleva a cabo con personas y a través del rol o la tarea de los profesionales, generalmente, en el marco de las instituciones o de las organizaciones. Estos dos sistemas, el institucional y el de los actores implicados, son constitutivos de la supervisión en la medida en que operan y condicionan su desarrollo, tanto en lo que respecta a su contenido como a su práctica.

Con el propósito de que la exposición resulte esclarecedora, en este punto se abordarán los susodichos sistemas por separado, a pesar de estar íntimamente relacionados. La institución, la persona y el profesional no solo se influyen entre sí, sino que al mismo tiempo están inmersos en un contexto global: la sociedad, que se sirve de las organizaciones para conseguir sus objetivos.

6.1 El sistema institucional

Debido a la extensión de este tema, se han seleccionado aquellos aspectos que se han considerado de especial relevancia para la supervisión y que resultan de gran trascendencia para su desarrollo, como los elementos del contexto institucional-organizacional, el rol profesional y las posiciones institucionales y profesionales en el momento en el que se produce la necesidad de supervisión y se concreta el encargo al profesional supervisor.

Generalmente, la supervisión se desarrolla en el marco de las instituciones. Las definiciones del término *organización* son numerosas, como sucede con las del vocablo *institución*, desde el campo de las ciencias sociales y, por ello, dada su amplia experien-

cia como supervisor en contextos no clínicos y porque se ajusta al enfoque psicosocial, se ha optado por seguir a Castillo. Las organizaciones, según Castillo (1997), son una construcción social provista de recursos para afrontar, con soluciones específicas, problemas contingentes que son igualmente específicos. Las instituciones donde operan los profesionales se caracterizan por reunir algunos sujetos con diferentes grados de poder y recursos limitados que entran en interacción y cooperan para lograr objetivos comunes.

Una organización, según este autor, es un fenómeno indescriptible, si lo que se pretende es ofrecer un retrato exhaustivo y objetivo:

Cualquier descripción se convierte en una metáfora que intenta sugerir, abarcar su enorme complejidad [...]. La organización será, pues la descripción de un observador [...] que contiene reflexivamente el contexto psicosocial del mismo. El observador puede describirla, no explicarla (Castillo, 1997: 224).

Las reflexiones de Castillo sobre las organizaciones¹² conducen a pensar que para que los profesionales puedan trabajar en ellas necesitan tener un conocimiento amplio y profundo de aquellos elementos explícitos que las constituyen, es decir: ideología y valores, estructura formal e informal, dependencia financiera e institucional, sistemas de comunicación e información, tareas y roles, equipo de trabajo y características. Asimismo, es preciso que conozcan aquellos elementos imprevisibles, conflictivos, contradictorios, etc., que, sin ser tan explícitos, son constitutivos de las organizaciones y de las condiciones de trabajo de cualquier profesional.

Ahora bien, el conocimiento del contexto institucional debe ir acompañado de la autoobservación y el análisis de las propias percepciones y vivencias. El equipo y los límites y las posibilidades de actuación que se contemplan; el rol que ocupa cada profesional; las relaciones formales e informales, etc. se hacen imprescindibles para delimitar y contextualizar la intervención.

En definitiva, la observación de las organizaciones e instituciones debe dirigirse en dos direcciones: hacia los elementos que se han descrito como explícitos y hacia los hechos pragmáticos, singulares y cotidianos que pueden resultar clave para que el profesional obtenga una comprensión más compleja de la organización. La supervisión y el análisis del ámbito institucional y profesional en la práctica cotidiana de los profesionales sociales es un instrumento perfectamente ajustado y beneficioso para obtener un correcto manejo de los contextos en los que participa.

12 Para este analista, las organizaciones asistenciales han invertido su propia definición: en vez de ser organizaciones de atención a las personas, se atienden a sí mismas, favoreciendo la consolidación de las clases profesionales y manteniendo estructuras burocráticas. Asimismo, se da un acto de consenso entre los diferentes niveles de la organización, entre la organización y su entorno, y los usuarios. Los usuarios se ajustan admirablemente a esta definición cuando estratégicamente dejan su propia vida en manos del profesional. Los profesionales responden confundidos por el discurso oficial sobre la definición de *dependencia*, que han interiorizado como algo propio y lo aplican a muchos usuarios. Este proceso dificultará, y mucho, poder emprender procesos de modificación en las relaciones de las personas y entre ellos y su comunidad.

En las relaciones siempre existe poder, entendido como la capacidad para hacer o que los otros hagan lo que interesa. Esta es la definición de *poder* de Weber, es decir, el poder fundado en el consentimiento¹³. Más concretamente, esta investigación se basará en el segundo tipo de dominación legítima distinguido por Weber, que se fundamenta en el reconocimiento que los demás otorgan a quien ostenta la posición dominante. Se tomará como base este segundo tipo de dominación para analizar el rol del supervisor. Los supervisados le atribuyen, a menudo, al supervisor un supuesto saber y le reconocen un conocimiento del que pueden aprender. Esta atribución de saber y conocimiento influye en el intercambio entre ambos.

La noción de *poder* es central en las organizaciones y, en este caso, en la supervisión en las organizaciones. El poder es un fenómeno relacional, relativo a alguna cosa, recíproco y regulado. Según Crozier y Friedberg (1977), la relación de poder supone siempre una relación que incluye a dos o más personas y cierto consenso mínimo, casi siempre tácito, sobre las condiciones en las que se ejerce. Implica reciprocidad e intercambio, que deben circunscribirse a cosas concretas, y donde todos los participantes obtienen algo, aunque no siempre equitativamente —ningún participante escapa a la reciprocidad, a pesar de que sea inopinadamente—.

El poder no es indiscriminado, existe por un motivo, tiene una atribución concreta. El poder está regulado, se dan ciertas reglas, y los límites que no pueden ser traspasados rigen, aunque sean tácitos, su distribución en la organización.

Para los supervisores, las zonas de incertidumbre de las organizaciones tienen especial interés. En este punto, se seguirán las reflexiones de Crozier y Friedberg (1977) sobre las organizaciones, y las de Livian (1996) sobre el poder de las zonas de incertidumbre. Las zonas de incertidumbre fueron definidas por Livian como aquellas zonas que «no están definidas de forma precisa, que no se definen con concreción, las que no se delimitan por la organización de forma oficial» (1996: 244).

En toda organización hay zonas de incertidumbre que no pueden ser recogidas en organigramas ni en protocolos, y que no pueden formalizarse. Se dan y están presentes en las relaciones de poder informal y cotidiano. Cuando una situación no está regulada —como es sabido, existen numerosas tareas o situaciones no reguladas—, se desarrolla a través de la relación entre los miembros implicados en ella. La capacidad y

13 Se considera que Weber (1987) es un claro exponente de esta idea, según la cual el poder es fundamentalmente una capacidad individual para lograr que los otros actúen de la forma deseada a pesar de su eventual resistencia. No obstante, no puede obviarse el hecho de que Weber se ocupa también de aquellos fenómenos de poder fundados en el consentimiento de los dominados. Weber concibe, precisamente, como autoridad el ejercicio legítimo del poder. Los motivos, sin embargo, para fundar esta obediencia de los dominados pueden ser de diversa índole. Weber distingue tres tipos básicos de dominación legítima: 1) la dominación tradicional fundada en la fuerza de la costumbre, que conduce a aceptar el mando de quienes la costumbre señala; 2) la dominación carismática que descansa en el reconocimiento o la atribución de condiciones o cualidades extraordinarias a algunos individuos, a quienes se está dispuesto a seguir u obedecer; y 3) la dominación legal que se fundamenta en las regulaciones y reglamentaciones formalmente instituidas, y en los derechos a ejercer el mando que esas regulaciones establecen.

el prestigio de las organizaciones dedicadas a la atención a las personas no tienen que ver tan solo con un determinado saber hacer o con las facultades de los profesionales que la integran. La atribución de competencia a las organizaciones y a los miembros que la integran resulta imprescindible, y es justamente la zona de incertidumbre la que permite explorar quién tiene la capacidad para generar esta competencia.

A menudo, la disposición de habilidades, medios y recursos no está regulada, ya que depende de las relaciones, el equilibrio y el intercambio entre los miembros de la organización, que por naturaleza se mueven en zonas de incertidumbre. Se trata de zonas que varían en función de la relación, que no pueden generar certezas y que tampoco pueden eliminarse. Un ejemplo de ello puede encontrarse en cómo surge de la nada el poder en las relaciones de un grupo. Cuando se reúne un grupo, cada miembro propone sus valores más relevantes y enseguida se establece una contienda: ¿quién sabe qué? ¿Quién es hábil en qué? En un grupo de viaje, alguien hace las bromas, otro es el que sabe orientarse, etc. Cada persona parece tener algo que le hace sentir útil ante los demás. Se establece una correlación en la que los otros pasan a ser dependientes. Las habilidades atribuidas a cada persona forman parte de las denominadas *zonas de incertidumbre*, porque generan relaciones que no pueden definirse, que no pueden establecerse previamente ni de forma prematura.

Las zonas de incertidumbre en las organizaciones se configuran como situaciones críticas cuando están vinculadas a circunstancias específicas que pueden generar o producir un problema (*Ibid.*: 1996), esto es:

- Las ligadas a la posesión de un saber, a la experiencia, a un conocimiento específico e irremplazable, al menos a corto plazo.
- Las ligadas a la detección de información. Aquel que acumula información que es pertinente y necesaria, genera y crea que los otros dependan de él y de sus tareas en la organización.
- Las ligadas a la posibilidad de interpretar las reglas.
- Las ligadas a la posibilidad de atribución de medios materiales o simbólicos.
- Las ligadas a la modificación de los actores o a la aparición de un nuevo colaborador en juego.

Por tanto, es necesario que los supervisores trabajen con un cierto convencimiento de que no todo es predecible, de que el liderazgo debe compartirse y de que vale. Es decir, es necesaria una cierta dosis de tolerancia hacia la ambigüedad y la incertidumbre. Se trata de una actitud que solo puede manejarse con un mayor entrenamiento en habilidades de comunicación y una mayor flexibilidad sobre la forma de proceder, sobre los deseos de cambiar el mundo y sobre las frustraciones.

La respuesta de Punset en el suplemento dominical la revista en línea *XL Semanal*¹⁴ es especialmente ilustrativa:

Era un mundo determinista. Lo que se sabía, se sabía con certeza. Hoy sabemos que esto no es verdad. Nuestra incapacidad para predecir no radica en que nos falte el raciocinio de lo explicable o completar nuestro conocimiento de las cosas. El principio de incertidumbre está en la naturaleza de las cosas, pongámonos como nos pongamos y esforcémonos todo lo que queramos (2008: 50).

6.2 El sistema de los actores implicados en la supervisión: contratante, supervisor y supervisado

En la supervisión están presentes como mínimo tres actores. En este apartado, se resaltarán las diferencias entre ellos y sus distintas implicaciones en una petición de supervisión, ya que, en definitiva, es entre ellos donde se discuten y establecen los acuerdos necesarios para avanzar.

El contratante es la persona de la organización que ordena y regula la supervisión, y controla los recursos relativos a su aplicación. Esta figura suele recaer en los directores de servicio o en los responsables institucionales que tienen a su cargo profesionales de la intervención social. En el contrato, ya sea verbal o escrito, se establece un acuerdo entre el supervisor y la institución contratante o los supervisados, que debe ser conocido por todos. Es importante que en él se establezcan los límites de la confidencialidad y las obligaciones del espacio de supervisión.

El supervisor externo interviene siempre a partir de una demanda o encargo de supervisión. En cuanto que supervisor externo, no ejerce ningún control institucional sobre los supervisados. Él es quien acompaña reflexivamente al grupo de profesionales a partir de las experiencias vividas por sus miembros, y garantiza un marco de trabajo que favorezca la exploración, el análisis, la búsqueda de sentido y la reflexión crítica. El supervisor se apoyará en el saber del grupo y en sus capacidades. Será un facilitador de la toma de conciencia y de la expresión de soluciones o ideas de innovación, tanto del trabajo como del servicio.

Los supervisados, en calidad de interventores sociales, son los principales actores de la supervisión. La mayoría de ellos, en este caso, trabajan como empleados de organizaciones sociales y su cometido consiste en cumplir los objetivos y las funciones del servicio. Los supervisados son los que permiten la introducción del supervisor en el equipo, considerándolo un acompañante de viaje. Así es, en muchos casos, cómo la

14 «Nombre del artículo», *XL Semanal*, n.º 1079, 29 de junio de 2008. Disponible en el siguiente enlace: <<http://xlsemanal.finanzas.com/web/articulo.php>>.

práctica de la supervisión supone un cambio en la labor cotidiana de los profesionales de la intervención social.

6.3 El profesional supervisor

Algunas de las influencias presentes en el profesional supervisor son las siguientes: la conciencia del sujeto profesional-supervisor; los miedos y temores propios; y la transferencia y la contratransferencia y sus implicaciones en la supervisión. Reparar en los supervisores es absolutamente imprescindible para la calidad de su trabajo y para adquirir la necesaria preservación que les permite ejercer este rol.

6.3.1 La conciencia del sujeto-supervisor

Al desarrollar su labor, el supervisor se sirve de los conocimientos de las ciencias sociales, psicológicas y humanas sobre la empresa y las organizaciones, así como de los propios de su profesión. Si bien analiza y percibe la realidad en función de todos estos conocimientos, esto es así solo en parte, porque en la persona del supervisor también concurren actitudes y sentimientos que influyen de forma determinante en la comprensión final de la relación que establece.

Atender comprensivamente a las actitudes y a los sentimientos propios a través de la autoobservación es una tarea esencial del supervisor. Es muy importante que el profesional tome conciencia de la influencia que ejerce, así como de la que recibe a través de la relación que establece con el supervisado, con el propósito de manejarla adecuadamente. Los supervisores, motivados y atraídos por la eficacia de los conocimientos con los que cuentan y por las repercusiones en los supervisados, establecen una compleja correspondencia entre su propia motivación y la objetividad de los incentivos que atraen y reducen la tensión. Una supervisora entrevistada comenta: «Nos engancha lo que hacemos porque nos sentimos satisfechos al comprobar que nuestra profesión y su repercusión social resultan útiles» (supervisora n.º 9¹⁵). Los supervisores, al igual que los supervisados, están afectados por temores y esperanzas, alegrías y dolores, que, aunque resulten obvios, son de suma importancia.

Hay muchos aspectos que igualan a los supervisores con los supervisados, pero también hay algunos que los diferencian, como los que corresponden al rol profesional, puesto que tienen distintas responsabilidades. La tarea del supervisor es tratar de ayudar, pero esto no implica que sean mejores personas que los supervisados. «A menudo, somos fruto de un proceso del que, en muchos casos no se ha tomado conciencia» (Arija, 1999: 150).

¹⁵ La supervisora n.º 9 es Judith.

El supervisor debe observar en qué momento la relación con el supervisado da en el blanco de su propia vulnerabilidad, pues tomar conciencia de los temores puede prevenir situaciones de dominio o superioridad. Arija entiende estas situaciones como «no poder estar en la actitud correcta, no estar en contacto con uno y, por consiguiente, no estar con el otro, no poder comprender y acercarse a la realidad del otro» (*Ibid.*: 150). Estas situaciones resultan altamente perjudiciales para la supervisión. No obstante, cabe señalar que en el otro extremo se encuentra el supervisor que tiende a mostrarse demasiado complaciente, aquel que no ayuda al supervisado a que se enfrente a sus dificultades, que al ser excesivamente empático puede llegar a anularse a sí mismo.

Las posiciones dominantes se sustentan en la autoridad que se le confiere al supervisor y a su rol. Es indudable que el supervisor tiene poder, el poder de orientar, de ver de forma positiva, de reconocer o no, con toda la responsabilidad que ello conlleva. La autoridad le viene dada por la atribución de saber que le da el supervisado (Mattioli, 1998)¹⁶. El supervisor debe conocerla, aunque también es su responsabilidad favorecer un encuentro basado en la confianza o, por el contrario, orientar y acompañar correctamente a otro servicio.

La posición de dominio no consciente del supervisor puede impedirle ver con claridad las limitaciones y posibilidades de un proceso con un determinado supervisado, y generar un exceso de acciones o movilizaciones que pueden no ser deseadas por el supervisado.

Clarificar el dominio, el poder, implica, por un lado, desvelar qué puede y es preciso aportar, y por otro, qué no depende de él. Por otra parte, supone reflexionar sobre el manejo de la propia autoridad y sobre cuál es el poder del supervisado. Cuando los supervisados deben confrontarse, el supervisor debe tomar conciencia de en qué momento está invadiendo el ámbito más íntimo de la persona, sobre todo si el supervisado no lo considera suficientemente capacitado, o bien si aplica un exceso de conducción. También es importante analizar el dominio que se ejerce en el momento de establecer las propuestas o las condiciones de la relación. La función del supervisor debe ser apoyar un proceso de mejora de la persona-profesional. Para especificarlo, es necesario que ambos participantes expliquen el marco en el que debe desarrollarse la relación y los propósitos que se persiguen.

Tratar la relación y lo que esta supone para supervisor y supervisado permite delimitar mejor las expectativas y generar un marco confortable para el desarrollo del futuro trabajo. Esto los sitúa en un plano de mayor igualdad, aunque también de mayor vulnerabilidad y transparencia. La confianza creada con transparencia resulta útil para el equilibrio de poder. Hablar de las obligaciones que conlleva este poder, así

16 Mattioli, G. (1998): «El analista fuera del dispositivo. La supervisión en instituciones», *Clínica Psicoanalítica*, conferencia no publicada. El tema del poder se ha tratado en el apartado referido al sistema institucional.

como del poder en sí y de los sentimientos que suscita puede ser un gran afianzador de la autoconciencia.

Una técnica para concienciar al supervisor es disponer de un testigo, entendiéndolo como una instancia cognitiva que es capaz de observar qué sentimos, qué pensamos y qué hacemos o querríamos haber hecho. Una de sus características es que no juzga y que siempre está ahí. Esta figura, denominada *testigo* en esta investigación, permite que el supervisor se atienda a sí mismo en los momentos en los que se sienta mal, irritado o arrastrado por una tormenta emocional. Cuando esto ocurre, las ideas que suceden a las emociones son pensamientos poco útiles normalmente. Una buena práctica es parar un momento y reflexionar sobre qué pensamiento hay detrás de esa emoción sobre la que gira nuestra vida en ese instante. Otra posibilidad técnica que expande la autoconciencia es plantearse la historia que se explica uno a sí mismo, con lo que se produce una proyección de futuro basada en ese modelo de explicación. La posibilidad de verse desde fuera, como testigo de lo que sucede, permite percatarse de los modelos que están orientados a la reflexión y darse cuenta de que puede optarse por otras explicaciones alternativas. Este estado de conciencia es el que permite la distancia óptima que posibilita la dedicación y la tranquilidad necesarias para supervisar.

6.3.2 Miedos y temores del supervisor

Cuando se inicia una relación que implica dar apoyo y generar confianza en la persona, aparecen también miedos asociados. La capacidad o no para comprender al supervisado, la posibilidad de causarle daño o de dejarse llevar por los propios sentimientos, y la manera de manejar los silencios y el vacío son cuestiones redundantes que se plantean habitualmente los profesionales de la supervisión. Interrogarse sobre estas cuestiones demuestra que se entra en contacto con los sentimientos y se tratan de enfrentarse a ellos. Cuando los miedos llegan a manifestarse en el supervisor de forma excesiva, disminuye su capacidad perceptiva y analítica, tanto de lo que le sucede al supervisado como al usuario del servicio. El temor se convierte en ansiedad, lo que lleva al supervisor, o bien a una excesiva movilización, a una sobrecarga de orientaciones, o bien a inhibirse o bloquearse.

El control del miedo pasa, sobre todo, por reconocerlo y aceptarlo: «Actuar con miedo es distinto que ser conscientes de que el miedo está, y es ahí cuando podemos comenzar a manejarlo» (Arija, 1999: 155; y Jericó, 2006). El reconocimiento de los temores que surgen en el ejercicio de la supervisión aumenta la conciencia de que, si bien no puede estarse libre del miedo, sí es posible manejarlo, entendiendo que este no es un problema en sí mismo, sino una señal de que existe una situación que puede ser afrontada desde la reflexión. Como dijo Mandela, «no es valiente quien no tiene miedo sino quien sabe conquistarlo».

Salzberger-Wittenberg examina otro tipo de temores que parecen relacionados por la presencia que tienen en las profesiones de ayuda y en los supervisores, así como por la dificultad que entraña su manejo. Desde esta perspectiva teórica, se recogen algunos tópicos frecuentes, como «no podemos trabajar con el pasado de las personas, sino solo con el presente» o «los trabajadores sociales (supervisores) no hemos tenido o no tenemos formación para comprender los sentimientos profundos» (Salzberger-Wittenberg, 1970: 20). No se trata tanto de esclarecer el pasado como de percibir que aún está activo y que influye en el aquí y el ahora de la relación entre supervisor y supervisado. Se trata de comprender que las manifestaciones del presente pueden informar sobre situaciones pasadas que influyen en el supervisado y en la relación que mantiene con el supervisor.

Los supervisores pueden temer hacer daño si permiten que afloren los sentimientos de la persona supervisada durante su relación. Esta autora parte de la aceptación y el convencimiento de que el marco de la supervisión es más seguro que otros ámbitos si se da el caso de que emergen sentimientos y, además, puede permitir que se experimenten sentimientos que alivien a la persona supervisada. Explica que el miedo del supervisor puede deberse al temor a sus propias reacciones, lo que le lleva a considerar que algunas emociones son excesivamente perturbadoras. Es importante que el supervisor se percate de que la capacidad y la tolerancia del profesional de soportar los contenidos y las emociones dolorosas le otorga al individuo (supervisado) la posibilidad de ser más tolerante consigo mismo y con los demás.

6.3.3 *La transferencia y la contratransferencia: sus implicaciones en la supervisión*

La transferencia es un concepto del psicoanálisis que designa el mecanismo psíquico a través del cual una persona transfiere inconsciente y reactivamente, sus antiguos sentimientos, afectos, expectativas o deseos infantiles reprimidos a sus nuevos vínculos sociales. Se trata de afectos que pueden haber estado orientados originariamente hacia personas significativas de su infancia, y que en la vida adulta mantienen su presencia y efectividad psíquica, siendo por tanto posible transferirlos a escenarios actuales. De acuerdo con la teoría psicoanalítica, este fenómeno ocurre de manera completamente natural en las relaciones entre seres humanos, y por tanto, también en las relaciones establecidas en los contextos terapéuticos, independientemente de su orientación. El diccionario de psicoanálisis define la transferencia del siguiente modo:

[...] el proceso en virtud del cual los deseos inconscientes se actualizan sobre ciertos objetos, dentro de un determinado tipo de relación establecida con ellos y, de un modo especial, dentro de la relación analítica. Se trata de una repetición de prototipos infantiles, vivida con un marcado sentimiento de actualidad (Laplanche y Pontalis, 1996: 439-446).

En el espacio de la supervisión en cuanto que área de relación, tiene lugar la transferencia mediante la que un supervisado puede proyectar inconscientemente sobre su supervisor o sobre su contexto de supervisión sentimientos, vivencias y emociones infantiles. De acuerdo con esto, una persona puede ver y experimentar en la supervisión deseos y prejuicios que tuvo hacia personas significativas de su infancia sin tener claro por qué lo hace (Lacan, 2003). Puede, entonces, experimentar temores y anhelos que le resultan difíciles de expresar y entender.

La transferencia dentro de la supervisión es un aspecto importante, por lo que el supervisor debe valorar que el acto transferencial no estará dirigido a convertirse en un apoyo de identificación, sino a ser el continente de un supuesto saber. La puesta en juego de la transferencia descubre aquello que es desconocido para el supervisado (que no sabe que sabe) en la medida en que el sujeto responde transferencialmente al poner al supervisor en el lugar de sostenimiento. La supervisión saca provecho de esta posición, ya que lo interesante del quehacer del supervisor es sostener, precisamente, la posición de continente.

La contratransferencia es el conjunto de reacciones inconscientes del analista frente a la persona analizada y, especialmente, frente a su transferencia. Freud, en su obra *Las perspectivas futuras de la terapia psicoanalítica*, señala que la contratransferencia «se instala en el médico por el influjo que el paciente ejerce sobre su sentir inconsciente». ¹⁷ Resultaría necesario, dice, que el analista vislumbrara y dominara tales sentimientos, de modo que sus complejos y resistencias no influyeran en la comprensión de las problemáticas presentes en el analizado. Freud destaca que los fenómenos contratransferenciales se instalan en el analista por influencia del paciente.

En supervisión, este efecto también podría atribuirse a los actos y a las características del supervisado, en el sentido de que este es capaz de ocasionarle al supervisor una serie de emociones. Este influjo que se ha desplegado sobre el supervisor afecta a su sentir y puede revelar conflictos o su identificación con las problemáticas de los supervisados. Esta revelación en la persona del supervisor puede influir en la relación que mantienen en el marco de la supervisión.

¹⁷ La cita de Freud ha sido consultada en el siguiente enlace: <<http://undiasinpensamiento.obolog.com>>.

Capítulo III

La supervisión operativa: contenidos, procesos y prácticas

1. Cuándo está indicada la supervisión

La supervisión no se ocupa de un solo sector. Si bien nació y se desarrolló en el campo social, no es una práctica exclusiva de este ámbito, sino que se ejerce en distintas ciencias humanas, sociales, psicológicas y en los campos de la educación y de la salud. Más recientemente, se está abriendo camino en el sector de la empresa, aunque en este campo el hecho de que se hayan multiplicado las ofertas de asesoramiento, como el *coaching* o la combinación de métodos de apoyo y consulta, hacen más compleja su singularización.

Aunque la supervisión no se desarrolla en ningún sector específico, los profesionales que ejercen prácticas vinculadas al cuidado o a la ayuda de personas (donde la relación es relevante) son los que más la apoyan y practican. «La supervisión es particularmente funcional en aquellas profesiones en las cuales es importante el manejo de las relaciones, se dirige hacia el desarrollo profesional altamente integrado y competente» (Rich, 1993: 157). Los profesionales de centros sociales o de atención a las familias, los trabajadores sociales, los educadores, los psicólogos y los pedagogos son los clientes más habituales de la supervisión, aunque también muestran interés en ella presidentes de organizaciones y directores de servicios, que buscan un lugar en el que compartir, intercambiar y revisar sus prácticas.

Las entrevistas realizadas en esta investigación, así como la sistematización de la propia experiencia permiten afirmar que si bien es cierto que es en los ámbitos psicosociales donde más se ejerce la práctica de la supervisión, también se practica (con

otras denominaciones) en otros ámbitos (sanitarios, empresariales) interesados por el cometido de los servicios en los que el profesional es la clave.

La supervisión está indicada a la hora de ayudar a discernir el encargo social y los roles profesionales, y se manifiesta adecuada para fortalecer la identidad de equipos multidisciplinares. También resulta apropiada para iniciar cambios en equipos o grupos humanos de larga trayectoria histórica o, por el contrario, para nuevos equipos o proyectos. Es recomendable, de igual forma, para ayudar a clarificar situaciones de malestar o confusión en el interior de equipos.

Los contextos en los que se aplica la supervisión son aquellos en los que los equipos de profesionales disponen de un fuerte bagaje teórico y técnico.

Ya no piden herramientas, ni metodologías de acción, sino que han descubierto que la tensión entre las demandas institucionales y los dispositivos de atención al público no se resuelven con la acumulación de formaciones basadas en conocimientos o técnicas. Ellos buscan encontrar espacios de reflexión, de intercambio de experiencias y capacidades para innovar y desarrollar nuevas formas de cooperación (*op. cit.*, 2006: 25).

Estos equipos solicitan al supervisor que les acompañe en su reflexión para garantizar la pertenencia a la institución y la continuidad de la acción social en un medio que, a menudo, se muestra inestable y precario.

Un grupo de supervisores franceses recogen la siguiente percepción de la figura del supervisor, que ilustra la apreciación creativa vinculada al ejercicio de la supervisión:

Nosotros somos interventores en el ámbito psicosocial que nos encontramos [...] en torno a un proyecto singular, intentando explicarnos las prácticas profesionales, la inteligencia colectiva y el desarrollo humano. Nosotros nos reconocemos como creadores de contextos que permiten la [autoevolución] de sistemas. Somos creativos y artesanos a la manera de los compañeros albañiles o constructores, en lo que sería la aplicación del arte y de [cómo] generar algo nuevo [...]. Somos compañeros artesanos de lo emergente (nómadas del sentido) para garantizar que el pensamiento no sea nunca arrestado, posibilitando que pueda florecer la apertura (Albert, 2006: 21).

2. Las expectativas en la supervisión

La demanda de supervisión puede venir desde los contratantes o desde los profesionales de la intervención social. En cualquier caso, los motivos a la hora de solicitar la supervisión suelen ser variados. La demanda se relaciona con el objeto de la supervisión, pero con frecuencia se desencadena porque se dan situaciones de conflicto que derivan hacia una petición de supervisión asentada en la idea de que un tercero, el supervisor, puede ayudar a disipar este conflicto.

En otras ocasiones, puede que la necesidad provenga de repensar y analizar varios aspectos del funcionamiento del servicio. Puede ser con respecto a casos concretos, situaciones, programas o proyectos en proceso de ejecución que requieren un análisis específico. Otro ámbito de la demanda es la necesidad de revisar procedimientos, métodos o prácticas desde una perspectiva contextual, o debido a la complejidad de interrelaciones que se generan en un profesional o en un equipo, tanto desde la institución como desde las personas objeto de intervención.

La necesidad de supervisión también puede surgir como respuesta a un malestar inespecífico que se manifiesta de forma confusa a través de la queja o la insatisfacción. Tal como recoge el informe de 1998¹⁸ de un grupo de trabajo del Colegio de Diplomados en Trabajo Social (CDTS) de Cataluña, en el que se participó, a menudo «la supervisión se puede representar como la solución a todos los problemas, poniendo unas expectativas imaginarias y otorgándole unas cualidades casi mágicas». El mismo informe también expresa una forma de demanda denominada *delegada*, que se define como «aquella que parte de los directivos o que solo está formulada por una parte del equipo, solo la sostiene una parte de sus miembros». Esta expresión de la demanda debe incorporarse al proceso de supervisión por su grado de dificultad, y debe aclararse para que no opere como resistencia.

Los demandantes de supervisión tienen sus propias expectativas, que pueden ser muy altas o casi inexistentes. Su naturaleza depende de la madurez y del juicio que se haga de su situación. Las expectativas teñidas de sentimientos idealizados del tipo «todo se arreglará sin esfuerzo», «la supervisión va a aportar todas las soluciones» o «nada depende de mí» resultan inalcanzables. No obstante, si son más razonables, las posibilidades de éxito son mayores.

La demanda de supervisión o el encargo del contratante necesita de una comprensión por parte del supervisor que permita una confrontación con la necesidad real y sentida de los que deben participar en la supervisión. A su vez, debe poder valorarse quiénes son los participantes en relación con la demanda expresada, así como la pertinencia de la supervisión, si es adecuada o no en ese momento. Las distintas expectativas del triángulo formado por contratante, supervisor y supervisado pueden ser fuente de conflictos, que deben ser esclarecidos con la finalidad de que no influyan en el espacio de la supervisión.

Si es la institución la que encarga la supervisión, es imprescindible que antes de que se inicie esta, se explore previamente la situación para conocer y consensuar

18 En 1995, el Colegio de Diplomados en Trabajo Social (CDTS) de Cataluña constituyó un grupo de supervisores seleccionados para supervisar a los equipos de los servicios sociales de atención primaria. Paralelamente, se creó un grupo de trabajo formado por expertas con la misión de conceptualizar la supervisión en el contexto de aquel momento. Participaron en dicho grupo Teresa Aragonés, Josefina Fernández, Judit Monfort, Amparo Porcel, Carmina Puig y Carmen Rubí. Fruto de aquel trabajo, en 1998 se redactó el informe *La supervisió en el treball social*.

los objetivos propuestos y valorar ajustadamente los niveles de resistencia o cohesión que pueden darse, con la finalidad de conseguir un consenso entre todos los partícipes.

Otras expectativas que deben valorarse, siguiendo el informe citado anteriormente, son el marco y las circunstancias que contextualizan la demanda, la coyuntura, quién pide la supervisión, cómo se ha negociado o cómo se ha escogido al supervisor. Son preguntas que deberían contestarse antes de iniciar la supervisión, ya que la expresión de una necesidad de supervisión no supone la existencia de una demanda real y sentida, ni legítima supervisar a alguien que no lo desea. Al contrario, al forzar esta situación podría contemplarse el trabajo de supervisión como la detección de un malestar que busca encontrar soluciones. Por otro lado, la insistencia del supervisor podría generar un mayor rechazo a contar con su figura. Estas situaciones requieren iniciar procesos de clarificación y ayuda.

La obra de Salzberger-Wittenberg (1970), *La relación asistencial*, facilita una mejor comprensión de los elementos que debe considerar el trabajador social en relación con las expectativas y los sentimientos del cliente. Su principal aportación se vincula a la especificación del encargo y del contrato de supervisión, así como de los marcos relacionales que influyen en esta.

Antes de establecer una relación con el supervisor, el supervisado alberga unas determinadas esperanzas ideales: «Cada nueva empresa tiende a despertar nuestras expectativas ideales [...], es como si dijéramos ahora será diferente, esta persona me dará todo lo que alguna vez desee tener» (Salzberger-Wittenberg, 1970: 23). Asimismo, también incluye temores acerca de la ayuda que le pueden dar y de sí mismo. Las esperanzas o las expectativas del supervisado están siempre muy presentes y, en consecuencia, se expresan en la relación que establece con el espacio de supervisión. Por este motivo, existen diferentes mecanismos para que el supervisado pueda, de forma ideal, librarse de su malestar:

- ♦ El supervisado pide que sea el espacio de supervisión o el supervisor quien le muestre lo que debe hacer —como si se tratara de una adivinación—, acatando las indicaciones del supervisor sin discusión. Esta actitud puede que se origine en el malestar emocional que comporta la ignorancia o por la culpabilidad que surge cuando las cosas no van bien. Si la relación o las indicaciones del supervisor no se corresponden con las expectativas del supervisado, puede que la hostilidad y la incompreensión latentes se hagan patentes.
- ♦ El supervisado verbaliza de forma masiva las situaciones que le preocupan sin procurar entender qué le está pasando. Trata simplemente de airear todos sus problemas. El miedo al rechazo o al reproche del supervisor le hacen sentirse avergonzado y ello le lleva a actuar como *vaciador*.

- ✦ El supervisado busca a alguien que le ayude a revisar su tarea, sus funciones. Si lo que busca es apoyo, comunicar sus problemas y que le ayuden a encontrar explicaciones o soluciones, la relación puede resultar muy provechosa, ya que el supervisor le ofrecerá contención y, de este modo, el supervisado se sentirá reconocido y apoyado a la hora de sobrellevar su situación.
- ✦ El supervisado necesita ser aceptado, validado tal cual es, con todos sus defectos y carencias. En este caso, precisa de una comprensión que, a menudo, se esfuerza por obtener, aunque puede temer decepcionar al supervisor, algo que influirá necesariamente en su relación.

Asimismo, hay varios temores que están presentes en las expectativas y, por este motivo, influyen igualmente en la relación. Ser inculgado o reprocharse a sí mismo los fracasos de su actuación profesional o con el entorno son actitudes que pueden ocultar información importante, o bien desplazar la culpa hacia otras situaciones, fenómenos o personas. En este caso, las causas se atribuyen a razones externas y simples porque no pueden comprenderse las más profundas. La inquietud que provoca la posibilidad de ser responsable de la situación que se está viviendo es también un temor irracional, pero presente.

Otro elemento relevante es el temor a que se le deje de lado, a que se lo menosprecie, en el espacio de supervisión. El llegar a confiar en el profesional es un proceso difícil y, por tanto, una vez depositada la confianza en él, la persona puede sentirse más vulnerable y temer que lo abandonen antes de solucionar sus problemas (*Ibid.*: 23-26).

Por otra parte, Arijá explica que hay profesionales que han dejado de tener metas, están desmotivados, lo que ha generado una desilusión tan profunda que ha hecho que únicamente esperen que algo ajeno (el espacio de supervisión), casi de carácter mágico, resuelva su situación: «esperan que el apoyo externo sustituya por entero su propio [autoapoyo], e incluso, en ocasiones, ya no esperan siquiera eso, porque han perdido la esperanza» (Arijá, 1999: 148).

Algunos profesionales pueden llegar a solicitar que el supervisor tome decisiones por ellos. En cierta medida, pasan a ser dependientes del supervisor o del espacio de supervisión, puesto que articulan sus decisiones en torno a las sesiones de supervisión y aceptan esa situación como un fenómeno natural.

Aunque se han descrito diferentes expectativas en relación con el momento en el que los profesionales demandan supervisión, el propósito de esta investigación no es clasificarlas, pues ninguna de ellas se da en estado puro. Por ello, estas expectativas deben analizarse en el momento en el que se producen y, por tanto, deben incorporarse al conjunto de elementos que deben tenerse en consideración a la hora de desarrollar una percepción ajustada de la demanda de supervisión. Prestar atención a la expectativa de los supervisados, al contratante de la supervisión y al momento en el que se

encuentran posibilita que los supervisores sean más conscientes de las expectativas que se depositan en ellos.

La aceptación de una supervisión externa requiere que se analice y se concrete su objeto, así como sus sujetos. También es necesario valorar la participación de los diferentes sujetos y estar atentos para que la persona profesional no delegue sus funciones y decisiones en la persona del supervisor. A tal efecto, es recomendable acordar sistemas de evaluación y normas que regulen las relaciones del supervisor con cada una de las partes implicadas: los supervisados y el contratante de la supervisión.

Se trata, pues, de encontrar el punto de equilibrio entre la exigencia del supervisor y la comprensión de la situación del supervisado demandante, para que así ambas puedan vincularse adecuadamente y, al mismo tiempo, se respeten sus posibilidades.

En última instancia, cabe señalar que el proceso de supervisión está sujeto a procesos vitales y humanos plagados de contradicciones, límites e incertidumbres.

3. La demanda en supervisión: etapas de una decisión

Las expectativas de los demandantes son muy relevantes en el proceso de supervisión, aunque más esencial —y a veces, determinante— resulta la forma en la que esta se produce. La supervisión, al igual que la intervención social, se funda, se constituye y se inicia en la demanda. Existe todo un conjunto de elementos que están presentes en las demandas de supervisión que deben tenerse en cuenta.

La demanda es una parte integrante del proceso de supervisión, pero no se limita a aparecer en el primer momento, sino que sirve como punto de arranque y es recurrente durante todo el proceso de supervisión. La demanda nos aporta mucha información y «contiene preguntas no respondidas completamente» (Carballeda, 2007: 32).

La petición de supervisión es siempre compleja debido a las posiciones institucionales o personales que se imbrican en ella: «está llena de riesgos en la medida en que el objeto explicitado en la demanda corresponde raramente al verdadero problema, que está en el origen de la intervención» (De Backer, 2002: 12).

La demanda de supervisión es un primer punto que debe tenerse en cuenta, dado que se relaciona directamente con cuestiones institucionales, contextuales y singulares con las que deberá trabajarse: ¿por qué ahora? ¿Cuál es el cambio deseado? ¿Qué se espera de la supervisión? La forma de presentar la demanda, quién la realiza, y cuándo y cómo se lleva a cabo constituyen elementos clave que deberán ser tenidos en consideración, en primer lugar, para poder establecer sobre qué se va a trabajar, ya que cuanto más clara sea la demanda, más sólido será el proceso de supervisión.

A continuación, se tratarán algunas creencias y algunos supuestos institucionales y profesionales, que están imbricados de forma clara o latente en la demanda

de supervisión. Existe la representación social e institucional del supuesto, a menudo compartido, de que lo que define la demanda de supervisión es la necesidad de revisión para cambiar algo, y de que lo que define la supervisión y, por extensión, a los supervisores, es que siempre pueden ofrecer cambios.

Cuando un supervisor desembarca en una institución no sabe qué va a encontrar. A menudo, la demanda formulada por teléfono no es la verdadera demanda. Problemas que fueron presentados como relacionales aparecen como institucionales o al revés (Bernard, 1992: 14).

La importancia del análisis del encargo recae en el panorama que se expresa en la demanda y para ello, es necesario incorporar y analizar los aspectos contenidos en el proceso de demanda conjuntamente con el resto de elementos más formales.

A) LO INVISIBLE O LA SITUACIÓN ANTERIOR A LA DEMANDA

Toda persona o institución que es demandante potencial de supervisión o de otras prácticas reflexivas posee una preocupación, un problema o una necesidad íntimamente ligados a su historia, a sus capacidades, a sus recursos, a sus sentimientos, a sus miedos y a sus deseos, así como a las expectativas y a las motivaciones vinculadas a la solicitud de ayuda. La aportación de Comelles a la demanda asistencial es completamente transferible a la situación de supervisión: «La decisión de ir a un equipo asistencial tiene que ver en cómo los individuos han construido sus experiencias anteriores de atención social, cómo han vivido, pensado, construido la experiencia con los dispositivos» (Comelles, 2003: 6).

Aunque los profesionales no conozcan aún a la persona supervisora, se han dado previamente algunos elementos de transformación (no visibles) que estimulan a los profesionales o a las instituciones a que acudan a un profesional supervisor. Es importante para el supervisor preguntarse sobre esos elementos latentes para comprender de manera preliminar qué situación se está atravesando.

Se trata de reflexionar sobre aquello que es anterior a la demanda de supervisión. El profesional o la institución que pide supervisión se encuentra en un momento muy significativo: se ha decidido, se ha actuado. Siguiendo a De Robertis (1988) y a Arija (1999), para que esto ocurra se ha tenido que pasar antes por diferentes etapas que, aunque invisibles, son responsables de la demanda de apoyo.

B) TENSIÓN E INQUIETUD

Para que la demanda se produzca, el solicitante, como mínimo, ha podido describirse y decirse a sí mismo que tiene un problema o una situación que debe revisarse. También

se ha movilizado un deseo, la intuición de un cambio, iniciándose así un esbozo de definición de lo que pretende conseguir.

C) BÚSQUEDA DE INFORMACIÓN

El profesional o el equipo intenta entonces encontrar los medios para concretar el cambio deseado, aceptando propuestas o recomendaciones que puedan servir para satisfacer sus expectativas. La búsqueda de supervisión se realiza a través de referencias personales, de conferencias, de artículos o de instituciones.

D) SOLUCIONES INTENTADAS

Durante todo este proceso, a menudo bastante prolongado (excepto en las situaciones imprevistas o de crisis), puede observarse que ha habido una movilización previa y, quizás, se han abordado algunos de los temores que produce tomar conciencia de una situación y querer cambiarla, o incluso ya se han afrontado algunas soluciones. Cualquiera que sea la manera en la que se presente la demanda, siempre ha habido un recorrido, un trayecto previo. Los demandantes están inmersos en un proceso que se dirige hacia un cambio de situación, y de ello resulta una pugna entre lo que se desea resolver y el temor a lo desconocido o a las propias vulnerabilidades.

E) PETICIÓN DE SUPERVISIÓN O CONSULTA

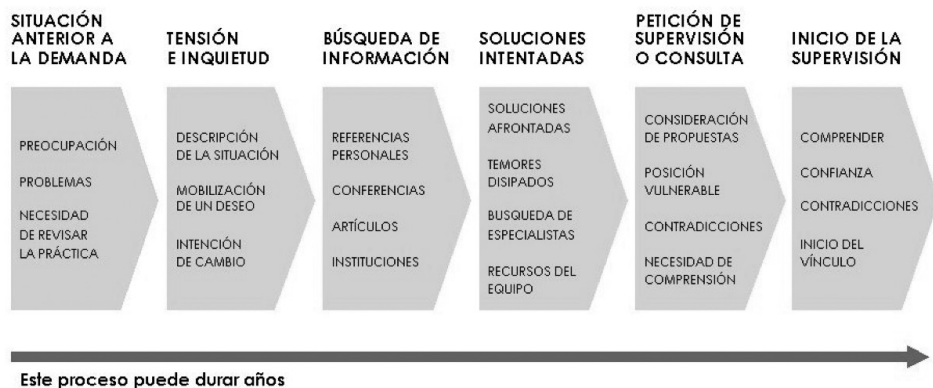
Los demandantes llegan a un contexto poco conocido (el espacio de supervisión), en el que deberán exponer el quehacer de su práctica cotidiana a un supervisor, por el momento también desconocido. Su posición es de vulnerabilidad: el temor está vinculado a la propia situación de solicitar apoyo, a la necesidad de consultar y revisar el propio hacer.

La representación interna del encuentro con el otro está cargada de temor: ser invadidos, avasallados, culpabilizados [...], forzados a hacer lo que no desean, perturbados en sus ritmos, desorganizados cognitivamente. Es decir, violentados afectiva, instrumental y cognitivamente (Bleichmar, 1999: 15).

En esta situación están presentes tanto el miedo como el anhelo de las personas demandantes de supervisión de ser comprendidas, de ser tomadas en consideración, además del afán —imaginario— de que los supervisores pueden resolver todos sus problemas. Es a través de su comportamiento, de cómo se presenta, de cuál es el contenido de la demanda y de la formulación de los mensajes como puede adquirirse un mejor conocimiento de las contradicciones que acompañan la demanda, que, a su vez, son sus responsables.

F) INICIO DE LA SUPERVISIÓN

Comprender el conjunto de elementos contradictorios que se presentan en el profesional que pide supervisión permite entender que no siempre es posible establecer en los primeros encuentros una relación significativa. Hay situaciones y profesionales con los que se consigue establecer un vínculo de confianza, mientras que en otras ocasiones no es posible. Dicho de otro modo, el encuentro puede darse o no. El supervisor debe procurar que se inicie el vínculo, pero no puede evitar los condicionantes que influyen sobre el sujeto, el espacio y la relación.



Cuadro 2. La demanda en los procesos de supervisión: etapas de una decisión
Elaboración propia.

4. Modalidades y formas de supervisión

Las modalidades de supervisión son numerosas, por lo que se han seleccionado y clasificado las variables siguiendo a Urbanowski (1995) y a Porcel y Vázquez (1995). Se han estructurado según la vinculación del supervisor, el tipo de supervisión (individual o grupal), la clase de formato temporal y los objetivos perseguidos.

4.1 La vinculación del supervisor: supervisión externa o interna

La supervisión externa la realiza un supervisor cuyo único vínculo con la institución contratante es precisamente el encargo de realizar supervisiones. El contrato puede darse de diferentes maneras en función de la petición que se le asigne al supervisor. No obstante, es necesario resaltar algunas diferencias. Cuando la demanda la solicitan los profesionales, la institución puede adjudicar un supervisor, o bien pueden ser los propios profesionales quienes escojan al supervisor; además, el coste de la supervisión

puede ser financiado por la institución o por los propios profesionales¹⁹. En cambio, cuando es la institución la que contrata y financia la supervisión, es diferente, ya que suele ofrecer este espacio como parte de su programa de formación permanente.

Hernández Aristu (1991), en sus diferentes obras sobre supervisión, reflexiona sobre el supervisor externo y apunta que aporta una función catalizadora, puesto que en las sesiones de supervisión se confían determinados elementos para reflexionar, y a partir de estos pueden surgir nuevos elementos. La misión del supervisor es la de favorecer que los supervisados encuentren en ellos mismos, en sus conocimientos y bagajes instrumentales, elementos que les permitan formular nuevas interpretaciones o lecturas de las situaciones planteadas.

Cabe destacar que la supervisión externa puede incorporar a los directivos del servicio al grupo supervisado. La presencia de los directivos en las sesiones de supervisión puede facilitar, a menudo, la exploración, la producción y el aprendizaje de nuevas formas de colaboración. En el trabajo del grupo de supervisores del CDTS de Cataluña²⁰, se recomienda incorporar a los directivos (intermedios) a la supervisión, especialmente en aquellos equipos en los que no existe excesiva confianza ante los cargos directivos que, por lo contrario, se es muy dependiente. La incorporación de los cargos directivos ayuda al reconocimiento mutuo y al de la tarea. El supervisor externo a la institución permite la contención del grupo y posibilita que se canalicen diferentes ideas y comprensiones respecto de las situaciones tratadas. La presencia del supervisor legitima un espacio en el que existe la posibilidad de comunicar, en el que los significados de cada uno deben ser escuchados y respetados.

La supervisión interna es la desempeñada por un supervisor que pertenece a la institución en la que se realizan las supervisiones. Pueden darse dos situaciones en función de si el supervisor ejerce o no un rol directivo y jerárquico claramente marcado. Si es así, el supervisor interno tiene la posibilidad de modificar normas o directrices, por lo que la supervisión forma parte del ejercicio de la dirección: se facilitan las funciones de planificación y se ayuda a cumplir los objetivos de la organización. Es habitual que este modelo de supervisión responda a la necesidad de asegurar los objetivos institucionales y a la de reforzar la función de evaluación. Sin embargo, aunque con límites, siempre ejerce un apoyo técnico instrumental hacia los profesionales. En este caso, la supervisión está mediatizada, por parte tanto del equipo como del propio supervisor, por sus resultados. Aunque algunos elementos que regulan la supervisión externa pueden aplicarse a la interna, cabe señalar que no es lo mismo. Las dinámicas internas

19 Las diferencias y los condicionantes ya han sido tratados en el apartado referido al sistema de los sujetos implicados en supervisión.

20 Se hace alusión al grupo de supervisores seleccionados en 1995 por el CDTS de Cataluña para realizar supervisiones a los equipos de los servicios sociales de atención primaria, y al grupo de trabajo de expertas que se constituyó con la misión de conceptualizar la supervisión en aquel contexto.

de las que forma parte la sitúan en un lugar diferente, con distintas posibilidades de influencia. También puede darse la situación de que el supervisor, formando parte de la institución, no ejerza un rol directivo; aunque no se profundizará en este modelo, por la escasez de experiencias en nuestro entorno.

4.2 La supervisión individual y la supervisión de grupo y equipo

Todos los autores coinciden en describir dos tipos de supervisión según se agrupen los profesionales destinatarios: individual o en grupo. Dentro de la supervisión en grupo se distingue la de equipo y la colectiva.

La supervisión individual, con una base y encuadre formalizados, ofrece la oportunidad de construir una relación de trabajo basada en la confianza y la confidencialidad. Este modelo permite una reducción del miedo del supervisado a ver expuesta su experiencia y ofrece una mayor continuidad y desarrollo en la formación del profesional, ya que permite un asesoramiento continuo y singular, así como una retroalimentación de la actuación del profesional.

Tsui (2005) y Munson (2007) profundizan en este tema al explicar que la supervisión individual ayuda a descubrir aspectos que podrían desarrollarse en la carrera profesional, puesto que se lleva a cabo un análisis exhaustivo y profundo de los casos y se exploran asuntos personales y emocionales que evitan que se desempeñe el trabajo de forma eficaz. Sin embargo, Cave y Nichols (1991)²¹ advierten de algunas desventajas que conlleva la supervisión individual, ya que si no se da un alto grado de confianza, no existe confidencialidad o se producen desacuerdos entre supervisor y supervisado, puede bloquearse el aprendizaje. Asimismo, es importante tener en cuenta que la supervisión individual no está completada por otras formas colectivas de aprendizaje, y esto puede favorecer la idea y la conducta de dependencia del supervisor, lo que no es nada conveniente.

Sánchez Cano (2003) afirma que en los procesos de supervisión individual, el principal objetivo es restaurar competencias en tres niveles: el primero es el de las percepciones problemáticas que el profesional activa a partir de su propia experiencia y biografía; el segundo, el de la relación identitaria que mantiene con los usuarios, ya que esta relación configura su rol; y el tercero, el del manejo del encargo social que lleva a cabo el profesional.

La supervisión en grupo o colectiva surge a partir de una demanda y es un supervisor externo el que acompaña al grupo. La tarea que debe supervisarse se basa en las experiencias vividas por los miembros de este grupo, y en el espacio de supervisión, se garantiza un marco de trabajo que favorece la exploración, el análisis, la búsqueda de sentido y la reflexión crítica. Así pues, la supervisión colectiva se fundamenta en la

²¹ Seminario de formación celebrado en el ICESB de Barcelona el curso 1991-1992.

comprensión del grupo y en su capacidad para desarrollarla. Facilita la concienciación y la expresión de líneas de mejora y de innovación en el ámbito de las exigencias tanto del trabajo como del servicio. Como tal, la supervisión es una forma de acompañamiento y de apoyo a la organización, y le ofrece a cada profesional participante la oportunidad de aportar sus propias situaciones o casos, a la vez que mantiene su responsabilidad sobre las personas que atiende. Los profesionales se encuentran con el supervisor y reciben reflexiones sobre su trabajo individualmente. En cierta manera, como dice Cave, «es una supervisión individual[,] pero con público, y puede ser la substitución de una individual o adicional» (Cave y Nichols, 1991: 4).

La principal ventaja de la supervisión en grupo o colectiva, según Munson (2007) y Tsui (2005), es que ahorra tiempo, aunque esto suponga que el tiempo individual que se dedica también disminuya. Asimismo, este tipo de supervisión permite conocer el trabajo de los colegas de profesión y de los compañeros de equipo; pueden sugerirse intervenciones, colaborar, generar ideas, compartir recursos y reforzar mutuamente su acción. El aprendizaje tiene lugar reflexionando sobre los casos de los demás y sobre la retroalimentación mutua. También estos autores advierten de algunas dificultades: si el grupo no funciona, se convierte en una evaluación, y el supervisor deberá incorporarlo a sus análisis y mantenerse vigilante. A veces, la supervisión de un grupo debe complementarse con supervisiones individuales, que ofrecen más intensidad, para poder dar salida a situaciones personales-profesionales que no pueden ser abordadas en grupo. El supervisor debe proponer una gama de lecturas que abarquen de lo individual a lo social, pasando por lo relacional, lo grupal, lo organizacional y lo institucional, con vistas a favorecer una supervisión que no sea únicamente teórica y en un solo nivel de análisis.

La supervisión de equipos, aunque reúne las características de la supervisión de grupo, estaría condicionada por la definición y la estructura del equipo, ya que agrupa profesionales en torno a tareas, roles y responsabilidades —no todos los trabajos en grupo son en equipo—. La supervisión de equipo, quizás, es más compleja porque es multidimensional: por una parte, se da la dimensión funcional, pues hay una expectativa de rol en función de las tareas que cada uno tiene asignadas en el equipo; y por otra parte, se da la dimensión socioafectiva, en la que prevalecen las relaciones afectivas, sociales y de poder o, mejor dicho, la atribución de poder.

Aunque existen distintos aspectos específicos de la supervisión de equipos en función de la orientación del supervisor, únicamente se señalarán aquellos que se recogen en la literatura especializada y que en esta práctica se han mostrado relevantes. Las supervisiones de equipo configuran una demanda de supervisión atravesada por las variables que propone Sánchez Cano (2003): la demanda la media y, normalmente, la formula la institución, el patrocinador; las personas se conocen y, en consecuencia,

existe una dinámica de grupo conocida por los participantes, que son todos de la misma institución; entre ellos existe una relación de cooperación y dirigen su tarea a los mismos destinatarios; por lo común, entre ellos se da una jerarquía y una historia que, aunque no siempre sea visible, influye en el equipo; y por último, es el supervisor quien acude a la sede del equipo o de la institución.

También resulta relevante el contrato²² con la institución y con el equipo. El contrato define una relación, un estilo de trabajo y una estructura. En las supervisiones de equipo pueden distinguirse diferentes niveles: el contrato en el ámbito institucional, en el que se incluyen aspectos de tipo económico, sobre la responsabilidad en el proceso de supervisión, sobre la clarificación de la demanda y sobre la confidencialidad del supervisor; y el contrato relacionado con los supervisados, en el que se incluyen aspectos de horarios, lugares y condiciones que deben respetarse del espacio y la confidencialidad entre los participantes y hacia el exterior.

4.3 El formato temporal de la supervisión

Cave y Nichols (1991) describen tres formatos básicos: el primero es la supervisión sin acuerdo de duración, es decir, una supervisión sin tiempo predeterminado; el segundo es el que contiene un acuerdo de duración preestablecida y temporalizada, y por tanto, con un número de sesiones preestablecido; y el tercero es el que tiene por función y límite implementar una determinada tarea o programa.

Porcel y Vázquez (1995) plantean que el formato de la supervisión marca someramente, pero en ningún caso determina ni el proceso ni las fases de la supervisión. Tan solo remarcan que cada formato exigirá encuadres y evaluaciones diferentes y un establecimiento de límites bien diferenciados en función del formato escogido y del acuerdo de los participantes. Es necesario destacar que las supervisiones que estén más acotadas en el tiempo y en el número de sesiones requerirán más aportaciones claras y específicas por parte del supervisor para garantizar su efectividad.

4.4 La supervisión según los objetivos que se persiguen

Con los objetivos que persigue la supervisión sucede lo mismo que con los significados de la palabra *supervisión*: existe una hiperdefinición. Cada autor y cada supervisor estructuran sus propios objetivos, lo que hace muy difícil elaborar una sistematización. No obstante, todos coinciden en que los participantes en la supervisión deben ponerse de acuerdo sobre el objetivo que se persigue. Dichos objetivos pueden agruparse de la siguiente manera:

²² Los contratos y sus diferentes actores han sido tratados en el apartado referido a los sistemas y contextos presentes en la supervisión.

A) LA SUPERVISIÓN QUE PERSIGUE LA REFLEXIÓN Y LA MEJORA DE LA TAREA

Barenblit (1997: 2) propone generar un espacio que favorezca la reflexión participativa del grupo y con el grupo para lograr el intercambio y la producción de conocimiento crítico como elemento esencial de la tarea. Este objetivo permite clarificar y objetivar hechos o acciones profesionales y aprender desde la propia experiencia, mejorando la capacidad de intervención y de manejo del complejo entramado que se presenta en las intervenciones sociales.

B) LA SUPERVISIÓN DESTINADA A LA RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS

La supervisión puede detectar conflictos individuales, tanto en el equipo como en la organización, plantear interrogantes y constituirse como un elemento generador de cambios. El tratamiento de conflictos como objetivo de la supervisión busca reconducir el conflicto no tanto para resolverlo —a menudo no es competente—, sino más bien con la intención de contenerlo.

La resolución de conflictos implica modos o métodos que, sin imponer soluciones ni eliminar el conflicto, se esfuerzan en que las partes involucradas encuentren por sí solas cómo resolverlos de forma satisfactoria.

C) LA SUPERVISIÓN COMO PROMOCIÓN DEL CUIDADO PROFESIONAL

Con este objetivo, la supervisión busca promover mecanismos de autocuidado en los profesionales para prepararlos ante posibles situaciones de malestar producidas por encargos institucionales, a veces imposibles de satisfacer con los recursos disponibles. También intenta prevenir los riesgos de intervenciones improvisadas cuando no se cuenta con la formación técnica necesaria para desempeñar una actuación pertinente y oportuna.

[...] es necesario recordar que [...] el propio psiquismo de los profesionales es el instrumento privilegiado para el desarrollo de las actividades que se llevan a cabo y hay que cuidarlo. No hemos de perder de vista que nuestro trabajo es insalubre por esencia y definición[,] ya que operamos con las ansiedades²³ (Barenblit, 1997: 4).

²³ Este tema se desarrollará en el capítulo v, que trata la supervisión y su relación con el bienestar en el trabajo de los profesionales.

5. El proceso de supervisión

Para desarrollar el proceso de supervisión se dispondrá un esquema integral²⁴ en el que se incluirán posibles contenidos en supervisión, estructurados en contenidos relacionales, personales, sobre la tarea o el saber.

Del mismo modo, se definirá el encuadre técnico que afecta a las áreas institucionales, al supervisor y a los aspectos facilitadores del marco de trabajo. Por último, se distinguirán las distintas etapas con todas las referencias que deben tenerse en consideración.

5.1 Áreas de contenidos en supervisión

¿Cuáles son los problemas que se abordan en la supervisión? No existe una delimitación específica de temas que pueden incluirse en la supervisión, pero sí pueden delimitarse algunos de sus contenidos. Tres son las áreas prioritariamente atendidas: el análisis de los factores que surgen durante la intervención a causa de la complejidad de su estudio; la reflexión sobre las interacciones e interrelaciones entre los miembros de la organización, así como las relaciones en el equipo y con los usuarios; y la atención a las técnicas de intervención y clarificación de los marcos teóricos.

Barenblit (1997) propone cinco áreas o cuestiones frecuentes: los problemas personales debido a que los miembros de un equipo son producto de su historia y de sus contextos, y es en el marco de la cotidianeidad donde estos elementos emergen como problemas y oportunidades; los conflictos entre los miembros del equipo entre sí; los problemas del grupo con la institución; los conflictos con la población objeto de su atención al establecerse complejas redes transferenciales entre los miembros del equipo y la población que atienden; y los conflictos de los miembros del grupo con sus propios recursos, sus saberes, sus conocimientos, sus recursos instrumentales y su espacio físico.

Porcel y Vázquez (1995) describen la existencia de factores de tensión en el trabajo profesional, con la tarea y en las relaciones de los profesionales con la población que atienden, que suelen ponerse de manifiesto en el marco de la supervisión. Los problemas con la tarea se refieren a todos aquellos elementos que la envuelven, los objetivos, los procedimientos, la comunicación, la burocracia, la naturaleza de la propia tarea o la orientación teórica de la intervención.

Del mismo modo, pueden surgir problemas relacionados con el propio profesional: con su personalidad y con cómo reacciona frente a la tarea, la formación permanente y la evolución continua, y ante las modificaciones o transformaciones de las formas singulares de trabajo hacia el trabajo en equipo.

En otra dirección, se situarían los problemas de relación con la población atendida que pueden surgir durante la supervisión: relaciones difíciles y hostiles con per-

²⁴ Consúltense el esquema del cuadro 3 de la página 72.

sonas hiperdependientes, la exigencia del demandante e, incluso, las «identificaciones con situaciones que vive la población atendida» (*Ibid.*: 183).

Los problemas en las relaciones con el equipo también son generadores de tensión, al igual que en la relación con el supervisor, en cuanto que relación intensa y personalizada que puede producir «dos situaciones extremas: o de rechazo o de dependencia» (*Ibid.*: 187).

Para Sánchez Pardo (1988), el contenido de la supervisión lo constituye la tarea y la relación de los profesionales con su propio trabajo. Aunque no concreta dónde hacer hincapié, sí que apunta elementos de carácter general que son objeto de supervisión: el contexto en el que se actúa, las funciones y las demandas que reciben los profesionales, la ideología, los valores, los sentimientos, la coordinación y la relación con otros colegas. En definitiva, incluye elementos tanto del conocimiento como del área relacional del profesional.

Cabe señalar que existen otros modos de reflexionar sobre la práctica y sus efectos. Según Shön (1998), los objetos de reflexión sobre la práctica pueden ser muy variados: cómo los profesionales conocen desde su práctica y cómo la representan, cuáles son las apreciaciones tácitas que subyacen en sus ideas y juicios acerca de una situación, y cuáles son las estrategias o teorías implícitas en su modo de intervenir. Los sentimientos sobre una situación y cómo estos han interferido en la decisión del curso de una determinada intervención, así como la manera en la que se ha analizado y encuadrado un problema son un modo de reflexión distanciada, pero desde la práctica. Asimismo, cabe la posibilidad de reflexionar sobre cómo han construido su rol profesional y su posicionamiento en un contexto institucional más amplio.

Los efectos de las sesiones de supervisión pueden surgir cuando los supervisados se encuentran estancados en una situación problemática, que no pueden manejar. En este caso, quizás puedan establecer una nueva manera de concebir el problema o la situación. Del mismo modo, cuando los profesionales se enfrentan a demandas imposibles o incoherentes, pueden encontrar explicaciones a esas situaciones en las aportaciones del resto de participantes en anteriores sesiones de supervisión. Cuando los profesionales toman conciencia de sus preocupaciones o dilemas, pueden discernir sobre cómo han planteado el problema o sobre cómo han establecido la relación con la persona atendida, y es entonces cuando pueden encontrar una vía de integración entre la persona del profesional y sus valores.

5.2 Encuadre técnico de la supervisión: condiciones y marcos

El encuadre o marco de supervisión se refiere al conjunto de condiciones que debe darse para que pueda llevarse a cabo un proceso de ayuda adecuadamente. Según Porcel y Vázquez (1995), en él se clarifican y explicitan el contexto general en el que se va a

desarrollar la supervisión, así como los elementos que estarán implicados en ella. Una condición del marco de supervisión es su contratación, que supone establecer unos compromisos entre las dos partes y unos acuerdos entre los diferentes actores implicados. El contrato marca una relación estructurada que define una relación y una forma de trabajo, en la que pueden distinguirse tres niveles:

- ✦ Entre la institución y el supervisor: se incluyen aspectos de tipo económico, sobre la responsabilidad en el proceso de supervisión, sobre la especificación de la demanda y sobre la confidencialidad del supervisor.
- ✦ Entre la institución y los profesionales que serán supervisados: normalmente, se establece la necesidad, la duración y las condiciones prácticas que facilitan el proyecto de supervisión.
- ✦ Entre el supervisor y los supervisados: se refiere en particular a aquellos aspectos que deberán respetarse (horarios, lugares, condiciones relacionadas con el espacio y la confidencialidad entre los participantes y hacia el exterior) para que puedan desarrollarse las sesiones de supervisión. Estos compromisos deben renovarse si las condiciones cambian.

Bleger (1971) apunta hacia otra dirección cuando define el encuadre como el conjunto de las condiciones en las que se realiza la observación. Ello incluye la delimitación de variables, la fijación de un conjunto de constantes que sirven como modelo de estandarización, como sistema de referencia de lo observado.

Una de las condiciones que alude al propio profesional mismo es el encuadre mental. Salzberger-Wittenberg (1970) lo resume en cinco aspectos: deshacerse de ideas preconcebidas, cuestionando la tendencia de algunos supervisores a buscar un exceso de información sobre los supervisados; mostrar interés por la investigación, por la búsqueda; interesarse por las particularidades de cada individuo supervisado; escuchar activamente y esperar, sin imponer limitaciones ni excesiva direccionalidad, e intentar respetar el manejo que los supervisados hacen del encuentro y del tiempo; y, por último, tomar en serio los sentimientos, los mitos y las fantasías del profesional supervisado, con el fin de aproximarse a su mundo cultural, lo que, obviamente, no significa compartirlo.

El encuadre también lo constituyen los elementos de un entorno facilitador, que deben respetarse. Para ello, es imprescindible estructurar la delimitación del tiempo, variable que comprende el límite temporal del proceso de supervisión y la duración de cada sesión de trabajo. Asimismo, debe fijarse la periodicidad de las sesiones de acuerdo con la experiencia profesional de los participantes, del momento y de la situación que atraviesan, de la organización y de la demanda que se formule. De igual modo, el establecimiento del lugar se vuelve indispensable, y es importante que sea un lugar fijo, estable y libre de interferencias.

El compromiso y la confidencialidad son los dos condicionantes que cierran el encuadre técnico. La confianza y la garantía de que el espacio de supervisión es un marco de confidencialidad son elementos fundamentales sin los cuales no es posible, ya que se vuelve ineficaz, una estructura de supervisión. Además, debe poder establecerse un grado de compromiso entre los participantes que permita garantizar la asistencia a las sesiones, la aportación de materiales, el respeto hacia el trabajo de los demás y la garantía de que todos pueden participar y son competentes.

Cabe subrayar la importancia que este conjunto de condiciones tiene para el desarrollo de la supervisión. Si el profesional las cumple con rigor, serán efectivas para la supervisión y para el conjunto de participantes; de otro modo, el espacio de supervisión podría quedar descalificado y existiría el riesgo de que esta descalificación se generalizara hacia otros espacios. No obstante, aunque las circunstancias institucionales, en función del marco en el que los supervisados desarrollan su labor, pueden condicionar las formas y el encuadre de la supervisión, es conveniente mantenerse siempre dentro de los límites descritos.

5.3 Estructura funcional de la supervisión como relación

La supervisión puede estudiarse desde dos puntos de vista distintos, aunque igualmente importantes: como relación y como proceso.

La excepcional importancia de la relación que se establece entre el profesional y la persona que solicita ayuda es universalmente reconocida en la práctica de las profesiones sociales contemporáneas. La relación es el núcleo de la intervención social individual y constituye un principio vital que conduce los procedimientos de evaluación e intervención, haciendo de ello una experiencia dinámica y fértil. Su alcance supone la expresión práctica de la convicción profesional sobre el valor, la dignidad y el respeto a la persona.

Los autores clásicos del ámbito del trabajo social, como Richmond y Biestek, entre otros, ya mostraron su interés y elocuencia con respecto a la importancia de la relación. La relación es un fenómeno natural. Existe una gran variedad de relaciones que tienen una importancia singular en la vida. Las experiencias de disfrute —o no— pueden convertirse en una de las principales fuentes de bienestar o malestar del individuo:

[...] para la mayoría de nosotros la calidad de nuestras relaciones con los demás sigue siendo el área de experiencia más importante y el criterio con el que medimos la felicidad y la satisfacción [...] dado que es tan importante la calidad de la vida social, puede medirse en términos de la calidad de nuestras relaciones sociales (Howe, 1997: 12).

Desde esta perspectiva, la supervisión puede concebirse como una situación interpersonal mediante la cual se establece una relación entre el supervisor y el supervi-

sado. Entender la supervisión como una relación permite al supervisor ofrecer ayuda, precisamente a través de la relación establecida, pues hace hincapié en la importancia y la significación de los aspectos relacionales. Estos aspectos deben ser objeto de observación y análisis por parte del supervisor, y deben utilizarse en el ejercicio de su labor.

Las relaciones entre supervisor y supervisado constituyen un tipo específico de relaciones que se dan entre personas, con características propias que las diferencian claramente del resto. La naturaleza de la relación ha sido definida como una acción recíproca, un intercambio emocional, una actitud, una interacción dinámica, un encuentro, un medio o una conexión entre dos personas, un proceso mutuo, etc.

La relación es un instrumento básico en supervisión y un vehículo fundamental para que esta pueda darse. Existen varias definiciones del concepto *relación*, especialmente en el campo de la psicoterapia. Sin embargo, se han seleccionado tres: una más clásica y dos más modernas, de los años noventa, que han sido elaboradas por autores de la disciplina del trabajo social:

Las relaciones del trabajo social individual son la interacción dinámica de actitudes y emociones entre el trabajador social y el cliente, con el propósito de ayudar a [este] a lograr una mejor adaptación a su medio ambiente (Biestek, 1966: 12).

La relación como una interacción [psicoafectiva] y física de influencia recíproca [...] debe producirse una transmisión y recepción por ambas partes de elementos cognitivos, afectivos y conductuales [...] este intercambio modifica a las personas implicadas cuando se realiza con continuidad (Darder y Vázquez, 1998: 37).

La relación parte de la configuración de un sistema de acción con el individuo, un tipo de interacción mutua o interpersonal que se fomenta con un propósito: crear un espacio terapéutico positivo, libre de amenazas externas e internas sobre el problema y el sujeto (Escartín, 1997: 66).

El supervisor muestra frente al supervisado una actitud que configura un marco de referencia de la relación profesional y la hace diferente de una relación de amistad, comercial o de otro tipo.

La relación supervisor-supervisado representa y engloba todos los elementos presentes en la situación externa e interna de los participantes²⁵. Así pues, estos componentes no solo forman parte de ella, sino que la condicionan. La relación mantenida durante la supervisión se va configurando y retroalimentando con las aportaciones y los comportamientos de las partes que interactúan.

La supervisión como relación se inicia antes del primer contacto con el o los profesionales que van a ser supervisados y se mantiene con posterioridad a la finali-

²⁵ Este conjunto de elementos que condicionan y están presentes en la supervisión han sido tratados en el apartado anterior.

zación de la sesión; en otras palabras, algunos aspectos importantes de la relación se prolongarán más allá del marco de la supervisión. La interacción y la comunicación dan lugar a la relación, por lo que es necesario que el supervisor estudie detalladamente los elementos presentes.

La relación durante el proceso de supervisión es siempre un medio y un cauce para que se dé la supervisión. La relación que se establece con los supervisados es un medio para el conocimiento de la naturaleza humana y del individuo, es decir, para saber cómo se desarrolla, se transforma y reacciona el sujeto ante los avatares de la existencia. El conocimiento por sí solo, sin la habilidad para las relaciones, resulta ineficaz en el proceso de supervisión y se torna un mero asesoramiento técnico, puesto que la relación entre las partes implicadas constituye el marco idóneo para el desarrollo profesional y personal. A través de la relación, pueden movilizarse las capacidades y las posibilidades del supervisado.

En cuanto a la relación en la supervisión, cabe destacar algunos aspectos: es creadora de un vínculo entre el supervisado y el supervisor; es un medio para la comprensión de los problemas, comportamientos y sentimientos; constituye un marco idóneo para el proceso de reflexión y supervisión; posibilita apoyo personal, motivación, estímulo y seguridad; permite ofrecer ayuda a través de la propia relación establecida; no necesita recursos externos; ofrece un proceso de intercambio comunicativo; y es un recurso interpersonal de gran alcance para el supervisor.

La relación trata de crear un contexto de ayuda favorable en el que el supervisado pueda expresar sus problemas o emociones, lo que constituye la base fundamental para poder objetivar, analizar y buscar soluciones. Este tipo de relación tiene gran valor terapéutico y conecta aspectos cognoscitivos o de pensamiento con elementos emocionales, considerándolos inseparables.

La creación de un vínculo como elemento generador de seguridad y confianza es posible cuando se ha establecido una relación suficientemente profunda. Las personas activan un sistema de comportamientos de vinculación ante cualquier situación de necesidad o peligro. Los supervisados que demandan ayuda lo hacen con este sistema activado, sintiendo la necesidad de encontrar a alguien (un profesional-supervisor) que los acoja y apoye. Encontrar a esta persona a la que vincularse —que no apegarse— a través de la relación es, precisamente, lo que le confiere seguridad al supervisado para involucrarse y afrontar la situación planteada.

Sassaroli, psiquiatra de orientación sistémica, define este vínculo del siguiente modo:

[...] como una relación horizontal, pero no simétrica, donde dos personas involucradas encarnan diferentes roles y en la que una de las partes tiene una función de ayuda hacia la otra. La creación del vínculo requiere que la persona necesitada de ayuda tenga

confianza en quien quiere ayudarle [...], que la haya reconocido como un referente válido o la posibilidad de servir como modelo de actuación o guía en el proceso (citada por Darder y Vázquez, 1998: 36).

La construcción del vínculo como elemento de seguridad y ayuda requiere que el supervisor se convierta en una persona significativa para el supervisado al que quiere acompañar. Esto significa que el individuo tiende a asumir aquellos aspectos del profesional que siente o vive como beneficiosos (empatía, comprensión y respeto), y que los va integrando como valores positivos de la experiencia. Además, le facilitan el proceso de comprensión de sí mismo, así como el desarrollo profesional-personal.

En definitiva, el vínculo que se establece entre supervisor y supervisado es, en sí mismo, una fuente de beneficio, que permite a la persona desplegar una relación segura, de confianza y significativa, en la que puede identificar sus dificultades y entregarse a su resolución a partir de una amplia comprensión de sus capacidades, posibilidades y recursos.

5.4 Estructura funcional de la supervisión como proceso. Fases de la supervisión

Desde una perspectiva dinámica, la supervisión constituye un proceso estructurado en diferentes fases, cada una de las cuales forma parte del proceso general. La bibliografía consultada (Fernández Barrera, 1997; Munson, 2007; y Porcel y Vázquez, 1995) señala mayoritariamente cuatro fases lógicas en una sesión de supervisión.

A) FASE INICIAL

Como en todos los encuentros entre personas, la fase inicial es una fase de acogida, de bienvenida, en la que se procura la comodidad y el bienestar del otro. No hay una forma mejor que otra para recibir al supervisado; existen varias maneras de iniciar la relación: unas más abiertas y expansivas, y otras, por el contrario, más reservadas. La elección de una u otra forma depende de la personalidad del supervisor y, sobre todo, de lo que su experiencia le dicte como la más positiva. El supervisor debe mostrar voluntad de acogida hacia la persona supervisada. Bleger (1971) sugiere que una forma acertada de proceder consiste en dejar que sea el supervisado quien explique el motivo de la demanda o de la consulta para poder establecer una relación que permita una comprensión y un intercambio mutuos, sin que sea necesario realizar preguntas cerradas.

Es una fase en la que se estructuran y pactan aspectos organizativos de la sesión. Además, el objetivo de esta etapa es crear un marco de trabajo en el que el profesional o el equipo supervisado puedan efectuar cambios en sus formas de comunicación cotidiana y adquirir responsabilidad sobre los contenidos de la sesión, que en realidad son los que acaban determinando su enfoque. El supervisado deberá realizar cambios que

le conduzcan hacia una situación de análisis y reflexión, que requerirá mucha atención. Para el supervisor, esta fase se constituye como un indicador de la situación actual del supervisado y de la institución.

B) FASE DE PRESENTACIÓN DE LA SITUACIÓN

La presentación del caso o de la situación es un relato de la experiencia del supervisado. Por lo común, se trata de una descripción de las circunstancias de la práctica y de los sentimientos subjetivos que la acompañan. El supervisor facilita que el supervisado se exprese, que describa con precisión la situación, sin interrumpir su narración, a no ser que sea necesario aclarar alguna cuestión, en cuyo caso, se valdrá de la formulación de preguntas para ayudar al supervisado a ampliar su narración o a reflexionar sobre ella. La habilidad de escucha en esta fase se vuelve imprescindible.

C) FASE DE ANÁLISIS Y ELABORACIÓN

El supervisor (a veces, interviniendo junto con el resto de los miembros del grupo) debe aclararle al supervisado cómo ha entendido la situación. Las preguntas del supervisor deben facilitar que el supervisado identifique sus principales dificultades. Es el momento en el que se piden más informaciones y se obtienen narraciones parciales complementarias. El supervisor, junto con el supervisado, debe tratar las partes contradictorias o incomprensibles mediante hipótesis sobre las situaciones. En esta fase, el supervisor debe localizar e interpretar los significados de las partes poco claras de la narración. De igual modo, es importante identificar y validar las prácticas que se han desarrollado eficazmente, así como identificar aquellas áreas que no han sido tan útiles. De este análisis se extraen las técnicas o los marcos conceptuales que deben ampliarse o aprenderse de nuevo.

En la fase de elaboración, se anima al supervisado a que busque y amplíe las soluciones, las habilidades y las hipótesis para aumentar así sus capacidades. En esta fase, supervisor y participantes deben mostrarse muy activos y abiertos, puesto que este es el trabajo que puede conducir a nuevos enfoques, procedimientos o propuestas.

D) FASE FINAL

La fase final es una etapa de síntesis para afianzar resultados o conclusiones de la sesión, en la que se habrán ofrecido, probablemente, algunas perspectivas para solucionar situaciones a veces conflictivas. El objetivo es facilitar que el supervisado pueda hacerse cargo de la situación tratada, estimulando que se plantee futuras estrategias o intervenciones. Es conveniente llegar a acuerdos sobre lo trabajado y cerrar la sesión con una intervención final del supervisor que sirva de comprobación de que se ha tratado

lo acordado al inicio de la sesión. El supervisor puede aportar, además, nuevas enseñanzas concretas que hayan surgido con el propósito de ayudar a los supervisados a considerar el máximo número de posibilidades. Finalmente, todos deben quedar emplazados a continuar revisando el proceso.

Esta estructura funcional parte de la aceptación de los participantes de que están interactuando. A medida que la supervisión avanza, se socializa la secuencia lógica. Estas etapas, por tanto, no son rígidas y la adquisición de experiencia por parte de los participantes produce desviaciones de la secuencia lógica inicial. Estas desviaciones ponen en marcha un proceso de negociación dentro del grupo o con la persona supervisada y, en consecuencia, abren nuevos mecanismos de asimilación y resolución contextual de los problemas.

5.5 El final del proceso de supervisión

Al final de un periodo preestablecido de supervisión es recomendable evaluar el proceso seguido. La evaluación, además de ser un instrumento imprescindible para medir la satisfacción de los supervisados y los resultados obtenidos, constituye una etapa de la supervisión en la que se dan contradicciones en distintos ámbitos. Por una parte, se plantea en el profesional supervisado la contradicción entre la dependencia respecto al supervisor y la necesidad de autonomía, y por otra parte, la supervisión lo sitúa frente a las contradicciones que se generan entre los propósitos que se han establecido en las sesiones de supervisión y los objetivos logrados, entre los propósitos declarados y los perseguidos. Si las contradicciones existentes en este momento se analizan adecuadamente, aportarán una dinámica particular de la que dependerá el mantenimiento y la consolidación de los aprendizajes establecidos por el supervisado y su futuro personal y autónomo con respecto al supervisor.

La clausura de la supervisión es una parte del proceso que reviste cierta complejidad porque no se da en un único momento, sino que a veces, por distintas razones, puede acontecer en cualquier momento del proceso, no siempre de forma deseada por ambas partes. En ese proceso intervienen una serie de factores determinados por el contexto relacional y afectivo de los participantes. Los interrogantes más explícitos en este momento son: ¿cuándo debe finalizarse una supervisión? ¿Cuándo empieza el final de una supervisión? ¿Es posible trabajar más cuestiones con el supervisado? ¿Es posible abordar en estos momentos la situación en la que se encuentra (equilibrio sostenible)? Son varias las respuestas que pueden darse: cuando no hay progreso, cuando se han conseguido los objetivos o cuando el supervisado está preparado para organizarse sin la ayuda que le presta el supervisor. Existen otras respuestas, aunque menos explícitas: cuando el supervisado estima que es el momento oportuno, o cuando ya se han analizado profundamente los límites y las posibilidades, quizás coyunturales, de

cada situación. Encontrar argumentos que acoten y apoyen la decisión de finalizar la supervisión es imprescindible en una acción supervisora orientada a la autonomía de los supervisados, si bien los criterios dependen de cada caso particular, de la situación específica del supervisado y, por supuesto, del análisis del supervisor. Sin embargo, es preciso tener presente desde el mismo momento en el que se inician las sesiones que deberán cerrarse. El supervisor debe establecer, aunque sea de forma aproximada, una previsión de la finalización, y debe realizarse una evaluación continua de las situaciones tratadas y de los avances conseguidos. De igual modo, es necesario diferenciar entre la finalización de un periodo de supervisión y la supresión de la supervisión. Es preciso hacer notar que son convenientes los periodos de pausa durante la supervisión y que pueden establecerse en relación con los supervisados, con los problemas o con las necesidades que se expresen.

En conclusión, la etapa de finalización de la supervisión forma parte del propio proceso y tiene una gran importancia. Cabe destacar que es uno de los elementos de tránsito hacia nuevas posiciones que se persigue desde el mismo momento en el que se inicia la relación supervisor-supervisado.

ESQUEMA INTEGRAL DEL PROCESO DE SUPERVISIÓN

ENCUADRE TÉCNICO

ÁREA INSTITUCIONAL	<ul style="list-style-type: none"> -Contratación de la supervisión -Relación institución-supervisor -Relación institución-supervisados -Relación supervisor-supervisados
ÁREA DEL SUPERVISOR	<ul style="list-style-type: none"> -Concreción del contrato -Destrucción de ideas preconcebidas -Interés en la búsqueda y en las particularidades -Escucha activa y capacidad de espera -Sentimientos-emociones como material de trabajo
ÁREA DEL ENTORNO FACILITADOR	<ul style="list-style-type: none"> -Fijación del tiempo y de la frecuencia -Establecimiento de un lugar -Compromiso, confidencialidad y privacidad

CONTENIDOS

ÁREA RELACIONAL	<ul style="list-style-type: none"> -Conflictos entre los miembros de un equipo -Relaciones difíciles con la población atendida -Coordinación con otros colegas
ÁREA PERSONAL	<ul style="list-style-type: none"> -Problemas o situaciones personales -Conflictos del grupo con sus propios recursos

ÁREA TAREA/SABER	<ul style="list-style-type: none"> -Tensión con la naturaleza de la tarea, los objetivos y los procedimientos -Estrategias, modelos y teorías implícitas -Dilemas éticos
PROCESO-ETAPAS	
INICIAL	<ul style="list-style-type: none"> -Acogida de la demanda -Estructuración del marco de trabajo -Validación de las prácticas
PRESENTACIÓN DE LA SITUACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> -Relato de la experiencia subjetiva -Preguntas de aclaración
ANÁLISIS Y ELABORACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> -Preguntas para hacer pensar, hipótesis -Contradicciones -Ampliación de la visión -Establecimiento de objetivos
FINAL	<ul style="list-style-type: none"> -Afianzamiento de cambios -Apertura de perspectivas -Acuerdos -Revisión de estos acuerdos

Cuadro 3. Esquema integral del proceso de supervisión
Elaboración propia.

6. La práctica de la supervisión: principios básicos

Los principios básicos para la práctica que se presentan a continuación se han revelado básicos en la estructura del espacio de supervisión. Todos ellos contribuyen a contextualizar el marco en el que trabaja el supervisor, estableciendo límites que no convendría traspasar.

A) ACEPTACIÓN DE TODAS LAS INSTANCIAS DE LA ORGANIZACIÓN

Un principio fundamental es que el espacio de supervisión debe ser aceptado y reconocido por todas las instancias de la organización implicadas en la demanda previa. Esto pasa por ceder el tiempo y el espacio físico necesarios para su realización.

B) FLEXIBILIDAD Y APERTURA DEL SUPERVISOR

Otra consideración importante es que el supervisor debe ser flexible y mantener una actitud abierta ante ideas y propuestas ajenas. Este posicionamiento parte de que los

supervisados deben recibir reconocimiento y validación de sus potencialidades como motor, lo que se consigue, según Cave y Nichols (1991), aceptando los diferentes planteamientos y las distintas aproximaciones que pueden llegar a aportar a una situación concreta. Las supervisiones deben permitir la exploración de nuevas ideas, que posteriormente deberán desarrollarse.

El supervisado puede seguir el modelo del supervisor y exportarlo a las relaciones que mantiene en su entorno. Resulta especialmente útil, añade Munson (2007), para profesionales inexpertos que tienden a reproducir lo que ven en sus compañeros. Contrariamente, en la supervisión con profesionales de mucha experiencia, el supervisor debe considerar la posible aparición del recelo a la pérdida de confianza o de estatus. La ansiedad ante lo nuevo es habitual en el trabajo cotidiano del supervisor, que debe ajustar los objetivos de la supervisión a las capacidades de los participantes, valorando en todo momento sus aportaciones.

C) EL PUNTO DE PARTIDA EN SUPERVISIÓN ES EL MOMENTO SINGULAR DE CADA SUPERVISADO

Un tercer elemento es la necesidad de iniciar el proceso de supervisión desde la posición en la que se encuentra el supervisado. Se trata de reconocer los límites propios, tanto del supervisado como del supervisor; y de permitir que el supervisado vaya reconociendo su nivel técnico y sus experiencias a la vez que va ampliando y profundizando sus conocimientos y pensamientos, recibiendo estímulos para que los desarrolle aún más.

Estos elementos son complejos de reconocer, puesto que el supervisor debe ser cuidadoso con el impacto que provoca y debe reconocer las propias limitaciones. Las preocupaciones del supervisor afectan a las sesiones de la misma manera que el estado de ánimo o la preocupación del supervisado afectan al proceso de supervisión.

D) ACEPTACIÓN DE TENSIONES Y CAMBIOS

Cave y Nichols (1991) consideran que todo aprendizaje nuevo, todo nuevo conocimiento, puede producir curiosidad, ya que una enseñanza nueva puede producir un cambio en un sistema ya establecido. Esta curiosidad puede manifestarse al intentar mantener una relación basada en las diferencias de poder o al mostrar diferencias, que parecen insalvables, sobre un tema. Asimismo, cabe la posibilidad de que un exceso de dependencia del supervisado evoque asociaciones negativas con las figuras de autoridad o con otras experiencias anteriores de aprendizaje. Se recomienda que el supervisor identifique los estilos de aprendizaje del supervisado y adopte así los cambios necesarios para que la relación sea compatible.

E) VALIDACIÓN DEL SUPERVISADO

Ofrecer aportaciones constructivas, así como una clara y positiva validación del supervisado es otro elemento clave. El supervisor debe mantener un equilibrio que valide y reconozca al supervisado y, al mismo tiempo, mostrar aquellos aspectos que deben mejorarse. La aportación del supervisor puede aprovecharse si se extrae del trabajo desempeñado por el supervisado y si va acompañada de la validación de la persona. Es importante admitir que el supervisado no es la extensión o continuación de uno mismo y debe huirse de la propia percepción. Se trata de ofrecer nuevas estrategias sin ser demasiado invasivo y evitar que un saber excesivo sea paralizante o pueda generar inseguridad. Por supuesto, debe evitarse siempre la ofensa personal.

F) AUTONOMÍA

La autonomía es otro principio estructurante y es el objetivo que debe buscar todo proceso de supervisión. Consiste en el equilibrio entre, por una parte, la conducción del supervisado y, por otra, la facilitación de sus propias elecciones. Es un trabajo que se desarrolla a partir de la aceptación de las ideas que el supervisado tiene del supervisor y de la supervisión, ya que en este proceso de ayuda ambos participantes quedan afectados, modificados. Este trabajo, según Munson, «posibilita al supervisor la adquisición de responsabilidad a la vez que experimentar el propio poder» (2007: 197).

Conocer al supervisado, su experiencia, sus intereses, sus presiones, etc. permitirá realizar un trabajo más preventivo de su dependencia del supervisor, proporcionarle más apoyo y poder ayudarlo en momentos de mayor tensión.

G) MARCO DE CONFIANZA

Por último, el supervisor debe establecer un marco de confianza con el supervisado que acoja los principios anteriores, mostrando siempre una actitud positiva hacia el supervisado y hacia su trabajo, compartiendo sentimientos, mostrándose habilidoso para encarar los problemas, estimulando la búsqueda de soluciones a las situaciones planteadas, manteniendo siempre un escrupuloso respeto hacia las creencias y opiniones del supervisado, y conservando una estructura de relación horizontal.

Siguiendo a Barenblit (1997), se aportarán tres enfoques y varias orientaciones que sustentan toda práctica de supervisión, y que, a su vez, resultan pertinentes como criterios para favorecer la elección de un tipo u otro de supervisión.

a) El enfoque interdisciplinario o interprofesional

Hoy día, el trabajo profesional en el campo de los servicios dirigidos a las personas se lleva a cabo, debido a la complejidad de los problemas, en equipo; es decir,

por parte de un grupo de profesionales con un fin común que debe satisfacer demandas y necesidades de la comunidad a partir de las distintas disciplinas y expectativas de los miembros del equipo. Dar respuesta a esta situación implica un enfoque interdisciplinario, que es imprescindible, independientemente del cambio específico que quiera lograrse.

b) El enfoque interinstitucional

La complejidad de la intervención social, así como los múltiples operadores sociales que actúan sobre los sujetos revelan la dificultad de que una sola institución (social, sanitaria o educativa) pueda dar cuenta de todos los problemas que se presentan en el campo social. No hay ninguna profesión ni ninguna disciplina que pueda abordar todos los problemas que se plantean. Lo mismo sucede con las instituciones, ya que ninguna puede abarcar todo por sí sola.

c) El enfoque intersectorial

Barenblit reconoce —y desde este estudio se está de acuerdo— que ningún sector posee todos los recursos ni todos los saberes necesarios, y apuesta por un enfoque intersectorial que interactúe con los otros sistemas para poder conseguir objetivos macrosociales.

Además de estos planteamientos, Barenblit menciona cinco categorías que pueden ayudar a discernir el tipo de supervisión más idóneo: la población a la que va dirigida la acción; el tipo de intervención que esta prioriza; el marco referencial del equipo; los recursos humanos disponibles por parte de la institución; y el contexto general en el que se desarrolla el proyecto. Será desde «la evaluación de estas categorías que se podrá responder a los deseos y necesidades de los profesionales y sus instituciones y modalidades de supervisión» (1997: 1).

De acuerdo con esta aportación, debe valorarse la forma más adecuada de supervisión teniendo en cuenta los diferentes enfoques y categorías enunciados, además de tener en cuenta la naturaleza del trabajo y la experiencia del profesional que debe supervisarse.

6.1 Instrumentos técnicos en la supervisión

Los instrumentos en supervisión son el conjunto de herramientas y técnicas profesionales de análisis, interpretación y exposición.

6.1.1 El tratamiento de la información aplicado a la supervisión de profesionales

En todas las fases lógicas del desarrollo de una sesión de supervisión pueden utilizarse habilidades de comunicación, pero las características del tratamiento de la información

son especialmente útiles en las fases de presentación del caso o de análisis y elaboración de las sesiones.

En supervisión, la fase de presentación de un caso tiene como objeto central que el supervisado ponga sobre la mesa, mediante el lenguaje verbal y no verbal, todo aquello que quiere mostrar, y puedan materializarse así aquellos aspectos que generan malestar.

Aportar información está en manos del supervisado, por tanto, la relación y el vínculo con el supervisor debe ser de mucha confianza. El supervisado debe sentir la confianza está garantizada, ya que es el eje estructurador de esta fase, en la que facilitará la información que crea conveniente al supervisor, quien debe hacerse cargo, especialmente, de la situación que está viviendo el supervisado (su vivencia personal). Las informaciones contextuales o de circunstancias pierden importancia a favor de las informaciones más personalizadas.

Al inicio de la relación, no es conveniente proporcionar demasiados estímulos porque el supervisado puede sentirse muy vulnerable. Durante los primeros encuentros pueden aparecer sentimientos de malestar personal. El supervisado debe sentir que puede confiar en el supervisor y que este lo entiende. En esta fase, el supervisor y el supervisado trabajan conjuntamente para identificar el problema, la situación o la oportunidad perdida. Así pues, se parte de la idea de que la información ofrecida por el supervisado sirve para que el supervisor se haga cargo de la situación.

Cabe destacar como aspectos relevantes en la comunicación las resistencias y las expectativas. El inicio de una relación está lleno de resistencias: explicar el trabajo, los miedos, los aciertos y las inseguridades provoca en el supervisado un sentimiento de vulnerabilidad. En esta fase, el supervisado y el supervisor trabajan conjuntamente para identificar los problemas o las situaciones que deben resolverse. El supervisor debe obtener información sobre el estado real del supervisado en su contexto de trabajo. La escucha debe centrarse en la conciencia de la realidad del sujeto vinculada a su problemática. Se trata de entender la percepción personal del supervisado, al mismo tiempo que su visión global de las situaciones que expone. Esto incluye «la comprensión global del problema y también el conocimiento de su estructura dinámica, lo que significa que debe conocer las dimensiones no explícitas de un problema» (Dietrich, 1986: 90).

Como ya se ha comentado, otro aspecto relevante son las expectativas. El supervisor debe, en la fase inicial, explorar si hay conciencia, posibilidad o necesidad de modificar la situación planteada. Los supervisados tienen sus propias ideas sobre qué problema tienen, quién es el responsable y qué posibilidades existen de cambiarlo. Es importante conocer las ideas que tiene el supervisado sobre sí mismo, sobre la institución en la que trabaja y sobre la sociedad. Es básico comprender estas estructuras

para poder iniciar la tarea de supervisión. También interesa obtener información y comprender las ideas que tiene el supervisado sobre los objetivos de la supervisión y su finalidad, y la efectividad de las sesiones.

En el relato del supervisado, aparecen dos tipos de información: la personal y la contextual. La información personal es más determinante, aunque la información externa o del contexto es igualmente imprescindible.

6.1.2 El lenguaje, elemento clave en la supervisión: el relato, la narrativa y la identidad

La relación con el supervisor se lleva a cabo básicamente mediante el lenguaje, la narrativa, y esto conlleva la necesidad de analizar el lenguaje y el relato.

¿Cómo organizan los supervisados su experiencia? ¿Cómo expresan lo vivido? Estos interrogantes, debidamente adaptados al caso que ocupa esta investigación, son las preguntas que se hicieron los investigadores que adoptaron la analogía del texto. Estos respondieron que para entender la experiencia y expresarla esta debe relatarse, ya que el hecho de relatarla determina el significado que se le atribuirá (White y Epston, 1993: 27).

Esta aportación es especialmente significativa en supervisión, sobre todo a la hora de dar sentido, valor y reconocimiento a la organización de la experiencia, de los acontecimientos que llevan a cabo los supervisados y de la información, a fin de obtener un relato coherente de sí mismos y de lo que les rodea. Esta capacidad narrativa es muy importante en supervisión porque «da a las personas sentido de continuidad y significado [...], se apoyan en ella para ordenar su cotidianeidad e interpretar las experiencias posteriores» (*Ibid.*: 29). En definitiva, es un elemento clave para los procesos de comprensión que se tratarán más adelante.

Para la supervisión, resulta determinante la externalización del problema, ya que, tal como lo plantean White y Epston, se aborda la posibilidad de separar el problema de la persona. En un contexto en el que el lenguaje está condicionado por controles sociales invisibles que se basan en prácticas lingüísticas preposicionales y patrones socioculturales implícitos, el concepto de *externalización de un problema* facilita la tarea supervisora.

A través de la externalización de los problemas, estos se convierten en una entidad separada y externa a la persona o a la relación que se le atribuía. De este modo, los problemas de los propios sujetos se hacen así menos constantes y restrictivos. La descripción de una situación problemática, la persistencia, la repetición y sus fracasos permiten calibrar las distintas características personales o relacionales que actúan de manera negativa. En el relato de los supervisados se produce la condensación de la experiencia, o lo que White y Epston denominan *descripción saturada del problema*.

Cuando el supervisado está preparado para relatar o externalizar las relaciones de un problema, abre la posibilidad de describirse a sí mismo, sus relaciones y

sus actuaciones desde una perspectiva nueva que permite el desarrollo de una historia alternativa y más atractiva. Esta nueva perspectiva asegura a los supervisados ser más capaces de descubrir hechos o relaciones que anteriormente no estaban en condiciones de percibir, ya que el relato saturado lo impedía.

La externalización de los problemas permite, en el marco de la supervisión, disminuir los conflictos personales más estériles, incluyendo las disputas en torno a quién es el responsable del conflicto. Al mismo tiempo, combate la sensación de fracaso que aparece en muchos profesionales ante la persistencia de una situación problemática pese a los intentos de resolverla; allana el camino para que los profesionales cooperen entre sí; y permite a los profesionales afrontar de un modo más desenfadado, más eficaz y menos tenso la situación, ofreciendo opciones de diálogo, en vez de un monólogo, sobre la situación problemática.

En la externalización de los problemas no son las personas ni la relación entre ellas lo que constituye el problema, sino que es la propia relación con el conflicto lo que acaba convirtiéndose en problema. Dicho de otra manera, son los relatos que las personas-profesionales construyen sobre su práctica los que determinan el significado que atribuyen a sus vivencias. Es decir, seleccionan segmentos de la experiencia vivida para asignarles significado. Bruner afianza la afirmación anterior cuando dice que no es posible abarcar toda la riqueza de nuestra experiencia: «La experiencia vital es más rica que el discurso. Las estructuras narrativas organizan y dan significado a la experiencia, pero siempre hay sentimientos y experiencias vividas que son inabarcables para el relato» (1984: 153).

Partiendo de la afirmación anterior, puede presuponerse que aquello que cuentan los supervisados es constitutivo y moldeador de su vida profesional. Puede, pues, entenderse que la vivencia relatada en las sesiones de supervisión no representa toda la experiencia vivida, que aspectos muy significativos de la experiencia sean contradictorios con la narración o el relato dominante. Cuando los supervisados pueden separarse de sus relatos dominantes recuperan la capacidad para identificar aspectos ignorados, o de los cuales no podían haberse percatado. Goffman (1975) denomina a estos aspectos ignorados de la experiencia *acontecimientos extraordinarios*, que facilitan el estímulo para desarrollar nuevos significados de los hechos y permiten que formen parte de una historia alternativa de la vida profesional. A esta historia alternativa, White y Epston (1993) la llaman *relato extraordinario*.

Para llevar a cabo la construcción de un relato extraordinario, White y Epston se sirven de diferentes tipos de preguntas que aumentan las posibilidades de que los profesionales localicen y generen historias alternativas que expliquen los acontecimientos extraordinarios y obtengan nuevas descripciones de sí mismos. Tres son los tipos de preguntas: preguntas de redescrípción, preguntas de difusión extraordinaria

y preguntas de influencia relativa. Todas ellas conducen a los profesionales a rastrear e identificar la esfera de influencia del problema, que puede abarcar el ámbito cultural, emocional, de la interacción o de las actitudes. Dichas estrategias tienen la finalidad de facilitar una relectura de las situaciones problemáticas, permitiendo una descripción extensa, en vez de restringir la exploración a los efectos del problema. Esta posibilidad abre un campo muy amplio para la búsqueda de acontecimientos extraordinarios y para la posibilidad de una acción afirmativa. Otra posibilidad de exploración consiste en invitar a todos los participantes a describir su propia influencia sobre el problema.

Las preguntas descritas anteriormente ayudan a tomar conciencia de la relación de los profesionales con el problema, flexibilizando una visión rígida y estática, bajo la que suele concebirse que los problemas son intrínsecos a las personas.

La externalización da una especial importancia a la descripción que el profesional hace de sí mismo en relación con el problema objeto de atención. Muy a menudo, los profesionales dan definiciones generales a los problemas que les preocupan. Sin embargo, sabemos que los detalles de los problemas son siempre únicos y no conviene hacer generalizaciones acerca de las situaciones que se tratan. Por el contrario, deben tenerse en cuenta las características específicas de cada circunstancia y prever las consecuencias de una determinada línea de actuación.

La externalización del problema se mantiene a lo largo del proceso de supervisión y es posible que evolucione durante su desarrollo. Algunas técnicas que pueden ser de utilidad son las siguientes:

A) PASO DE LO ESPECÍFICO A LO GENERAL

Cuando la definición de una situación-problema es muy concreta, es útil la construcción de una formulación más general. Esta ampliación permite intuir las influencias y descubrir acontecimientos extraordinarios.

B) FACILITACIÓN DE UNA DEFINICIÓN MUTUAMENTE ACEPTABLE DE LA SITUACIÓN

Cuando se solicita una supervisión, normalmente quiere revisarse la definición y las formas de enfocar un determinado problema. La externalización puede posibilitar una nueva definición aceptable del problema, facilitando la creación de condiciones para poder abordarlo de forma diferente.

C) ADOPCIÓN DEL PENSAMIENTO NARRATIVO

A diferencia del pensamiento lógico-científico, el pensamiento narrativo se considera más apropiado para la interpretación de los acontecimientos en los sistemas humanos. Sus características son apropiadas para la supervisión en la medida en que da mayor

importancia a las particularidades de la experiencia. Los puntos de unión entre las distintas experiencias son los elementos vitales que generan significado.

D) DISPOSICIÓN DE UN ESQUEMA DE RELATO

A modo de esquema para presentar situaciones, se ha elaborado una ficha, que ya ha sido aplicada con éxito en diferentes grupos de supervisados que necesitaban tener más pautada su narrativa. Se trata de un esquema que los supervisados pueden preparar por escrito antes de la reunión de asesoramiento o supervisión. De forma orientativa, el contenido de esta ficha puede ser el siguiente:

Breve relato de la situación.

Por qué quiere tratarse ahora, hoy, este tema.

En qué afecta la situación al usuario o cliente.

En qué afecta la situación a la institución y a la organización.

En qué afecta la situación a los profesionales (al equipo, a otros profesionales o al conjunto de interventores).

Soluciones intentadas. Qué se ha intentado y quiénes lo han hecho. Qué se espera obtener de este trabajo de supervisión.

Estrategias trabajadas e ideas para continuar pensando.

Cuadro 4. Ficha de presentación de situaciones o problemas
Elaboración propia.

Los relatos de los supervisados existen en virtud de los acontecimientos y a través del tiempo. Es necesaria la secuencia lineal para producir un relato con sentido, ya que la historia tiene un principio y un final que transcurre en un tiempo concreto.

El lenguaje conviene que se estructure a partir de «moverse en el campo de las posibilidades humanas y no de las certezas establecidas» (Bernard, 1990: 20). Se trata de encontrar los significados implícitos más que los explícitos, y ampliar el campo de las hipótesis introduciendo la perspectiva múltiple a la vez que la complejidad y la subjetividad de la experiencia. Trabajar con la polisemia de las palabras puede resultar también de gran ayuda.

La identidad es otro elemento clave en supervisión. Es un concepto de gran complejidad en el que se encuentran diferentes definiciones, aunque todas ellas hacen referencia a una de las principales necesidades de los individuos. Para la mayoría de

autores, la identidad consiste en la representación psíquica y única que posee toda entidad humana.

Puede considerarse la identidad como el núcleo de la mente. En torno a ella se establece la narrativa fruto de la experiencia relacional. Linares (1996) aporta que cabe imaginar un *continuum* entre las capas más superficiales de la identidad y las más profundas de la narrativa. Por la superficie narrativa se produce un contacto con el exterior mediante procesos comunicacionales que constituyen la relación, y de esta forma, el núcleo de la identidad puede modificarse incorporando nuevos elementos y desprendiéndose de otros. La identidad es, pues, el espacio en el que el individuo se reconoce a sí mismo y es extraordinariamente resistente al cambio. Las narrativas, en cambio, resultan ampliamente negociables. La mayoría de individuos, al ver atacada su identidad, se defienden batallando, y solo pueden aceptar transacciones muy importantes si la confrontación se traslada al plano narrativo.

Tanto la identidad como la narrativa son productos históricos resultado de la relación del sujeto con la sociedad a lo largo de su desarrollo. Ambas reúnen material de toda la experiencia acumulada. La experiencia entendida como interacción no se corresponde con un conocimiento objetivo, sino con un plano social que incluye las interpretaciones de la realidad que ha llevado a cabo el sujeto. La identidad siempre está presente en las narraciones, aunque en proporciones variables de las que depende el equilibrio de su conjunto.

En el sentido en el que ilustra Linares se pone de manifiesto la influencia que tiene sobre la experiencia el cómo se relata el acontecimiento por parte del supervisado, y cómo es recogido, interpretado y narrado por parte del supervisor. En este proceso aparece la posibilidad de incorporar o de desprenderse de elementos clave de la intervención profesional que, siendo muy relevantes, pueden ser constitutivos de la identidad profesional.

La supervisión y la sistematización (en cuanto que narrativas orales o escritas) de la práctica son contribuciones muy importantes para la construcción de la identidad profesional, porque es fruto de negociaciones continuas, ya que las profesiones no pueden definirse a perpetuidad. Aceptarlo como algo natural, sostenido con estudio y reflexión, es la propuesta que sugiere —y que se comparte aquí— Zamanillo. Quizás así sea posible adaptarse a los cambios y salir de la rutina. Este proceso, nada simple, pasa por una propuesta de aceptación como sujetos profesionales que se fundamenta en un trabajo personal que abandona las certezas y profundiza en la compleja realidad social (Zamanillo, 2009: 10).

Cuestionarse y reflexionar son acciones necesarias y reconocidas por los entrevistados. Aunque no son exclusivas de la supervisión, son elementos muy destacados que se incluyen en ella.

6.1.3 Habilidades técnicas

Watzlawick es uno de los principales autores de la teoría de la comunicación humana. En su obra *Teoría de la comunicación humana*, escrita conjuntamente con Beavin y Jackson en 1981, se describen las principales habilidades necesarias para el desarrollo de una sesión de supervisión. En el presente trabajo, se han enunciado las habilidades necesarias por parte del supervisor en cada una de las fases de la supervisión. La técnica y la práctica de la supervisión se conciben como un proceso y, al mismo tiempo, como una relación. Para desarrollar cada una de sus etapas, así como su sentido global, es preciso reunir todas las destrezas y habilidades disponibles a nuestro alcance.

Con el propósito de compilar las múltiples propuestas de técnicas de aplicación en el marco de la supervisión que puede llevar a cabo un supervisor, se ofrece a continuación un esquema en el que se reúnen, a modo de catálogo, diferentes formas de intervenir, ordenadas en función del área a la que se dirigen y de las destrezas necesarias para llevarlas a cabo. Este esquema es fruto de la investigación bibliográfica y, sobre todo, de la sistematización de la experiencia supervisora con diferentes personas, grupos y equipos, así como de la docencia impartida. Es preciso tener presente que toda esquematización reduce la realidad, de manera que la que se expone ahora no pretende ser exhaustiva y, por tanto, no agota las posibilidades que se producen en el encuentro profesional.

ÁREAS	OBJETIVOS	HABILIDADES
COMUNICACIÓN	> Facilitar procesos de intercambio y de comprensión	<ul style="list-style-type: none"> –Estructuración de una relación: espacio, tiempo y objetivos –Encuadre y clarificación –Capacidad para relacionar –Comprensión del otro y de uno mismo –Apoyo y confrontación –Aprobación, estímulo y apertura –Identificación y expresión –Ampliación del horizonte relacional –Escucha
EDUCACIÓN Y CAPACITACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> > Adquirir aptitudes socializadoras > Tomar como modelo habilidades básicas y aprendizajes 	<ul style="list-style-type: none"> –Pregunta-interrogación –Establecimiento de hipótesis con el supervisado –Paráfrasis –Reflejo y reafirmación –Percepción de referencias no verbales –Recapitulación y síntesis –Autorrevelación –Habilidades de conversación –Descubrir o elaborar metáforas y paradojas –Guía directa

CONOCIMIENTO, CAPACITACIÓN, Y CREACIÓN DE CONTEXTOS CREATIVOS	> Transmitir conocimientos y saber del técnico > Crear contextos creativos de recreación de las ideas > Estudiar las narrativas y la construcción de la realidad	–Cambios – Ofrecimiento de nuevas perspectivas – Recursos – Creación de nuevas oportunidades – Estructuración de conductas y soluciones alternativas – Exigencias y límites – Transmisión de un saber y un saber hacer – Aportación de información y organización racional de esta – Utilización de estructuras del medio – Selección de acciones y determinación de actividades – Seguimiento e interpretación – Desarrollo personal
--	---	--

Cuadro 5. Técnicas estructuradas según las áreas, los objetivos y las habilidades necesarias en supervisión
Elaboración propia.

A continuación, por su importancia en las sesiones de supervisión, se profundizará en cinco destrezas que están presentes y pueden determinar la práctica supervisora.

A) ESCUCHA ACTIVA

En el desarrollo de una sesión no debe trabajarse solo con la información o verbalización del supervisado, sino que debe averiguarse qué significa una información determinada para el supervisado y, al mismo tiempo, para el supervisor.

¿Qué hace el supervisado con su situación? ¿Nos explica su punto de vista? ¿Es lo que él vive y percibe? ¿Qué ha hecho hasta el momento para superar sus problemas? ¿Qué recursos tiene para salir de esa situación? ¿Qué resultado ha obtenido de lo que ya ha hecho? ¿Cuál ha sido su interpretación? ¿Qué aprendizajes ha conseguido de sus experiencias? El supervisor debe trabajar con suficiente información sobre el supervisado y su entorno. Sin embargo, esta información no debe ser excesiva hasta el punto de que le impida discernir sobre las situaciones planteadas, por lo que es necesario comprobar con el supervisado cuáles son los asuntos prioritarios que deben trabajarse.

B) HABILIDADES INTERACTIVAS DEL SUPERVISOR

Es conveniente evitar dar por descontado que se han entendido los problemas de los supervisados (síndrome del experto) con el fin de continuar estimulando la autoinvestigación, así como asegurarse de que se dispone de la información suficiente que con-

firme que tanto el supervisor como el supervisado entienden el problema o la situación que debe tratarse. Deben llevarse a cabo retornos descriptivos de diferentes maneras procurando que el supervisado sienta que ha sido tomado en consideración; el supervisado tiene que sentir que existe voluntad de entender.

Por otra parte, se recomienda dedicar el tiempo necesario para trasladar el suficiente poder a los supervisados, a fin de que accedan a la información sobre sentimientos, pensamientos y comportamientos importantes relacionados con las situaciones que les preocupan. Cuando la persona tiene más información sobre sus sentimientos, pensamientos y comportamientos, estos se estructuran con más poder en su vida y esto puede ayudar a desbloquear y a dar más energía.

C) AYUDAR A PENSAR

Los supervisados pueden tener muchas ganas de explicar su experiencia o pueden sentirse asustados y avergonzados, y por ello, experimentar dificultades para explicarla. Si sienten o expresan dificultades, será necesario utilizar algunas técnicas para ayudarles a pensar o a explicar las preocupaciones o el contenido de su historia. Preguntas como las siguientes pueden facilitar la explicación: ¿qué pasó? ¿Quién dijo qué a quién? ¿Qué ideas se sacaron al respecto? ¿Cómo se sintieron después? ¿Qué sentimientos tiene ahora?

Otra destreza relevante es la de ayudar al supervisado a ofrecer los diferentes tipos de información estructurada en información fría y caliente. La información fría es aquella que describe hechos y contesta a las preguntas qué, quién, dónde, cuándo y cómo. Por su parte, la información caliente es aquella que hace referencia a los sentimientos. Con algunas personas es necesario trabajar mediante preguntas con el propósito de que puedan cruzar de un tipo de información al otro.

La historia de los supervisados posee un contenido y un proceso. Deben formularse preguntas para llegar al contenido, pero también debe prestarse atención a los valores y a las actitudes que existen detrás del relato.

D) SABER PREGUNTAR

La búsqueda de información es un proceso y, por tanto, debe combinarse con elementos de intervención para que el supervisado colabore en aquello en lo que se le pueda ayudar. Existen numerosos tipos de preguntas²⁶, que durante las sesiones de supervisión son un elemento de intervención muy influyente sobre la reflexión del otro. El uso de preguntas desplaza la atención hacia el supervisor y el supervisado contesta.

²⁶ Tal como se ha expuesto antes con referencia a White y Epston, Watzlawick propone diferentes maneras de preguntar, todas ellas muy adecuadas a los contextos de supervisión.

Una habilidad importante del supervisor es la de evitar preguntas que puedan ser concebidas como una intromisión personal. En este sentido, una forma de prevención muy útil es preguntarse si esa pregunta ayudará a la persona. También es importante seguir un ritmo temporal adecuado durante la sesión. No es muy conveniente preguntar al inicio de la relación ni tampoco de forma muy frecuente. Asimismo, deben evitarse las preguntas cerradas, aunque es posible que vayan saliendo a lo largo de la sesión y pueden llegar a molestar. Deberían realizarse preguntas abiertas y centradas en la persona supervisada, evitando las que quieren atraer al supervisado hacia las posiciones del supervisor. Tampoco debería preguntarse con el propósito de tomar el control de la sesión, para romper un silencio o para satisfacer una simple curiosidad.

El objetivo a la hora de preguntar es la exploración de situaciones, cuando quiere ayudarse a elaborar una experiencia, ampliar detalles de lo que se está explicando, o considerar si una información es irrelevante. Con el fin de facilitar la toma de conciencia, también puede preguntarse para ayudar al supervisado a que explore sus fantasías y para que pueda aumentar la comprensión de sí mismo y trabajar sus miedos.

E) USO DE INSTRUMENTOS Y SOPORTES DOCUMENTALES

Para estimular y objetivar el contenido de las sesiones de supervisión, suelen utilizarse instrumentos o soportes documentales. Estos pueden ser muy complejos o más simples: fichas de usuarios, proyectos, informes sociales, la agenda de trabajo (mapa de trabajo), descripción del trabajo que hace cada uno, memorias, actas, etc. Como ocurre con cualquier instrumento, estos se desgastan con el tiempo, lo que hace necesario un planteamiento de nuevos instrumentos permanentemente. Otro tipo de instrumento —quizás para grupos experimentados en supervisión— es dejar que sea el propio grupo o persona supervisada quien regule los temas que deben tratarse. En este caso, el supervisor debe estar abierto a recibir lo que se discuta y, básicamente, acompañar el proceso. Un ejemplo sería cuando el grupo plantea tratar la discusión de la última reunión de equipo o la persona quiere supervisar unos aspectos negativos que le crea un determinado usuario del servicio.

Capítulo IV

Cinco dominios de indagación y análisis en la supervisión

En este capítulo, se analizará el concepto de *supervisión*, sus principales referentes teóricos y prácticos, el sistema institucional y de los sujetos participantes, sus principios básicos y los procedimientos que la configuran, el uso de los principales instrumentos empleados, así como el desarrollo de determinadas habilidades.

Este proceso de investigación ha propiciado el descubrimiento y la delimitación de una estructura basada en dominios básicos de indagación y análisis que subyacen en los procesos de supervisión. La elaboración de estos dominios parte de la premisa de que la supervisión se construye, se ocupa y se orienta a esclarecer situaciones en función de la complejidad de los marcos sociales. La supervisión trata en todo momento de comprender y explicar los procesos en los que interviene. La práctica de la supervisión y su estructura de reflexión plantean cada caso como único, aunque no actúan al margen de las experiencias anteriores. Es decir, cada situación se considera singular y se buscan explicaciones no estandarizadas a partir del descubrimiento gradual de las características concretas de cada contexto.

En esta investigación, se identificarán cinco líneas o dominios a través de los cuales la supervisión busca respuestas o examina la situación concreta, lo que permite construir un sistema flexible de indagación y análisis. Estas diferentes líneas de indagación pueden darse de forma simultánea. En cada una, el nexo de unión con las demás es la comprensión, el punto a partir del cual puede transitarse hacia otra línea. La comprensión es lo que permite a los supervisados moverse de un dominio de análisis a otro.

1. Línea 1. La construcción del saber: del saber inicial al saber contingente

La supervisión tiene la función de construir saber desde la intervención. Facilita y promueve interrogantes como los siguientes: ¿para qué conocer? ¿Cómo conocer? Carballeda plantea que este campo de saber se construye después de la acción, es decir, se funda en el hacer, desde donde establece, a su vez, un diálogo con la teoría: «Lo necesario (para intervenir) puede conocerse *a priori*, mientras que lo contingente solo se conoce *a posteriori*» (2007: 16).

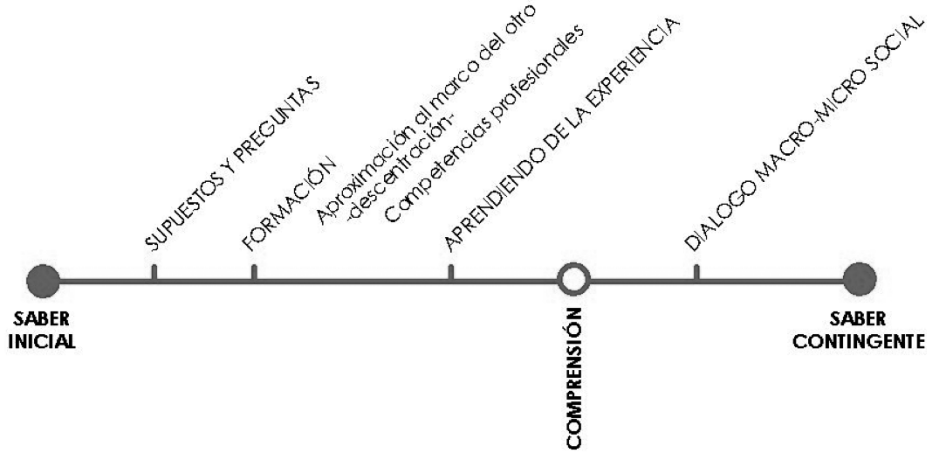
Para pasar del saber inicial al saber contingente es necesario elaborar supuestos y preguntas. La supervisión es un espacio de renovación que se caracteriza por ser un ámbito de reflexión sistemática sobre la acción profesional sin cumplir funciones de control. Permite hacerse preguntas y dudar, elaborar la secuencia de los conflictos, canalizar la imposibilidad de solución o proponer nuevas preguntas sobre los interrogantes de la práctica cotidiana, así como tratar la información de manera más creativa para facilitar un discernimiento alternativo.

Dentro de la práctica se afrontan, a menudo, situaciones únicas y desafiantes que plantean la necesidad de respuestas más flexibles para así llegar más lejos en la experiencia profesional. La práctica se convierte, pues, en un tesoro gracias al cual puede analizarse cada episodio como una rica experiencia y extraer de ello un aprendizaje.

La supervisión, desde sus inicios, ha constituido un instrumento pedagógico y de formación de los profesionales de la acción psicosocial, que por lo común puede darse en diferentes etapas: durante los estudios o de forma paralela a la formación, como una educación complementaria dirigida a la socialización de personas que emprenden una nueva actividad profesional (Kersting, 1993).

Más allá de los conocimientos teóricos, la práctica de los interventores sociales debe incorporar una formación que permita llevar a cabo un trabajo profundo sobre los procesos de aproximación al marco del otro, disipando etnocentrismos, prejuicios y estereotipos, preconcepciones e imposiciones de valores y modelos de vida, asuntos que pueden condicionar la intervención social y obstaculizar la relación con los sujetos atendidos. La formación de competencias profesionales complementa los procesos de descentración y aproximación al marco del otro. La supervisión puede ayudar a identificar y a adquirir la conciencia personal y profesional necesaria para controlar los factores de riesgo y de fracaso a los que está sometida toda interacción. Esto es, la supervisión permite que los aprendizajes se den desde la experiencia acumulada durante la tarea profesional (comprensión) con la finalidad de mejorarla, ya que se ocupa de pensar sobre el hacer, sobre la tarea; este es su gran potencial formativo. Los profesionales aprenden a desarrollar su competencia a la hora de formarse a través del esfuerzo conceptualizador y de comprensión de las experiencias que proporciona la

acción. La supervisión confiere un contexto de encuentro y diálogo entre las dimensiones macrosociales y microsociales que interactúan en toda intervención, y entre las significaciones que se dan en este encuentro y las construcciones preconcebidas de los profesionales.



Cuadro 6. Línea 1. La construcción del saber: del saber inicial al saber contingente
Elaboración propia.

2. Línea 2. Integración sujeto-profesional

Para trasladarnos de la persona o sujeto a la integración del sujeto-profesional es necesario plantear la cuestión de que toda elección de una profesión, especialidad o formación complementaria suele representar un momento clave de la trayectoria vital. La formación puede implicar transformaciones personales que van más allá de la adquisición de conocimientos o herramientas de trabajo, o de la simple visión de este como medio de sustento económico. La elección está condicionada por la historia del individuo, de la que intenta llegar a ser consciente, y por la idealización legítima de los objetivos perseguidos. En función de cómo se desarrolle la formación, pueden aparecer situaciones que, siendo reconocidas, deben ser acompañadas: «La elección de formarse requiere retocar los componentes de su identidad» (Tschopp, Kolly-Ottiger y Monnier, 2008: 37).

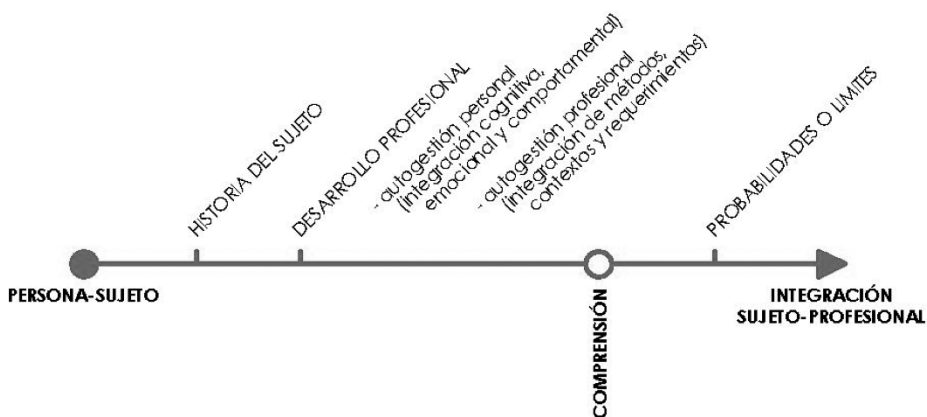
Las profesiones del ámbito social tienen en común que su actividad consiste en ayudar a las personas a que participen y desarrollen recursos personales, sociales o culturales en su entorno. En definitiva, ayudan a las personas a que se ayuden a sí mismas, a que comprendan y conduzcan su propia vida en relación con los demás. La supervisión constituye

un medio muy adecuado para acompañar este proceso, puesto que los profesionales pueden encontrar ideas o marcos propios que podrán trasladar posteriormente a su práctica.

En este sentido, Van Kessel afirma que la supervisión promueve la integración bidimensional del sujeto-profesional, ya que en ella se reúne, por una parte, la revisión y la reflexión sobre los requerimientos exigidos en la práctica y, por otra, las disposiciones y las habilidades del profesional que lleva a cabo esta función, concibiéndolo como una persona en desarrollo. Ambas dimensiones, la profesional y la personal, son los ámbitos constantes a los que se enfrenta el profesional, por lo común mezclados en la figura persona-profesional (Van Kessel, 2000: 95; y Towle, 1964: 3).

En la integración del sujeto-profesional, persona, profesión y función constituyen una unidad en permanente interacción, puesto que el desarrollo profesional se da a través de la autogestión de la persona. El sujeto-profesional debe poder manejarse y estar en disposición de integrar lo cognoscitivo con lo emocional y con su capacidad de actuación en aquellas otras dimensiones más profesionales. En otras palabras, debe adquirir la autogestión profesional suficiente para trabajar en un contexto concreto con un método y con los requerimientos exigidos en el desempeño profesional, a fin de poder funcionar «como ser integrado a la vez que integrador» (Van Kessel, 2000: 89).

Esta combinación permite reflexionar sobre aspectos de la tarea y sobre cómo se ajustan los objetivos y los métodos al llevar a cabo una determinada acción profesional. Permite, igualmente, ser consciente de sus posibilidades y limitaciones, de sus sentimientos personales y de cómo se maneja con ellos de forma adecuada, así como de la influencia que emiten los valores y las normas sobre su actividad. Todos estos elementos están integrados en la supervisión, forman parte de ella, «como un prisma calidoscópico» (Van Kessel, 2000: 98), y sobre todo como una contribución al desarrollo del supervisado, con el fin de que mejore su funcionamiento.



Cuadro 7. Línea 2. Integración sujeto-profesional
Elaboración propia.

3. Línea 3. Reflexividad y autonomía

Para acceder desde el pensamiento y la reflexión común a la reflexividad autónoma se necesita un espacio de reflexión sistemática sobre la acción profesional. El grupo o el profesional supervisado y el supervisor ofrecen su capacidad de escucha, permitiendo que fluya la subjetividad de sus miembros. Esta subjetividad se centra en los aprendizajes adquiridos gracias a la experiencia acumulada durante la tarea profesional; es decir, se ocupa de pensar sobre el hacer, sobre la tarea, con la finalidad de mejorarla, ya que lo peor que puede suceder en estos ámbitos es redundar en lo evitable, en la repetición no pensada sobre la intervención.

En palabras de Kersting, que se conciben desde una perspectiva sistémica y constructivista, «la supervisión como sistema de reflexión, de autorreflexión, como un proceso circular, como una observación de la observación» (Kersting, 1999: 48) permite ver las cosas desde otra perspectiva, una actitud necesaria para una buena actuación profesional. En los procesos de supervisión se fortalece tanto la autonomía personal como la reciprocidad, y se desarrollan alternativas de acción en esferas específicas. La supervisión fomenta las habilidades personales de cada participante y favorece el proceso de desarrollo y de consideración pormenorizada de los temas.

La reflexividad autónoma se refiere a la atención al movimiento de intención durante la acción. Esta actividad integra lo que sucede en el interior y lo que acontece en el exterior. La reflexividad va más allá del pensamiento, es un proceso de deliberación del pensamiento sobre la interpretación de una experiencia para poder aprender de ella. En los contextos de aprendizaje que define Boud²⁷, «la reflexividad agrupa aquellas actividades intelectuales y afectivas en las que los individuos acuerdan explorar sus experiencias para empujar a una nueva mentalidad y valoración» (1985: 10). Lo más interesante de esta aportación al campo de la supervisión es que la reflexividad es un proceso personal y que su resultado puede adquirir una perspectiva conceptual que ayude a los profesionales a considerar y hacer explícitos los valores y las experiencias que influyen en la toma de decisión autónoma.

La supervisión es también un espacio en el que el profesional-supervisor, con conocimientos suficientes de la materia, coopera con otro profesional o equipo para mejorar las condiciones de su práctica. El supervisor, sin funciones de control ni de dirección, fomenta la autonomía de las acciones profesionales y la competencia profesional, facilitando la exploración y la reflexión sobre las distintas tareas realizadas con los usuarios de los servicios y con los colegas o en el ámbito de la organización. Por este motivo, es una condición indispensable que el supervisor sea independiente y ajeno a la institución contratante. Esta posición distante de la tarea y la institución se

²⁷ Boud, en su obra *Reflection: turning experience into learning*, explica de qué manera el proceso de reflexividad implica una exploración interna provocada por una experiencia, que se depura y puede cambiar la perspectiva conceptual.

convierte en una oportunidad para el supervisado, ya que le permite ser más consciente de lo propio y descubrir fortalezas personales, posibilidades y reacciones que pueden ser tenidas en consideración.

En las sesiones de supervisión, pueden tratarse, o bien situaciones que se presentan en la interacción de la intervención social, o bien los efectos que producen las situaciones institucionales sobre esta. El supervisor ayuda y acompaña el proceso gracias a su posición externa, que le facilita la reflexión desde otro lugar. El acuerdo de los participantes en sostener un espacio en el que se garantiza la escucha, la palabra y la participación permite que el supervisor intervenga. Los supervisados esperan que sea un lugar legitimado y que se garantice el poder hablar sin ser agredido, poder exponer sin exponerse. Para los equipos, la supervisión es a veces imprescindible; otras, muy conveniente y aconsejable; y en todo caso, casi siempre útil.

La conciencia de lo propio permite una revisión reflexiva de los encargos, las creencias o las construcciones simbólicas de quienes intervienen, o desde donde se está interviniendo; lo que permite pensar sobre los argumentos y las justificaciones que sostienen la práctica cotidiana.

La supervisión se configura como un espacio abierto que se construye y reconstruye en cada sesión, que posibilita que puedan reconocerse problemas y experiencias dolorosas que los profesionales han padecido en la realización de su trabajo. Posee efectos terapéuticos en la medida en que contiene, aborda y posibilita la elaboración de dificultades de forma cooperativa. El marco distante de la tarea se convierte en una oportunidad, puesto que favorece el descubrimiento de fortalezas personales, posibilidades y reacciones que pueden ser tenidas en cuenta.

En las sesiones de supervisión, pueden tratarse situaciones que presentan los usuarios o los efectos que las situaciones institucionales aportan a la intervención profesional. Para que pueda darse este proceso, es necesario que pueda pensarse atenta y detenidamente sobre algo, que primero, debe haberse observado. Este funcionamiento no se adquiere de una vez para siempre. La reflexividad o la costumbre de actuar con reflexión juega un papel muy importante:

[...] hasta donde es capaz de actuar profesionalmente por sí mismo, y conservar las normas de su propia actuación profesional, dependerá en gran medida de que haya aprendido a reflexionar independientemente sobre las experiencias profesionales adquiridas y haya desarrollado una personalidad observadora (Van Kessel, 2000: 103).

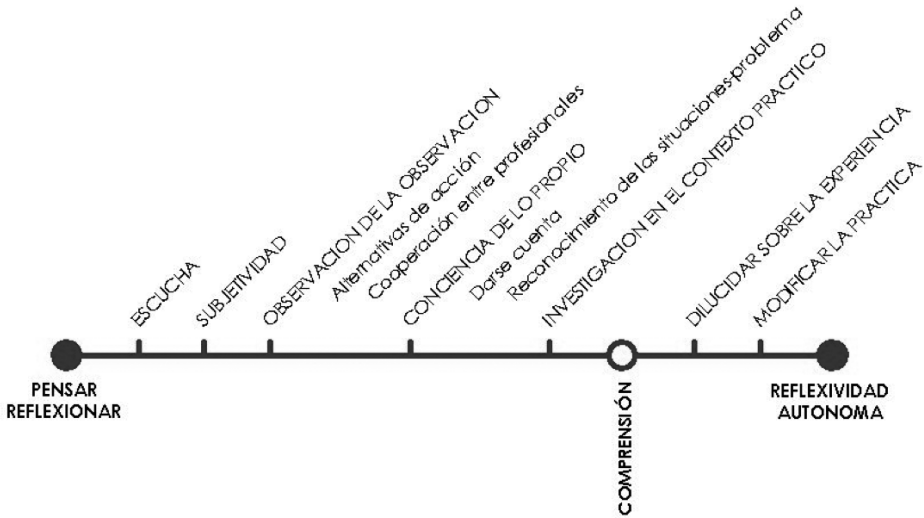
Si este proceso no se diera, cabría el riesgo de que el profesional se estancara, se paralizara en los modelos habituales de reacción aprendidos, lo que podría afectar a su ejercicio profesional. La destreza observadora y la reflexión permiten al profesional distanciarse de la cuestión e integrarla como una práctica más de su actividad profesional. La reflexividad aumenta cuando se encamina hacia un funcionamiento integrado

en la práctica, convirtiendo el manejo personal y concreto del ejercicio profesional en un tema de reflexión que favorecerá que se funcione independientemente y se lleven a cabo aprendizajes conscientes.

El profesional que experimenta sorpresa, perplejidad y confusión en una determinada situación, reflexiona sobre las comprensiones iniciales que han sido inscritas en su comportamiento. Esta reflexividad le permite generar una nueva comprensión del fenómeno como un cambio en la situación: «Cuando alguien investiga partiendo de la acción realizada se convierte en un investigador en el contexto práctico» (Shön, 1998: 72).

Dilucidar la experiencia es la antesala de la comprensión. Los supervisados esperan que el espacio de supervisión sea un lugar en el que clarificar, en el que interpretar y en el que romper «la soledad del hacer» (Puig, 2005: 19), en el sentido de visualizar, reconocer cómo se ha construido el acontecimiento y compartirlo con otros; en el que se esclarece, desde el quehacer cotidiano, repensar la intervención; en el que es posible separar lo particular de la situación o el fenómeno que se trata de lo general, de aquello que es propio del contexto.

La supervisión influye sobre la tarea de los supervisados, ya que contribuye a construir significantes y códigos que son operativos y modifican la práctica; a fomentar la calidad y la competencia profesional, facilitando la exploración y la reflexión sobre las distintas tareas profesionales con los usuarios, los colegas o con la propia organización. Estos efectos específicos de cambio de la práctica no se dan dentro de las propias sesiones de supervisión, sino que se evidencian fuera de estas, en las situaciones que aborda el profesional. Además, debe tenerse en cuenta que las diferentes partes que integran el sujeto-profesional son interdependientes y dinámicas, como lo son las situaciones y las tareas cambiantes que debe afrontar un profesional. Dadas estas circunstancias, «lograr este objetivo requiere alcanzar en el proceso de supervisión capacidades de reflexión y de integración que permitan un funcionamiento como persona-profesional integrado en la práctica profesional» (Van Kessel, 2000: 103).



Cuadro 8. Línea 3. Reflexividad y autonomía
Elaboración propia.

4. Línea 4. De la acción a la práctica reflexión

La supervisión identifica situaciones o problemas porque busca saber qué ocurre en una situación (ahora) o lo que ocurrió en la situación práctica cuando se dio (pasado). Esto es lo que se denomina *diagnóstico* en supervisión:

[El] proceso o resultado de analizar una situación en la que actúa un profesional [...] y de los condicionamientos externos, internos, institucionales, personales, interaccionales, que han propiciado una determinada forma de intervención [...], así como los diversos sistemas presentes que condicionan la intervención [...], así como el grupo de supervisión (Hernández Aristu, 1991: 197).

Bajo esta premisa, el proceso de supervisión, como diagnóstico, puede convertirse en un proceso de desvelamiento que centra su interés en aquello objetivable y en aquellos aspectos intersubjetivos y personales, así como en sus mutuas influencias. Para poder procesar este desvelamiento, Kersting y Krapohl (1993) presentan un sistema —que recogerá y ampliará Hernández Aristu posteriormente—, sumamente útil como instrumento de diagnóstico, ya que ayuda a percibir y localizar situaciones-problema objeto de supervisión en diferentes ámbitos.



Cuadro 9. Un instrumento de diagnóstico en supervisión.

Sistema elaborado por Kersting y Krapohl (1993) y ampliado por Hernández Arístu (1991)
 Elaboración del cuadro por Sánchez Cano (2006), supervisor. Disponible en el enlace siguiente:
<http://organizados.wordpress.com>.

Cuando quiere relacionarse la reflexión, desde la acción, con la práctica profesional, debe definirse qué es exactamente la práctica. Una posible definición sería la siguiente:

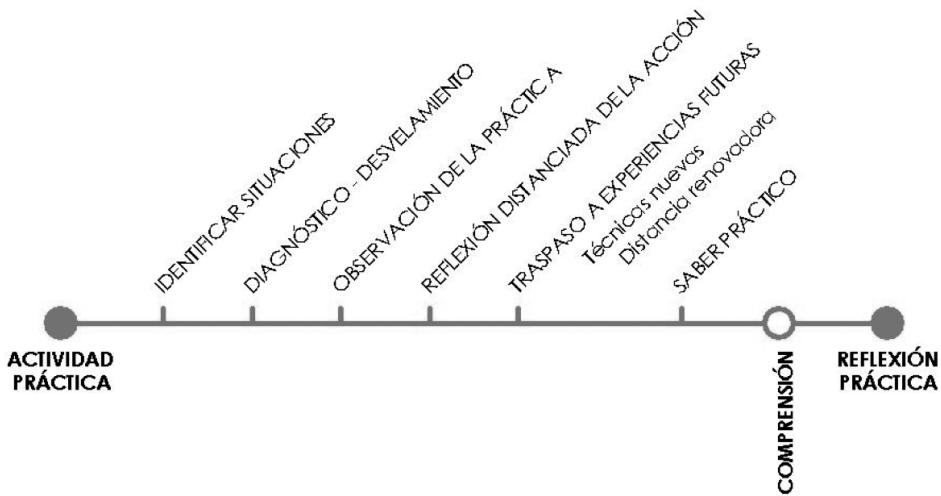
[...] la práctica es ambigua, hace referencia a los tipos de cosas que se hacen: los tipos de clientes que se tienen, la variedad de casos que se llevan. Pero cuando nos referimos a alguien que practica, se alude a una actividad experimental o repetitiva (Shön, 1998: 65).

En una primera interpretación, el término *práctica* se refiere a la actuación de los profesionales en distintas situaciones. También cabe la posibilidad de que aluda a la preparación de una actividad, aunque en toda práctica se dan elementos de repetición, ya que todo especialista tiene en cuenta ciertos tipos de situaciones y aspectos una y otra vez. Es en este sentido desde el que la reflexión que acontece en la reflexión distanciada de la acción (que comporta el espacio de supervisión) puede servir de corrección de esta praxis, puesto que puede dar pie a críticas sobre las comprensiones tácitas que han madurado en torno a las experiencias de una práctica especializada, lo que puede posibilitar la adopción de una nueva significación ante las situaciones singulares o de incertidumbre que puedan experimentarse.

El espacio de supervisión se convierte en una observación distanciada de la práctica, pero desde la práctica. La supervisión permite al profesional la reflexión de su saber desde la práctica explorando las comprensiones que se han hecho de un determinado caso, lo que podría denominarse como *distancia renovadora*. La reflexión también puede existir sin que se distancie de la acción, según Shön, aunque de manera

«limitada por el presente-acción y la zona del tiempo en que la acción todavía puede tener importancia para la situación» (*Ibid.*: 66). La reflexión desde la acción es un aspecto central: a través de ella puede hacerse frente a las molestas disconformidades, objeciones y contradicciones de la práctica.

Cuando un profesional experimenta numerosas variaciones en su práctica, desarrolla un repertorio de técnicas nuevas; aprende a buscar cómo debe responder a lo que encuentra. Shön lo denomina, de forma muy pertinente, *practicar su práctica*. Sin embargo, cuando la práctica se estabiliza es menos variable, el saber práctico se vuelve tácito, automático, por parte del especialista. Es una especialización que, a menudo, no ofrece garantías de que no se padezca una estrechez de miras y se pierda la integración del sujeto-profesional. Esto puede comprobarse en las quejas de los usuarios de los sistemas sociales cuando afirman que se les atiende sin tener en consideración su experiencia vital. El saber tácito, llevado a cierto extremo, puede restringir las oportunidades de reflexión del profesional. Por ello, se considera importante preservar un saber práctico, basado en la reflexión desde la acción, que aumente la comprensión singularizada de cada situación.



Cuadro 10. Línea 4. De la acción a la práctica reflexión
Elaboración propia.

5. Línea 5. Del cuidar al autocuidado para cuidar

Los riesgos de *burnout*²⁸ y la posibilidad de instalarse en un malestar están ampliamente documentados²⁹ en las profesiones sociales. La supervisión debe funcionar como un mecanismo que permita tener cuidado de uno mismo para así poder atender, ayudar y mediar con el otro. En este caso, este mecanismo de protección no se concibe como una defensa del usuario, sino como un requisito imprescindible para trabajar en situaciones difíciles.

Tal como ya se expuso en un trabajo anterior (Puig, 2005)³⁰, la supervisión puede generar los cuidados preventivos necesarios en la intervención en contextos altamente complejos, en aspectos tanto claramente sociales como en los que conciernen a la subjetividad del interventor social. Estas situaciones complejas necesitan, aún más, un apoyo de supervisión y espacios de intercambio y formación que faciliten la tarea profesional, que muchas veces se lleva a cabo en solitario, a menudo con escasa formación, poco tiempo y bajos salarios. La supervisión ayuda a reconocer problemas y experiencias difíciles que los profesionales han padecido en la realización de su trabajo o en su acción.

El reconocimiento de las propias expectativas, contrastadas con los otros miembros de un equipo, fortalece la prevención del cansancio y tiene efectos terapéuticos en la medida en que contiene, aborda y posibilita la elaboración de dificultades de forma cooperativa. Influye y afecta la tarea del equipo, ya que de un lenguaje no común se construyen significantes y códigos que son operativos para el conjunto del equipo.

En definitiva, se trata de que la comprensión conduzca a los profesionales a aprender a desarrollar sus propias competencias, conocimientos, autocuidados y formas de apoyo (en las que se incluye la supervisión) que puedan incorporar en su cotidianidad. En anteriores trabajos se han expuesto cuáles son algunas de las herramientas que ayudarían a proteger a los profesionales y a que cuidaran de sí mismos:

- Coordinarse y cooperar entre profesionales.
- Trabajar en equipo y consultar entre profesionales.
- Reaprender a generar redes efectivas de colaboración y de intercambio de información sobre el análisis y la comprensión de los problemas, la evaluación de las situaciones, la elaboración de planes de intervención, etc.,

28 En 1974, Freudenberger lo denominó como *burnout* o síndrome del agotamiento. Este concepto se explicará ampliamente en el capítulo v.

29 Algunos autores que lo han tratado desde las profesiones sociales son Rubiol, G. (1994): «Lesgotament Born-out en els professionals d'ajuda», *Revista de Trabajo Social*, n.º 94; y Rueda, J. M.ª (2004): *Estar quemado profesionalmente. Quién cuida a los cuidadores*, Ediciones del Gobierno de Cantabria.

30 Puig, C. (2005): «El malestar de los profesionales, el agotamiento y la importancia de la supervisión», *Trabajo Social y Salud*, n.º 50, pp. 11-26.

evitando la temida multiintervención, que desgasta excesivamente a los profesionales.

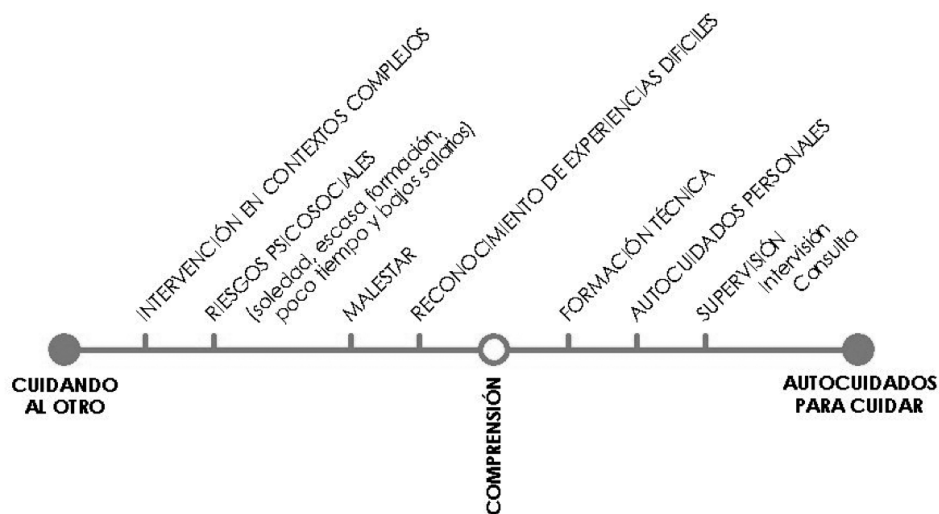
- Analizar los sistemas y los contextos que intervienen en la acción social: la organización, el sistema cliente-usuario y el sistema profesional. Conocer el contexto institucional y el rol profesional a fin de distinguir los elementos explícitos (ideología, valores, estructura, dependencia, sistemas de comunicación, tareas) de los implícitos (conflictos, contradicciones), que sin ser tan explícitos, forman parte de las organizaciones y de las condiciones de trabajo de cualquier profesión. Aumentar la autoobservación y el análisis de la percepción y la vivencia del equipo. Observar los límites y las posibilidades institucionales.
- Interrogarse sobre las representaciones institucionales y profesionales que impiden un desarrollo realista de la tarea³¹. Deshacerse de ideas o creencias que distorsionan la tarea y confunden a las instituciones, puesto que el objetivo es desarrollar la tarea ajustándose a las posibilidades reales, previniendo las situaciones de insatisfacción y malestar.

Dotarse de mecanismos para cuidar de uno mismo es otra forma de prevención del cansancio profesional, ya que no solo es una defensa del usuario, sino que puede concebirse como un requisito imprescindible para trabajar en situaciones difíciles. Cuidarse es también cuidar del propio equipo, reconociendo la necesidad de un espacio y un tiempo para el grupo, en los que poder poner en común las experiencias de atención a las personas y compartir las ansiedades inherentes a la práctica. Otra forma de cuidado es la renovación del conocimiento y la formación continua. Se considera que debe volverse a la teoría, no con la idea —equivocada— de que eso lo resolverá todo, sino con el propósito de evitar aquellas situaciones imposibles en las que a veces no existe solución. Uno de los riesgos más claros de los equipos es la falta de formación, ya que sin un marco de referencia en el que orientarse, es normal sentirse incapaz de afrontar una situación compleja. Sin conocimientos teóricos de referencia, solo es posible una práctica basada en el sentido común, seguramente muy necesario, pero absolutamente insuficiente.

En los profesionales de la intervención social aparece, pues, la necesidad de mantenerse activo en el cuidado de uno mismo para protegerse de los riesgos que conllevan las tareas relacionadas con el manejo de relaciones. Las formas que adopta este cuidado se enmarcan en el autoconocimiento y, sobre todo, en el hecho de mantener conductas que reviertan en uno mismo. Cada profesional deberá averiguar qué ac-

31 En el artículo que se escribió sobre este tema se detallan las representaciones institucionales y profesionales que impiden un desarrollo ajustado de la tarea o del rol. Puig, C. (2005): «El malestar de los profesionales, el agotamiento y la importancia de la supervisión», *Trabajo Social y Salud*, n.º 50, pp. 11-26.

ciones y qué actividades son más acordes a su persona. Ahora bien, en el caso de la supervisión conviene aclarar que no se está bajo sus efectos. La supervisión no es una vacuna preventiva de conflictos ni de malestares procedentes de la tarea o de las relaciones institucionales. Todo ello implica, por parte del profesional, que esté dispuesto a revisar e invertir en su propio beneficio.



Cuadro 11. Línea 5. Del cuidar al autocuidado para cuidar
Elaboración propia.

6. La comprensión: el nexo de unión entre los diferentes dominios de indagación y análisis de la supervisión

Un elemento esencial de la supervisión es la comprensión, pero su objetivo puede variar según las personas y modelos de referencia. La comprensión es inclusiva, es decir, contiene a los usuarios, las situaciones profesionales, a la persona del interventor social, la institución y el medio social.

La comprensión puede ser de uno mismo sobre el otro, sobre un informe o sobre algún otro contexto. Según Gadamer³², «la comprensión no es solo una técnica para aprehender la realidad, sino una manera de ser de lo humano en el mundo». Por el mero hecho de vivir la vida, esta ya se comprende de una determinada manera. Por tanto, toda comprensión es, en definitiva, la comprensión de uno mismo en el mundo;

³² La filosofía de Gadamer expresa la universalización del fenómeno interpretativo desde la concreta y personal historicidad.

esto es, el otro, las personas, las cosas y los fenómenos siempre se ven a la luz de la comprensión de uno mismo, de la manera de comprender de cada uno.

En supervisión, tomando como base las ideas que expone Gadamer (1977), la comprensión se produce a lo largo de la relación que se establece con las personas, los objetos o los acontecimientos. En otras palabras, cómo y con qué significado se instaura esta comprensión en las relaciones con las personas y situaciones son aspectos muy relevantes. Comprender qué nos ha unido a un determinado acontecimiento consiste en darle sentido a lo que llega y de quién llega, un sentido que no se sustenta sobre la base de los prejuicios, sino sobre la experiencia de los conocimientos adquiridos. La comprensión que se desarrolla de una determinada situación enriquece y forma nuevas ideas y juicios previos. El trabajo de supervisión encuentra todo su sentido desde esta perspectiva, al revisar las experiencias y los conocimientos que se han ido construyendo a través de las diferentes comprensiones sobre uno mismo y las situaciones vividas. Esta concepción hermenéutica clarifica el carácter formativo de la supervisión y el efecto que esta puede tener en ciertas personas. Así pues, el desarrollo de la comprensión marca la práctica profesional y es también comprensión de uno mismo.

El camino privilegiado de la comprensión parece ser, para la mayoría de los interlocutores entrevistados, el cuestionamiento. Les interesa una práctica en la que se cuestionen las propias creencias y opiniones, así como el uso de la teoría y de la experiencia. En este sentido, la supervisión permite desplazar la mirada, el punto de vista, lo que posibilita acceder a parámetros paradójicos y situarse de una forma diferente en la profesión. El cuestionamiento lleva a uno mismo a ponerse en el lugar del otro y, por tanto, favorece el acceso a una comprensión de los acontecimientos diferente y, especialmente, permite profundizar en aspectos poco claros, a veces inaccesibles, de la intervención.

La comprensión desde la práctica debe permitir a los profesionales manejar una distancia óptima con los usuarios: comprender qué es lo que hay dentro de una relación y darse cuenta de lo que es potencialmente dañino para los usuarios y para la propia salud mental. La comprensión ayuda también a entender y distinguir el ritmo del usuario, el ritmo que caracteriza los procesos relacionales. Para la comprensión de estos ritmos, el interventor social debe dejar que el usuario progrese a su propio ritmo.

Asimismo, la comprensión debe comportar consecuencias en la acción del supervisado y su inducción a reflexionar sobre ellas. Dicho de otra manera, la supervisión tiene que comprender los contextos sociales y responder a cuestiones como las siguientes: ¿por qué este comentario y no otro? ¿Por qué ha pasado esto y se ha actuado de esta manera? Las respuestas a estas cuestiones facilitarán posteriormente la puesta en acción.

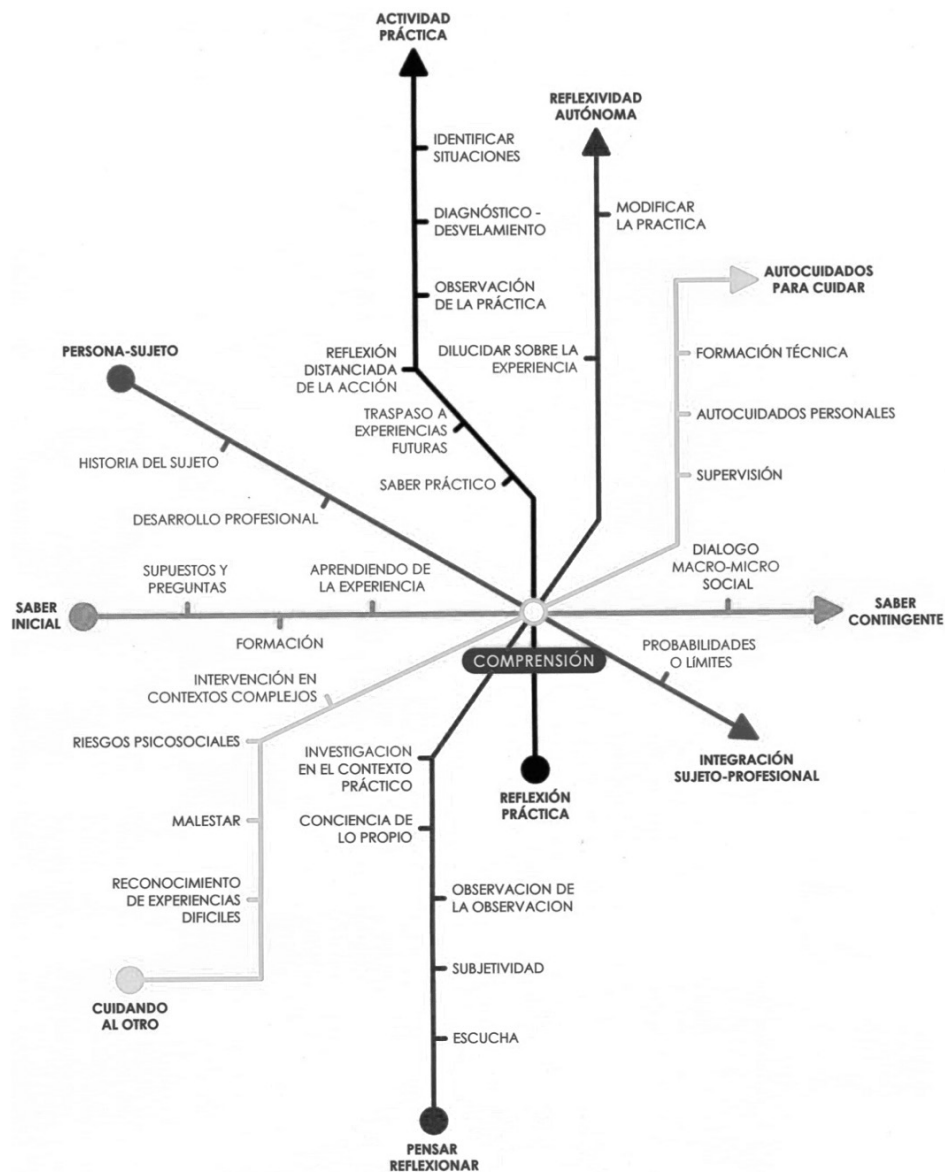
La supervisión debe favorecer el análisis de las situaciones profesionales sin inspeccionar la personalidad del supervisado. Este no debe ser objeto de análisis, sino sus actuaciones profesionales, que son las que necesitan análisis y apoyo. Así, no debe buscarse un posible juicio abstracto de la personalidad de quien ha intervenido en la situación. Para el supervisado, la toma de distancia y la relativización de las emociones son efectos secundarios (no prioritarios), pero no por ello menos importantes. La mayoría de los entrevistados indican que la reflexión y el análisis son lo más significativo y propio de los procesos de comprensión³³.

Un estudio más³⁴, publicado por la Universidad de Valladolid, reafirma esta línea de reflexión: los estudiantes destacan la capacidad para comprender e interpretar nuevas realidades, así como la comprensión, significación e importancia de la relación. Conceden a la mirada un valor privilegiado para el análisis de la realidad social, que permite a los trabajadores sociales ver más allá de lo aparente a fin de descubrir los diferentes significados y las distintas complejidades desde una visión holística (De la Red, 2009: 233).

Después de esta explicación de los cinco dominios de indagación y análisis de la supervisión, se propone un esquema que facilite la comprensión de los distintos elementos implicados y su nexo de unión principal: la comprensión. Para explicar la estructura del proceso se utilizará el símil de diferentes líneas que parten de un punto para llegar al otro. En el transcurso de este recorrido existen distintos procesos, estadios y logros, por los que los supervisados pasan a lo largo de cada dominio de indagación. La existencia de diferentes estadios no significa que se sucedan de forma lineal o causal. Aunque existen diferentes posibilidades de recorrido, hay un punto de encuentro entre las distintas líneas: la comprensión, tal como se señala en cada uno de los gráficos.

33 La definición de *supervisión* que han hecho dos supervisados entrevistados: «La supervisión como proceso de reflexión acompañado que permite la mejora de la claridad y lucidez de la intervención y el análisis concerniente a la actividad profesional» (supervisado D, Pablo); y «Espacio-tiempo privilegiado para una reflexión que nos remite siempre a la práctica profesional» (supervisado F, Montserrat).

34 Estudio de opinión sobre la percepción, motivación y expectativas de estudiantes de Trabajo social de la Universidad de Valladolid, publicado por varios profesores de la Universidad en la *Revista de Servicios sociales y Política Social*, nº 86, Madrid: Consejo General de Colegios Oficiales de Diplomados de Trabajo Social y Asistentes Sociales.



Cuadro 12. Dominios de indagación y análisis en supervisión
Elaboración propia.

Capítulo v

La supervisión y su relación con el bienestar en el trabajo de los profesionales

La supervisión es un dispositivo de gran calado e importancia para el bienestar profesional. Su necesidad se pone de manifiesto cuando deben abordarse situaciones en las que la incertidumbre deja espacios abiertos a la investigación, a la creatividad y a la adecuación de las intervenciones sociales en relación con las características propias de esa situación. La supervisión trata de comprender si la inestabilidad o incertidumbre son elementos que deben revisarse, suprimirse —como factores molestos—, o si, por lo contrario, son medios que deben utilizarse en el proceso que, de hecho, no es solo cognoscitivo, sino de acción, de intervención, de ubicación en la secuencia del proceso como elemento activo y fructífero.

El bienestar profesional se relaciona con la supervisión en la medida en que ambos necesitan de la formación y el aprendizaje como base de la mejora continua de la actividad profesional, sobre todo teniendo en cuenta los actuales entornos cambiantes, en los que la flexibilidad es una condición básica. Las organizaciones deben llevar a cabo los compromisos necesarios para mejorar. Algunos de estos compromisos se comparten en la supervisión, que pueden ser: la participación de todos; el estudio en profundidad de los servicios, de los casos; el desarrollo de un cuerpo de conocimientos sobre estos; y la consideración de los valores y los aspectos psicosociales de los empleados y los usuarios.

El bienestar y el malestar en el trabajo de los profesionales están en relación con la supervisión, ya que otro elemento del contexto, que atraviesa de forma transversal el sistema de la intervención social, es la existencia de niveles de gratificación o de malestar, que son inherentes a la práctica profesional. Estos niveles están siempre presentes

en la supervisión y son un objeto prioritario de trabajo para el supervisor. Existen algunos ejes fundamentales, descritos por Barenblit (1997), en los que habitualmente los profesionales tienen problemas o conflictos generadores de malestar:

A) RELACIÓN CONFLICTIVA EN LOS GRUPOS DE PERSONAS

Las relaciones que se establecen entre profesionales, agentes sociales, empleadores y miembros de las instituciones pueden dificultar el desarrollo de un proyecto y, en consecuencia, generar malestar.

B) CONFLICTOS ENTRE LOS PROFESIONALES Y LA INSTITUCIÓN

El marco de formalización del encargo, la confusión de la demanda y el encuadre legal son algunos de los posibles conflictos entre los profesionales y la institución. De este tipo de conflictos se derivan dificultades de comunicación y problemas para llevar a cabo el encargo de la institución que conducen al enquistamiento. En un estudio publicado en 2000 sobre la motivación y la desmotivación de los trabajadores sociales de las unidades de trabajo social (UTS)³⁵, se reconocen varios puntos débiles o elementos desmotivadores de la actividad profesional: la relación de los profesionales con los responsables del servicio, la falta de apoyo del superior inmediato, la carencia de información, y la ausencia de canales de comunicación entre estratos y niveles de trabajo.

C) CONFLICTOS DEL PROFESIONAL CON SU OBJETO DE TRABAJO

Otro eje son los conflictos del profesional con la población con la que debe trabajar o sobre aquello que deben trabajar, ya sean las necesidades o el malestar expresado por las personas atendidas. En el estudio realizado por Colom y García (2000), se explicita la insatisfacción de los trabajadores sociales por no disponer de supervisiones externas que contribuyan a mejorar la relación y la intervención profesional.

D) CONFLICTOS EN EL ÁREA DE LOS CONOCIMIENTOS

Por último, el conflicto del profesional puede inscribirse en tres niveles, que se considera que están interrelacionados: en los marcos teóricos, conocimientos y desconocimientos; en sus instrumentos y habilidades; y en sus recursos para desarrollarse en el marco institucional. En el estudio mencionado anteriormente, se explicitan la falta de medios, de organización del servicio y de apoyo como elementos generadores de desmotivación o insatisfacción.

35 Colom, D. y Joyera, L. (2000): *Estudio de la motivación-desmotivación de los trabajadores sociales*. Se trata de un estudio sobre el clima de trabajo basado en el análisis de la motivación y la desmotivación de los trabajadores sociales, con la finalidad de establecer un diagnóstico de la situación actual entre los profesionales de las UTS e identificar el nivel de satisfacción de los profesionales respecto de su actividad profesional.

Se trata de situaciones conflictivas que operan sobre el estar de los profesionales, y solo la toma de conciencia y el reconocimiento de conflictos, inherentes a la práctica, podrán permitir que se superen. Determinadas situaciones conflictivas son intrínsecas al quehacer profesional, ya que la capacidad para sostener conflictos es propia de la vida. Los conflictos también constituyen la capacidad para procesar, superar, detectar y buscar recursos con el fin de afrontarlos adecuadamente.

Una vez enmarcados los principales ejes de conflicto de la actividad profesional en la intervención social, a continuación se profundizará en las particularidades de la tarea profesional que son fuente de malestar. Realizar la tarea y llevar a cabo los objetivos propuestos es la razón de ser profesional y de la organización en la que se trabaje. Esta se lleva a cabo fundamentalmente a través de la relación interactiva e interdependiente que se establece con las personas atendidas para encontrar objetivos comunes y compartidos. Una fuente de frustración y malestar que a menudo se resalta es que a los profesionales les es difícil diferenciar entre aquello a lo que aspiran —o es deseable— en la situación que deben tratar, y aquello que realmente es posible conseguir. Esto se ve justificado si se tiene en cuenta, sobre todo, que según el estudio elaborado por Colom (2000), los profesionales depositan su motivación más en los elementos que tienen especialmente que ver con la realización del trabajo directo y en los resultados, que en el entorno, la estructura organizativa o la retribución económica. También comparte esta apreciación Leal cuando expone que, a menudo, «es preocupante la distancia exagerada e innecesaria entre las propuestas realizadas por los profesionales y las decisiones tomadas por los directores de las instituciones que no están en contacto con los usuarios» (2003: 19). Otra fuente de frustración es que los objetivos que se propone el profesional y los recursos disponibles no coincidan, de tal manera que lo único que queda para realizar la tarea es el instrumento del vínculo, de la relación con la persona. Esta situación expone al profesional a un alto riesgo de desgaste y cansancio.

Frecuentemente, estos elementos transversales del sistema profesional producen unos niveles de malestar que generan agotamiento. Este agotamiento es fácil escucharlo mencionar en conversaciones mantenidas con trabajadores del ámbito social y en contextos de supervisión. Las definiciones de *desgaste* o de *agotamiento profesional* más mencionadas son las de Freudenberger (1974), autor de varias investigaciones sobre el *burnout*. Fue el primer investigador que utilizó este concepto y explicó sus síntomas, que denominó *burnout* o *síndrome del agotamiento* (también llamado coloquialmente *estar quemado*).

El *burnout*, o agotamiento, es un síndrome que tiene como principales características el aislamiento, el aumento de conflictos, la excesiva dependencia de los compañeros y la disminución de las relaciones con otras personas fuera del trabajo. El agota-

miento emocional se muestra con sentimientos de fatiga, de tristeza y de aburrimiento, o bien con una disminución de la autoestima profesional que repercute en la autoimagen personal y va acompañada de deseos de cambiar de trabajo y de distanciarse de los compañeros y los usuarios. Asimismo, pueden aparecer alteraciones físicas o del comportamiento: cansancio; insomnio; dolores de cabeza persistentes; y aumento del consumo de tabaco, café, fármacos, etc. Freudenberger lo describe como la situación a la que llegan los profesionales que tratan con problemas humanos, y cuyos síntomas e intensidad dependen de cada persona. Lo explica como una pérdida —quizá la pérdida del ideal—, y se expresa con dolor y cólera, elementos todos ellos propios del duelo. Pueden ser, pues, claros indicadores de malestar en los profesionales: por un lado, el desencanto producido por el trabajo realizado y las propuestas de lo que queda por hacer y, por otro, la insatisfacción provocada por un sentimiento de desajuste entre lo que se exige y las condiciones de trabajo que proporciona la institución.

El *burnout* tiene un carácter tridimensional: agotamiento, despersonalización y realización personal reducida. Desde esta perspectiva, podrían tenerse en consideración dos sistemas para analizar los fenómenos de cansancio y de malestar profesionales: el sistema institucional y el sistema profesional. Aunque ya han sido tratados en el apartado sobre sistemas y contextos presentes en la supervisión, en el capítulo III, ahora se analizarán desde una aproximación distinta, desde su relación con la satisfacción y el malestar objeto de la supervisión.

1. El malestar en el sistema institucional

Las instituciones, como es sabido, son contextos que permiten ordenar y contener las expresiones de necesidad de la sociedad. Aseguran el control y el reparto de bienes y reglamentan posibilidades y prohibiciones. No obstante, se comparte la opinión de Leal (2003), psicoanalista y supervisor institucional, cuando afirma que las instituciones también desempeñan una función psíquica en la medida que posibilitan a los profesionales una función de apoyo, de seguridad y bienestar, de afiliación, de identificación y de sentimiento de pertenencia a un conjunto. Asimismo, facilitan identidad, trascendencia y participación en ideales comunes. Las instituciones configuran un sistema de vínculos que engloba a los profesionales. Cada uno compromete una parte de sí mismo con su institución, potenciándose y desarrollándose, más o menos, en función del vínculo que se establezca entre él y esta organización. Serán justamente la cantidad y la calidad de este compromiso los factores que marcarán el tipo de relación de cada profesional con la institución en la que ejerce. Esta relación es muy compleja e implica dos situaciones a menudo fuentes de satisfacción o insatisfacción: por un lado, la posibilidad de que los profesionales depositen un exceso de anhelos y deseos en las

organizaciones y, por otro, que estos le resulten insuficientes. Es decir, si el profesional no compromete una parte suficiente de sí mismo con la institución, no podrá generar sentido de pertenencia y, en consecuencia, producirá una tarea común. Por el contrario, si se compromete en exceso, dependerá demasiado de ella, y existirá el riesgo de que cualquier cambio que se proponga lo viva como un peligro o una amenaza.

En definitiva, entre las instituciones y los profesionales suelen generarse elementos simbólicos y vivenciales muy importantes. Por este motivo, Leal (2003) recomienda la necesidad de que las instituciones brinden el apoyo adecuado a los profesionales, con el propósito de aumentar el desarrollo personal-profesional y la consecución de los objetivos institucionales. Si fallan estas funciones descritas anteriormente, es decir, si la institución no sabe interpretar las necesidades de los profesionales —o las entiende como un ataque—, condicionará en gran medida el resultado de la labor del profesional y provocará en él un sentimiento de abandono y desamparo que repercutirá especialmente en el trato que reciba el usuario del servicio. Las instituciones pueden cumplir sus objetivos procurando, a su vez, que el profesional se realice.

La institución no es un lugar, sino una relación entre los instituyentes y lo instituido que da lugar a la institución como espacio inacabado y en permanente construcción. Por eso, nos propone Leal (2003) que es mejor hablar del espacio institucional y de que está atravesado por fuerzas que van más allá de los límites físicos del establecimiento, que tienen efectos sobredeterminantes sobre las prácticas.

Otra expresión de tensión es la falta de complementariedad entre los valores de los profesionales y los valores de los administradores-responsables de los servicios. Los profesionales quieren autonomía, facilidades para realizar su trabajo; mientras que los administradores-responsables exigen control. En este caso, las aspiraciones de los profesionales no encajan en la organización y esto también genera malestar. Cuando este malestar supera el límite de tolerancia de los profesionales y, además, no se facilitan mecanismos de contención, pueden emerger la confusión, la perturbación o los ataques contra la institución. Las actitudes contrarias a la institución pueden mostrarse de varias formas: a veces, a través de la desmotivación, del desinterés, del cansancio y de la relajación con el compromiso profesional; y en otras ocasiones, mediante el aumento de los mecanismos de control, de inspección y de registro sobre la tarea, mecanismos que, por otra parte, resultarán siempre insuficientes debido a la naturaleza incontrolable de la relación entre el profesional y el usuario, porque es imposible contrastar o valorar la calidad del vínculo establecido en una entrevista entre ambos.

Las organizaciones y sus agentes, los responsables, los administradores y los profesionales deben procurar aumentar el esfuerzo en cuidarse y destinar recursos adecuados y suficientes para evitar los riesgos que implica la desatención y la despreocupación. Es conveniente llevar a cabo estas tareas por razones de índole diversa: por rentabilidad

económica, como son la deserción de profesionales cualificados en la función pública y las bajas laborales por motivos de cansancio y agotamiento; por razones de prevención, puesto que cuidar del crecimiento personal y profesional de los trabajadores evita el desgaste que lleva a la insatisfacción y a la no implicación con la tarea, y consigue que los profesionales perciban la organización como un lugar en el que pueden llevar a cabo sus necesidades de desarrollo; y finalmente, por la calidad del servicio que se ofrece a los clientes o usuarios, ya que la posición de los profesionales que atienden a personas con necesidades es muy frágil y delicada. Por una parte, tienen funciones de control para garantizar los derechos de los más vulnerables y, por otra, funciones de ayuda y de asesoramiento para estimular el cambio en los usuarios que así lo deseen. Ahora bien, debe reconocerse que las instituciones también tienen sus límites y los profesionales deben aceptarlos y tenerlos en cuenta, siendo conscientes de que nunca podrán satisfacer expectativas profesionales de intensidad desmesurada.

El instrumento más valioso con el que cuentan los profesionales para desenvolverse en las situaciones más complejas es su propio saber hacer, es decir, su capacidad para entender, sentir y acceder escuchando atentamente los hechos que la persona atendida presente, en la mayoría de ocasiones, en forma de dolor y sufrimiento. Se está, pues, ante lo que se denomina *tecnología humana* de altísima calidad (Puig, 2005), basada en las capacidades y la calidez que se generan en el factor humano y que se afinan en entrenamientos precisos y laboriosos durante la formación básica o continua, y a través, también, de la autocrítica también. Esta tecnología debe recibir el apoyo y el cuidado necesarios para que no se lastime ni se deteriore.

2. El malestar en el sistema profesional

Llevar a cabo la tarea de atender a personas que presentan dificultades requiere del profesional una ocupación permanente consigo mismo: la capacidad para integrar la dimensión profesional y la dimensión personal. Este aspecto ha sido tratado ampliamente en el capítulo anterior. De esta integración bidimensional resulta la persona-profesional, en la que se incluye, por una parte, el ámbito profesional, es decir, todos aquellos requisitos exigidos para la práctica de una función específica (técnicas, teorías y códigos); y por otra, la dimensión personal, en la que se reúnen la disposición y las habilidades de la persona y del profesional como sujeto en desarrollo.

La integración subjetiva de la persona-profesional se basa en la autogestión de la propia persona. Para ello se requiere, sobre todo, la integración de diferentes aspectos de competencias personales y requisitos profesionales, y saber encajar los objetivos con la capacidad de actuación. Es necesario tener en cuenta, por una parte, los propios sentimientos y preferencias, para conseguir manejarse adecuadamente con ellos; y por

otra, los valores y las normas que influyen sobre las acciones, para ser conscientes de las propias limitaciones y competencias en la acción.

3. Atendiendo el malestar profesional. Propuestas para el cuidado

¿De qué manera pueden ayudarse los profesionales? ¿Qué conceptos resultarían útiles para las prácticas de cuidado? ¿Qué podrían y deberían proponerse las instituciones para hacer frente al cansancio y al malestar imperantes? Para desarrollar este apartado se partirá de las dos últimas preguntas, en las que se ha fundamentado la aportación de este estudio. Esta es fruto de la experiencia en supervisión y de las respuestas de los entrevistados. Sin querer responder con una lista de soluciones, pretenden exponerse algunas ideas clave para atender el malestar y cuidar de los profesionales, así como de las instituciones empleadoras.

Los profesionales son responsables de cuidar a la persona que atienden, también al compañero, al responsable del servicio, pero, al mismo tiempo, tienen la obligación de cuidarse a sí mismos. En este sentido, la investigación realizada y la experiencia de los entrevistados muestran claramente la necesidad de no posponer más el desafío de hacer renacer sistemas de autoayuda o autocuidado.

El diálogo con equipos de profesionales ha demostrado de forma evidente la necesidad de que estos tomen conciencia de las necesidades y de los efectos que produce estar trabajando con historias de superación, pero también de dolor, de frustración, que son duras de soportar y que los confronta. Se trata de poder manejar los riesgos asociados a la práctica y, sobre todo, evitar no instalarse en el malestar personal, en el malestar en los encuentros con el otro o en el interior de los equipos.

En primer lugar, las personas somos interdependientes, todos lo somos, porque nos necesitamos los unos a los otros para sobrevivir (Guilligan, 1942), para crecer cuando somos pequeños, para sentirnos que formamos parte de un grupo cuando somos más grandes, y para cuidarnos los unos a los otros cuando somos más grandes todavía.

Continuamente se producen intercambios e interacciones, y es precisamente de este intercambio de donde salen efectos brillantes y miserables.

Todos formamos parte de este entramado de dependencias, puesto que todos ayudamos. Ayudar es un fenómeno de la vida cotidiana. Todos ejercemos de persona que ayuda, que cuida, y de persona cuidada. Esto cobra más sentido, si cabe, cuando las garantías del estado del bienestar están en peligro. Concretamente, en este momento es cuando el valor del cuidado de los otros, lleno de intercambios, acontece de manera

más importante y es más necesario que nunca. Es necesario para estar bien, para dar bienestar a los otros y a uno mismo.

El bienestar debe darse entre profesionales, entre equipos de diferentes instituciones; deben intercambiarse conocimientos e ideas. Esto que siempre ha sido importante ahora se perfila como imprescindible, como los espacios de intercambio de cuidado de unos con otros.

Los profesionales deben ejercer un doble cuidado o atención. Deben trabajar estando muy atentos al mantenimiento de una doble atención. Por un lado, se supone que cuentan con una experiencia como expertos que actúa como resorte de confianza y facilita la acción social en beneficio de las personas. Por otro lado, necesitan estar atentos a su propio cuidado para poder llevar a cabo las siguientes acciones: atender a las personas y no causar daños, y ser conscientes de qué se siente y no traspasarlo —dentro de lo posible— a las personas atendidas (mal humor, frustración, etc.). Es necesario que se controlen las expectativas profesionales que no puedan cumplirse, ya que las personas atendidas no tienen por qué responder a estas. Asimismo, es importante desechar la idea de que trabajar con y para los otros satisface tanto que completa y colma plenamente el espacio personal-profesional.

La propuesta, pues, sería distanciarse de la idea de una acción social colmadora y convivir con posicionamientos más posibles, limitados y, sobre todo, más cuidadosos.

3.1 Retorno a lo colectivo

Es necesario volver a lo colectivo, a creer y sentir que la vida profesional y personal no solo depende de la actividad que uno realiza, sino de todo su entorno: el trabajo, el desarrollo profesional, la familia, los amigos, las personas con las que pueden compartirse y realizarse acciones, etc. El ser humano depende de la comunidad.

El contexto individualista, basado en la investigación de la satisfacción de un mismo y que evita el encuentro con el otro, quizás ha propiciado la creencia de que el estado del bienestar, más o menos, se redistribuye por todo el mundo, e incluso, que sustituye, en parte, la propia responsabilidad. Puede que se haya llegado a pensar que no hace demasiada falta el otro; aunque se ha descubierto que para cuidarse es necesaria la confianza, puesto que es un factor básico en las personas, tanto por la autoestima como por la convivencia. Debe recuperarse la confianza en los representantes, pero también en los compañeros, en la familia. La desconfianza es un tóxico que deteriora y debilita.

Poder recuperar la confianza en las personas está en relación con poder estar en espera atenta, sostenida por el profesional, del otro, que en realidad es la construcción de un espacio de umbral, el que existe normalmente entre dos puertas, y que, simbólicamente, es un espacio de tránsito en el que las personas atendidas no están ni

integradas (dentro) ni excluidas (fuera) del servicio. Están en un espacio de tránsito en la comunidad que los ayuda a construir su confianza, su capacidad de superación, que les permite construir sus acciones o reacciones a lo que les está pasando.

Asimismo, es necesario recuperar la confianza en un mismo como profesional para poder decir *no*, poder decir *basta*, para poder poner límites. Se trata de mantener la práctica con ilusión, pero no una práctica ilusoria. Esta se vincula directamente a la relación que se establece con las personas atendidas y con los compañeros.

A continuación, se verá desde qué posicionamiento teórico debe partirse para atender al otro, porque hay muchas maneras de plantear la relación y la orientación del caso y, como es sabido, el modelo de partida marca cómo se trabajará posteriormente. Igualmente, cabe destacar que los resultados serán del todo diferentes en función del punto de partida y la posición del profesional.

Así pues, es necesaria una mirada molecular. Lo que se denomina *mirada global* debe complementarse aplicando una mirada más molecular, más atenta a las transformaciones mínimas que acontecen en los procesos subjetivos de las personas atendidas: concentrarse, detenerse y apoyar los procesos minúsculos que les suceden a estas personas en los momentos de crisis.

Volver a la palabra, porque quizás sobran imágenes, actos, es una tarea ineludible. Faltan palabras, conversaciones, diálogos, para generar alternativas, soluciones. Los profesionales deben poder verbalizar qué les pasa desde ellos mismos y no desde la agenda de otros, como los políticos o los jefes.

El trabajo individualizado (masivo e invasivo) ha provocado pérdidas de saber sobre el trabajo con grupos y colectividades que tenían otras generaciones de profesionales, y debe recuperarse para cuidar y cuidarse.

La verdadera conversación prende fuego. Se trata de algo más que emitir y recibir información. [...] En la conversación no se trata solo de conseguir información o compartir emociones, ni es únicamente una manera de meter ideas en la cabeza de los demás. [...] La conversación es un encuentro de mentes con recuerdos y costumbres diferentes. Cuando las mentes se encuentran, no solo intercambian hechos: se transforman, se remodelan, extraen de ellas implicaciones diferentes y emprenden nuevas sendas del pensamiento. La conversación no solo vuelve a mezclar las cartas, sino que crea cartas nuevas (Zeldin, 1999: 80).

El diálogo, la conversación y el trabajo colaborativos pueden conducir a ser creativos, a fin de generar alternativas de trabajo, de acción social; alternativas que tienen que recuperar aquello que sabía hacerse cuando no había dinero, cuando no había recursos. Debe recuperarse el ser responsable, el reconocer y el participar en las iniciativas sociales, y el interesarse por saber qué saben los otros: las personas atendidas, los compañeros y los otros servicios del territorio.

El bienestar de los profesionales se refuerza si se hacen confiables. Se trata de explicar más y mejor el trabajo de acción social a su entorno, es decir, a políticos, a mandos, a compañeros y a personas colaboradoras. Las explicaciones sobre la realidad con la que se trabaja deben ser más claras y deben exponerse con transparencia los marcos desde los que se propone y puede trabajarse. Manifestar y clarificar el posicionamiento hace que los profesionales sean más creíbles ante el sistema de la Seguridad Social, los hace confiables.

En esta línea de confiabilidad, debe revisarse y dotarse a los recursos y a las prestaciones de un nuevo significado.

La creatividad es necesaria para asignar a los recursos un nuevo significado. Debe partirse de que las instituciones y los recursos no pueden cubrir totalmente lo que las personas esperan de los servicios. Los profesionales pueden acompañar procesos, mostrar posibilidades, distribuir prestaciones, etc., pero el grado de satisfacción de las personas atendidas y el del propio profesional debe limitarse sin caer en la soluciones que generan irresponsabilidad y un sobreexceso de valoración del poder transformador del recurso (Puig, 2008a).

Si el objetivo es comprometer a las personas y potenciar la autonomía personal, la acción social desarrollada necesita que se les asigne una nueva significación a los recursos que se utilizan, que se los dote de nuevos significados.

Desde hace tiempo (antes de la crisis), hay un problema con los recursos sociales y su distribución, no es un problema tan solo de cantidad de recursos. Los recursos deben ser explicados y utilizados en su justa medida porque si no, irrumpe un problema: el de devaluar su valor e invalidar el poder de cambio que tiene un recurso muy orientado.

Si no se cree en la eficacia del recurso que se facilita, el profesional se descuida, es decir, se descuida como profesional y descuida al otro, al sujeto. Así pues, se insiste en la idea de que es necesario avanzar hacia una resignificación de los recursos materiales. Con este propósito, se han planteado en otras ocasiones y en algunos artículos propios diferentes maneras de aproximación a las prestaciones, a los recursos y a las intervenciones profesionales, que se han denominado *microintervenciones para la mediación de los recursos* (Puig, 2008b).

Con microintervenciones para la mediación de los recursos, se hace referencia a la definición de un marco de trabajo, junto con el otro, o a la situación del recurso en su capacidad real de ayuda; al respeto de los requisitos de una prestación; y a la no utilización de una prestación determinada porque no se tiene otra.

Asimismo, este concepto incluye la definición de encuadre que concreta el encuentro con el profesional y el espacio en el que se mueve la relación de trabajo.

Cabe señalar que también es necesario que se definan los objetivos de la intervención. El profesional debe preguntarse cómo se va a orientar el proceso y cómo van a contribuir los recursos al objetivo perseguido.

Las microintervenciones deben ampliar el sentido de la demanda, ya que deben conectarse y relacionarse la necesidad del recurso con el contexto social, familiar y personal del usuario, respetando los requisitos y las características de la prestación.

Así pues, el conjunto de microintervenciones que dan significación al recurso permiten situarlo en su capacidad real de apoyo.

No obstante, cuidar de uno mismo y de los otros no se queda aquí, sino que necesita de la creatividad para investigar.

La investigación supone que los profesionales se responsabilicen de ellos mismos, puesto que es una manera de autocuidarse. Esta puede llevarse a cabo investigando sobre la práctica y la acción profesional a través de la sistematización. De este modo, se obtendrán investigaciones que aporten construcciones teóricas desde la experiencia y la práctica concreta. Se trata de partir de la experiencia profesional como unidad sometida a un proceso de análisis en la investigación.

La sistematización de la práctica es una producción científica y se basa en el trabajo conjunto, en la reflexión colectiva sobre la práctica diaria y, en particular, en las intervenciones realizadas tanto en los diferentes espacios profesionales como en los distintos sectores de población en los que se desarrolla la acción social (Aguayo, 2011).

3.2 Cómo cuida la investigación a los profesionales

La investigación le permite al profesional saber si aquello que se ha hecho es útil y genera bienestar e identifica aquellas relaciones-actuaciones profesionales que no tienen sentido, que no deben repetirse.

Asimismo, permite que se identifiquen formas alternativas de hacer acción social que superen las estructuras rígidas de algunos encargos institucionales.

La institución necesita propuestas creativas, innovadoras, para afrontar las problemáticas tanto crónicas como emergentes. Deben proponerse alternativas, que incorporen la capacidad de autonomía institucional y marcos en los que poder repensarse como profesional y, sobre todo, poder hacerlo colectivamente, porque esta es la relación entre cómo se cuida al otro y cómo se cuida a uno mismo.

Otro elemento muy destacable para el cuidado profesional son la coordinación y la cooperación entre profesionales, que son herramientas importantes de autocuidado. También el trabajo en equipo y las consultas entre profesionales deben recuperarse como una práctica habitual. Debe reaprenderse. Por ejemplo, nadie niega que el avance en el reconocimiento de los derechos sociales y de los sistemas de protección social haya generado que la información formal fluya más rápidamente a través de publica-

ciones o catálogos de servicios, pero no lo ha hecho necesariamente de una manera más humana entre los profesionales. Es por ello que la necesidad de colaboración y coordinación entre los interventores sociales es absolutamente indispensable para conformar redes efectivas que tengan como objetivo actuar en beneficio del usuario. Este beneficio debe ir más allá del intercambio de información y convendría que incluyera el análisis y la comprensión de los problemas, la evaluación de las situaciones, la elaboración de planes de intervención, etc., para evitar, en la medida de lo posible, las incongruencias, los solapamientos en la acción, la temida multiintervención; es decir, elementos que desorientan al cliente y desgastan excesivamente a los profesionales.

También resulta necesario aumentar el saber sobre el contexto institucional y sobre el autoconocimiento profesional. Debe retomarse el análisis de los sistemas y de los contextos intervinientes en la acción social: la organización, el sistema cliente-usuario y el sistema profesional. Sobre la organización empleadora, es importante conocer su contexto institucional y el rol que se le adjudica a cada profesional. Los profesionales, para poder operar en ellas, necesitan tener un conocimiento amplio y profundo, así como distinguir los elementos explícitos, como son la ideología, los valores, la estructura, la dependencia, los sistemas de comunicación y las tareas; de los elementos imprevisibles, conflictivos y contradictorios, que, sin ser tan explícitos, forman parte, no obstante, de las organizaciones y de las condiciones de trabajo de cualquier profesional. Ahora bien, la comprensión del contexto institucional no termina aquí, puesto que debe ir acompañada de la autoobservación y del análisis de los contenidos psicosociales: la percepción y la vivencia del equipo, los límites y las posibilidades institucionales, el rol que se ejerce, las relaciones formales e informales, etc. En definitiva, la observación de las organizaciones precisa que la mirada se dirija hacia los hechos pragmáticos, singulares y cotidianos, que pueden resultar clave para que el profesional obtenga una comprensión más completa de la organización. Conocer y autoconocerse son acciones que se hacen imprescindibles para limitar y contextualizar la intervención social. La supervisión y el análisis institucional de la práctica cotidiana pueden cubrir esta necesidad y son muy beneficiosos para obtener un manejo adecuado de los contextos participantes. La supervisión también puede ayudar a interrogarse sobre algunos supuestos o tópicos institucionales y profesionales que impiden un desarrollo realista de la tarea; unos supuestos que deberían desaparecer definitivamente.

Los profesionales deben aumentar la autoobservación como medida de bienestar, puesto que permite evaluar la intervención y se constituye como la materia prima para reconstruir los acontecimientos y revisarlos, además de que «potencia la capacidad de diferenciar entre la experiencia inmediata y su explicación más reflexiva» (Zamaniello, 2008: 323). La autoobservación es un proceso que permite a la persona acceder a

un estado de autoconocimiento que va más allá de la experiencia inmediata y recaba en la posibilidad de reflexionar sobre uno mismo de manera consciente.

Asimismo, la supervisión, tal como se ha tratado ampliamente en este libro, permite trabajar y reflexionar sobre la idea de *límite*, ya que las instituciones y sus recursos, así como los profesionales no pueden pretender la satisfacción total de las personas atendidas, solo pueden acompañar procesos y mostrar posibilidades, siempre procurando evaluar el grado de satisfacción del cliente de forma mesurada y limitada. La supervisión puede prevenir la perturbación que supone la demanda, a menudo masiva, y las situaciones objetivamente dramáticas que presentan los usuarios a los profesionales y que generan, lógicamente, elevados índices de perturbación e incertidumbre en el profesional. Se evita así la actitud que expone Molleda: «Una actitud expulsadora, más o menos solapada por parte de la institución-profesional, [...] intentando derivar al usuario a otro servicio considerado más idóneo» (1999: 159). Estas derivaciones generalmente fracasan o no se cumplen. Cabe decir que esta actitud deja insatisfecho también al profesional que ha decidido la derivación a otro servicio.

La supervisión puede ser un lugar de análisis en el que las derivaciones puedan orientarse de forma efectiva, aun asumiendo la posibilidad de fracaso. Para ello, es necesario partir de los límites del contexto institucional en el que se realiza, es decir, no esperar más de lo posible y establecer una relación significativa entre el profesional y el cliente-usuario. Así, la derivación puede enfocarse desde el cuidado y la atención del profesional al usuario y no desde su abandono o expulsión. Estas situaciones no se tratan desde espacios de cuidado (equipo, supervisión), pueden distorsionar la tarea y confundir a las instituciones, produciendo una clara insatisfacción tanto en los usuarios como en los profesionales.

Dotarse de los elementos expuestos para cuidar de uno mismo constituye una forma de prevención del cansancio profesional. No solo se concibe como una defensa del usuario, sino también como un requisito imprescindible para trabajar en situaciones difíciles. Cuidarse es también cuidar del propio equipo, reconociendo la necesidad de un espacio y un tiempo para el grupo en el que poder poner en común las experiencias de atención a las personas y compartir las ansiedades inherentes a la práctica.

Otro cuidado, que no por ser clásico es menos importante, es la renovación del conocimiento y la formación continua. Se considera que debe volverse a la teoría, no con la intención —equivocada— de que lo resuelva todo, sino con el propósito de que oriente al profesional para evitar situaciones imposibles en las que, a veces, no haya solución. Uno de los riesgos más claros en los equipos es la falta de formación, porque sin un marco desde el que orientarse, siempre aparecerá la incapacidad para afrontar una situación complicada.

Es necesario mantenerse activo a través de varias prácticas y distintos dispositivos en el cuidado de uno mismo y en la protección ante los riesgos que conllevan las tareas relacionadas con el manejo de relaciones. Los comportamientos para cuidarse se engloban en el autoconocimiento y en el hecho de mantener conductas que revierten en uno mismo. Cada profesional debe indagar qué acciones y actividades son más acordes a su persona.

Finalmente, debe mencionarse el objeto de este libro, la supervisión, como otra forma de ayuda o de cuidado de gran importancia para el bienestar profesional. La supervisión debe entenderse como un espacio de renovación durante el ejercicio profesional, que se caracteriza por ser un ámbito de reflexión sistemática sobre la acción profesional sin cumplir funciones de control. Debe concebirse como un espacio en el que poder preguntarse, expresar dudas y canalizar la imposibilidad de solucionar algunos conflictos. El grupo y el supervisor ofrecen su capacidad de escucha y así favorecen que fluya la subjetividad de sus miembros.

Capítulo VI

La experiencia de la supervisión

Para que el auténtico sentido de la experiencia encuentre las palabras justas para decirse, son necesarios tiempos de puro placer en la palabra, tiempos de goce en el narrarse; tiempos desvinculados de toda finalidad, desvinculados de aquellas acciones utilitarias tendentes a un objetivo concreto, que con demasiada frecuencia dominan nuestra actividad. Es un tiempo sustraído a cualquier fin predefinido, el tiempo regalado al placer de estar en relación con otro u otra lo que permite la emergencia de una atención abierta y centrada en sus palabras. La comunicación se llena de significado cuando el que es invitado o invitada a hablar de sí percibe que quien escucha no tiene expectativas precisas, no está interesado o interesada en este o aquel aspecto de su experiencia sino que está allí por el simple deseo y gusto de escuchar, de confiarse a sus palabras porque les reconoce autoridad [...]

Mortari, 2004: 153.

1. Análisis de experiencias de supervisión

Relatar experiencias es siempre un desafío importante porque afronta la complejidad de traducir un proceso de trabajo y exponer sus resultados, los cuales, a menudo, no pueden ser evaluados efectivamente porque nunca puede abarcarse todo lo vivido en el espacio de asesoramiento y supervisión. El relato de lo acontecido y su reflexión posibilitan que la experiencia pueda ser repensada y utilizada en nuevos contextos.

A continuación, se expondrán dos experiencias de supervisión³⁶. La primera de ellas tiene lugar en un centro residencial de atención especializada (CRAE) de menores. En esta experiencia, se describe el proceso de supervisión–formación de un equipo de profesionales que trabajan en este centro. La segunda experiencia es una supervisión individual de una trabajadora social de atención primaria.

1.1 Historia 1. Supervisión de equipo

El objetivo inicial de esta supervisión era facilitar la unificación de criterios de intervención entre los educadores, y conseguir así una visión transversal en el CRAE, a pesar de que la intervención se organizase en tres equipos. Asimismo, debía tenerse en cuenta la necesidad de que los educadores pudieran pasar de un equipo a otro con cierta flexibilidad y que el equipo estuviera dotado de algunas herramientas para dar apoyo a sus miembros.

La exposición se estructurará en dos partes bien diferenciadas, con el propósito de señalar el proceso que se siguió. En primer lugar, se describirá el proceso del encargo de la supervisión, el planteamiento y la clarificación de la demanda, y las características del grupo; y en segundo lugar, se expondrá la metodología y se dará cuenta del trabajo desarrollado.

1.1.1 Sobre el encargo y la demanda

El CRAE analizado es un centro de atención al menor que está inmerso en un proceso de mejora de su calidad para conseguir la certificación ISO mediante un servicio de evaluación contratado para tal fin. El director del CRAE solicitó una supervisión de equipo, que no se concebía como un largo proceso, sino como un proceso integrado por algunas sesiones limitadas durante dos meses³⁷. La demanda se concretó durante varias sesiones de trabajo con el director del centro y la subdirectora técnica.

El CRAE se fundó hace 15 años. Es una gran casa con tres espacios diferentes. Actualmente atiende a 34 menores y existe poca movilidad de los residentes. Por edades, se distinguen tres zonas: la infancia, de 3 a 12 años; los adolescentes, de 12 a 15

³⁶ El posicionamiento en estos análisis fue de observación participante y de relación directa con aquello investigado. Se participó en las sesiones objeto de estudio y se consideró una condición necesaria para el éxito de la experiencia. Se optó por la posición descrita por Geertz (1989): el investigador debe estar allí, en primera persona. Esto implicó mantener una percepción alerta y atenta para poder captar la gran cantidad de informaciones que iban surgiendo con vistas a anotar lo vivido y a reelaborarlo a posteriori para extraer conocimiento. Se trabajó con registros sistemáticos a modo de diario. Estos se usaron después de cada sesión como eje de reconstrucción, con lo que se integraba la observación, dirigiéndola, clasificándola y analizándola. No siempre fue fácil la elección de ser participante y hacer de esta experiencia una adquisición de información, de saber y de discernimiento, lo que quizás sea un límite en el análisis de esta experiencia.

³⁷ La preparación y la concreción de la demanda necesitó de dos sesiones y la supervisión de equipos, dos sesiones más.

años; y lo que se denomina *espacio de finalistas*, de 16 a 17 años³⁸. Los directivos insistían en que la estructura del centro es antigua y la juzgaban inadecuada. Los espacios de la residencia son muy grandes e impersonales. Sin embargo, estaban ilusionados con un nuevo proyecto, a 5 años vista, que les posibilitará tener unas instalaciones nuevas y un conjunto de innovaciones pedagógicas, motivadas por el proceso de la certificación ISO, lo cual comportará, a su juicio, cambios muy significativos. Durante la entrevista inicial, los directivos del centro hicieron hincapié en este proceso de cambio que ya empezaban a preparar. En concreto, esta acción de supervisión era un elemento más de dicha preparación.

En la demanda, están implicados el equipo directivo y 22 educadores. Desde este estudio, se señala que no incluir al resto del personal de la residencia, sin misión educativa, puede devenir una dificultad para el proceso de análisis que quería iniciarse. El CRAE tiene educadores con mucha experiencia y poca formación, y educadores jóvenes con mucha formación y poca experiencia. La plantilla es más bien joven y, además, están pendientes de algunas jubilaciones y, por consiguiente, de nuevas incorporaciones. En lo concerniente a la intervención con los menores, han recibido muchas orientaciones técnicas de diferentes supervisores o asesores, y tienen bastante práctica en la revisión del trabajo realizado.

Para organizar las sesiones de supervisión, los directivos realizaron una reunión previa (ellos solos) para discutir los aspectos que querían trabajar con un profesional externo. El procedimiento que utilizaron fue el método de lluvia de ideas, a través del cual surgieron los temas que posteriormente se transmitieron. El principal aspecto que les preocupaba y sobre el que querían reflexionar era el nuevo proyecto del CRAE, en el que deberán mantenerse unos objetivos transversales para todos, a la vez que la organización pasará de ser un único equipo de educadores a tres subequipos. Se planteaban cuál era el camino que debían seguir para organizar el centro en tres equipos de atención diferenciados. Asimismo, en esta reunión también transmitieron otros aspectos que les preocupaban: cómo mantener la unión del equipo, cómo ejecutar la distribución de los roles entre los componentes del equipo, y cómo acompañar a los nuevos educadores. Se interrogaban también acerca de la relación de los educadores con la dirección, de cómo estructurar las reuniones, de las diferencias entre la figura del educador y del educador-tutor, del vínculo y la relación con los menores, de las prioridades del educador en su atención al menor, de cómo evaluar la intervención, de cómo abordar las relaciones de pareja entre los jóvenes acogidos, de la institucionalización de los menores, y de cómo positivizar el papel del centro.

³⁸ Los espacios finalistas están dirigidos a jóvenes entre 16 y 18 años que están en el final del proceso de su estancia en el centro. Para ellos se ha previsto un plan de trabajo dirigido a la integración social fuera del centro cuando cumplan la mayoría de edad.

El excesivo número de preocupaciones requirió un proceso de clarificación conducido con la finalidad de delimitar los objetivos que iban a trabajarse y las expectativas del espacio contratado. Una primera conclusión fue que se trabajaría con todo el equipo de educadores, unificando así criterios entre sus miembros, con la intención de conseguir una visión transversal en el centro a pesar de que la intervención se organizase en tres equipos. Asimismo, debía tenerse en cuenta la necesidad de que los educadores pudieran pasar de un equipo a otro con cierta flexibilidad y de que el equipo sirviera de apoyo a sus miembros.

Los directivos querían que los educadores trabajasen con grupos de atención de tamaño reducido, pero siendo conscientes de que forman parte de una estructura más amplia: el equipo del CRAE. Este aspecto surgió bastantes veces en el primer encuentro, al mismo tiempo que expusieron algunos problemas existentes en el equipo de educadores y que también querían que fuesen objeto del trabajo de supervisión: las dificultades que se generan con cada nueva incorporación de educadores; la existencia de sistemas de trabajo muy arraigados que son difíciles de cuestionar o revisar; la falta de liderazgo en los equipos; la falta de comprensión del equipo, a veces, ante las dificultades de sus miembros; la escasa revisión de los documentos realizados por los propios educadores; y la falta de respeto por los acuerdos alcanzados en las reuniones de equipo.

La voluntad de la dirección era que los resultados de las sesiones de supervisión que se encargaban, así como todas las necesidades que habían expresado, pudieran trasladarse posteriormente, si se consideraba necesario, a otros consultores externos, con la finalidad de continuar y profundizar el trabajo con el equipo de educadores, teniendo en consideración la situación y los problemas generales que ya habían definido.

Al principio, la impresión que transmitía la dirección del centro era doble. Por una parte, tenían muy definida la situación e identificados los problemas que afectaban al grupo de educadores, y querían diferentes consultores externos para movilizar y trabajar todos estos aspectos. Por otra parte, aunque habían decidido contactar con un profesional para las primeras sesiones de trabajo, no querían comprometerse a largo plazo con ningún profesional externo. Con todo ello, no quedó demasiado claro su compromiso de supervisar la tarea y las relaciones del equipo objeto de su preocupación.

Otra percepción era que los directivos del centro entreabrían el camino a un asesor externo y, a su vez, lo entrecerraban.

Tras estas primeras aproximaciones y valoraciones de la situación, la demanda se fue clarificando y dos semanas después de la entrevista con la dirección se recibió la aprobación para preparar unas sesiones de trabajo de la manera que se considerara oportuna. Un primer acuerdo con la dirección fue realizar un proceso de trabajo con el equipo de educadores con el objetivo de que los profesionales entraran en un proceso

de reflexión sobre sus puntos fuertes y débiles como equipo. Esta supervisión se limitó en tiempo y forma. El acuerdo consistió en ofrecer un proceso de supervisión con el objetivo de favorecer procesos de movilización y de transformación de los educadores con la finalidad de mejorar la calidad de la atención ofrecida y abrir nuevas perspectivas para cambiar dinámicas organizativas ancladas desde hacía mucho tiempo.

Este espacio de trabajo-clarificación con la dirección permitió una aproximación a las situaciones conflictivas y complejas a las que se enfrentan y supuso un vehículo clave para poder orientar la práctica reflexiva posteriormente. De la lluvia de ideas de los directivos, referida anteriormente, se estructuraron dos grandes bloques temáticos: las relaciones internas del equipo de educadores y la relación educativa con los menores. El primer bloque hace referencia al equipo de educadores y a su relación, a la unión del equipo, a los roles de sus componentes, a la introducción de los educadores nuevos, a la relación de los educadores con la dirección, al contenido y a la estructura de las reuniones, etc. El segundo bloque se refiere a la relación entre el educador y el menor, a la actitud del educador frente al menor, a las prioridades educativas, a la evaluación de la intervención, a las relaciones de pareja entre los jóvenes acogidos y a su tratamiento, y a la institucionalización de los menores dentro del centro. En este segundo bloque de temas de trabajo, se ven claramente elementos educativos que se apartan de la idea inicial del trabajo sobre el equipo que se encargaba³⁹.

En una segunda vuelta sobre la concreción de la demanda, esta se clarificó más y se decantó hacia un trabajo centrado en el equipo, es decir, no se centraba en la tarea educativa, sino en los aspectos relacionales y en el imaginario que pueden construir como equipo. En otras palabras, el objetivo de la supervisión se concretó en profundizar en la idea abstracta o deseada de equipo, esto es, cómo se ven a ellos mismos, cómo se ven funcionando como equipo y cómo mejorar ciertos aspectos del funcionamiento del grupo.

Por tanto, el objetivo final, acordado con la dirección, consistía en analizar las fortalezas percibidas y las dificultades del trabajo en equipo en la cotidianidad del servicio, y buscar un acuerdo compartido sobre el significado que tenía para cada miembro el trabajo en equipo. Sin embargo, cabe señalar que se dejó claro en el encuadre de la sesión que esto no significaba compartir la misma perspectiva. Durante las sesiones, cada uno de los participantes tendría la oportunidad de compartir qué entendía por equipo y por trabajar en equipo. Lo que se pretendía es que con este trabajo se visualizara una situación colectiva y, de este modo, favorecer que la mirada individual se hiciera más flexible.

Hasta aquí, la aproximación a esta supervisión se ha basado en la idea de complejidad en el sentido que expresa Morin (1993): todo lo complejo es el resultado de

³⁹ La relación pedagógica y educativa de los educadores con los residentes está asesorada por un pedagogo.

la interacción recursiva de múltiples niveles de la realidad. Es necesario, pues, articular múltiples niveles interdependientes que se conforman en diferentes dominios: institucional, estructural, relacional, intrapsíquico, cultural, etc.

Con el objetivo explicitado y acordado, se propuso como eje del espacio de supervisión una práctica reflexiva que permitiera entender las relaciones que se mantenían en los equipos, partiendo del supuesto de lo incompleto del conocimiento y de que este se vería modificado a través de la práctica y la reflexión.

El método propuesto era muy participativo y plástico, en el que debían utilizarse herramientas poco habituales. De las conversaciones con los directivos podía deducirse que en este tipo de centros, en los que el marco es la relación educativa, se habla poco sobre los profesionales educadores, sobre lo que necesitan o prefieren, ya que, normalmente, el análisis se focaliza en lo que no funciona y en cómo mejorar la tarea; todo ello justificado por la atención que debe darse a los menores.

La hipótesis de que esto también ocurre en la relación que se establece entre los educadores y los menores, que se centra en los objetivos de futuro, se sustenta en lo que hace falta mejorar, y no en las potencialidades y necesidades de los menores en ese momento, en lo que hoy por hoy son capaces de hacer y en cómo el equipo responde al menor atendido aquí y ahora.

Partiendo de estas ideas previas, se optó por una metodología muy participativa, plástica y diferente de las formaciones al uso. Se considera que en este tipo de centros, en los que el espacio está muy marcado, la configuración espacial puede ser coercitiva e, incluso, llegar a definir lo que puede y lo que no puede hacerse. La percepción inicial que se tuvo al visitar el centro por primera vez marcó —como más adelante se explicará— el interés por trabajar cómo lo espacial, lo estructural y el clima repercuten en los equipos.

El trabajo de supervisión que se propuso se fundamentaba en la integración de diferentes marcos teóricos que en la práctica ayudarán a los educadores a poderse manejar en situaciones de incertidumbre. La indagación sobre la acción y la relación, aprender de la experiencia, el ensayo-error, y la intuición se revelaron útiles para este grupo. La propia experiencia mostró que no podían usarse modelos de análisis de auditores técnicos. La perspectiva de trabajo debía ser pluridimensional⁴⁰.

Se llevó a cabo un método en el que los participantes estaban activos y el supervisor no hablaba excesivamente, optando por dar la palabra, prestar la mirada y escuchar activamente. Se pretendía generar un ambiente en el que se facilitase hablar; legitimar un espacio en el que pudiera reflexionarse en voz alta sin sentirse amenazado. Por tanto, el objetivo era desarrollar una metodología que permitiese a los participantes fluir, poner palabras y construir su imaginario sobre lo que es trabajar en equipo.

40 Una perspectiva pluridimensional que incluyera diferentes contextos: la institución, el modelo de sociedad, los estilos relacionales, las familias, los menores, etc.

1.1.2 Desarrollo del trabajo de supervisión

Se trabajó con un procedimiento participativo, cuya finalidad era que todos hablaran y se comunicaran. Al mismo tiempo, se perseguía estimular el pensamiento innovador, explorar las posibilidades de acción en situaciones reales, y profundizar a través de preguntas específicas. Todo esto implicaba que los participantes avanzaran lentamente hacia una conversación auténtica, que se autoorganizaran en roles y se profundizara en las relaciones y en la pertinencia colectiva de lo que acontecía durante la sesión, propiciando la percepción de que todo lo que se decía se conseguía entre todos.

El procedimiento que se utilizó consiste en una estructura en la que se utilizan tres mesas numeradas, en las que se colocan preguntas que deben responderse. Estas mesas están forradas con papel y disponen de diferentes elementos plásticos, como rotuladores, lápices, papeles adhesivos, elementos decorativos, etc. Así, mientras los participantes van discutiendo sobre la pregunta propuesta, pueden escribir ideas y sugerencias sobre el papel que tienen en la mesa, así como dibujar, hacer esquemas, etc. Para cada pregunta disponen de 30 minutos y una vez acabado este tiempo deben cambiar de mesa y empezar a discutir la siguiente pregunta.

En cada una de las mesas se escoge un moderador, quien se encarga de recoger el debate y las aportaciones. Estos moderadores son los únicos que no pueden cambiar de mesa y deben explicarle a cada nuevo grupo aquello que se haya debatido en esa mesa; de esta manera, siempre hay alguien que atiende la continuidad del debate.

Cada mesa dispone de una pregunta y de un mantel de papel sobre el que poder escribir o dibujar. No tiene por qué ser el resumen de lo que se haya dicho, sino que puede ser la propia opinión, la percepción de lo que dice otro o lo que uno está sintiendo. A menudo, las figuras creadas entre varias personas muestran una relación que desde la palabra difícilmente habría surgido.

Otra característica de este ejercicio es que los participantes eligen libre y espontáneamente la mesa. No hay un orden establecido y lo único importante es asegurarse de que cada participante pase por todas las mesas. Cuando uno se mueve de mesa, el objetivo es que se lleve consigo la esencia de lo debatido en la mesa anterior, en la que ha participado, y por tanto, a cada ronda el sujeto se mueve en un nivel más profundo, que es la idea principal de este método. Cada vez que un participante se mueve de una mesa a otra, vuelve a intercambiar ideas con los demás y añade capas de profundidad sobre el trabajo que se va desarrollando. En este sentido, también puede decirse que se produce lo que se denomina *polinización de ideas*, esto es, del mismo modo que una abeja poliniza distintas plantas, las ideas van pasando de unos a otros y cada vez se da más profundidad de pensamiento. Otro aspecto relevante es que, aunque con este método se renuncia a algunas ideas que quizás no se desarrollaron del todo, estas podrán ser objeto de atención posterior al quedar escritas o dibujadas en las mesas. Como ya se ha dicho, los partici-

pantes van cambiando de mesas, pero el moderador se queda en la misma en todas las rondas, lo que resulta muy útil, ya que esta persona puede resumir los debates y facilita la incorporación de los siguientes participantes. Al mismo tiempo, el moderador refuerza la idea de polinización, de profundización sucesiva en las ideas de los demás.

En cuanto a las reglas de funcionamiento, es necesario que el portavoz o moderador que informa a cada grupo respete las ideas de todos, tenga muy claro que cada idea y cada observación son importantes para todos y, sobre todo, que no deje de escribir o dibujar todas las ideas, todas las opiniones, así como que recoja aquello que es controvertido, aquello sobre lo que no hay acuerdo, ya que se pretende la participación de todos los componentes del grupo y la plasmación plástica del conjunto de las ideas.

Asimismo, la capacidad de escucha es un elemento clave de esta metodología. Para tomar mayor conciencia de ello, se hace notar que mientras uno está hablando, el otro ya está pensando en cómo su posible respuesta le restará valor a lo que se está diciendo, impidiendo una escucha atenta y una pérdida de concentración sobre lo que allí se está diciendo. Así pues, en esta metodología, se recomienda escuchar a cada participante como si fuese único, como si se estuviese compartiendo una verdad muy importante y, de este modo, producir una asimilación más profunda. Debe escucharse sin sentirse excesivamente influido por lo que se escucha o por la persona que está hablando, dar apoyo e ir asintiendo para que el otro pueda continuar expresándose. Así, la escucha más genuina y atenta hará surgir preguntas más profundas, patrones más introspectivos y perspectivas más nuevas y menos tratadas.

Anteriormente se ha comentado que uno de los objetivos de este procedimiento es llegar a compartir descubrimientos colectivos, y esta es la otra parte del método, que intenta conectar el conjunto de las conversaciones aisladas que se han producido en cada una de las mesas, hacerlas visibles y descubrir los patrones que se repiten. Para lograrlo, cada una de las mesas debe dedicar unos minutos a considerar, desde la primera ronda de preguntas hasta la última, qué es lo que señalarían como ejes clave de la conversación, separando el grano de la paja, destacando aquello más significativo. Por tanto, se trata de destilar, de hacer que la esencia de las aportaciones, los patrones o los temas más difíciles surjan y puedan retenerse. Para ello, también debe preguntársele a los participantes qué les ha parecido más nuevo, más sorprendente, y qué ha contribuido más al tema debatido. Todo ello es una forma de filtrar, de acercarse a lo esencial, como ya se ha dicho. Finalmente, deben registrarse también todos los elementos gráficos o que se han comentado, acogiéndolos y poniéndolos en disposición de ser mostrados.

En el centro de la supervisión se examinan las ideas de los participantes y las complejidades de su contexto de actuación y de sus relaciones. Todo lo explicado como proceso es el núcleo de nuestra mirada y contribuye a crear una realidad, puesto que la

hace visible y posibilita que pueda transformarse. Esto es lo constitutivo de la sesión de supervisión.

1.1.3 Las sesiones de supervisión

Se llegó con suficiente antelación y se prepararon las mesas. Las mesas estaban colocadas en la forma típica de las aulas escolares, por lo que se colocaron de forma que pudiera trabajarse cara a cara, cómodamente. Asimismo, se dispusieron los papeles blancos que servían de mantel y soporte de trabajo, los vasos y el café, creando así un clima que permitiera que todos pudieran disfrutar de este espacio de trabajo de la mañana.

Se preparó una presentación en PowerPoint para explicar el procedimiento que se ha relatado. Se elaboró con un carácter comunitario, para que ayudara a ritualizar que la actividad que iba a llevarse a cabo iba a ser un trabajo de empresa conjunto, un trabajo en el que unir objetivos compartidos —a veces, en el ámbito de la educación no parece que se tenga entre manos un resultado que deba elaborarse conjuntamente—. Una vez preparado el espacio, los participantes empezaron a llegar. Se los fue recibiendo y saludando individualmente, y se les explicó cómo se iba a desarrollar la sesión.

El aspecto general de la sala y la colocación de las mesas es importante, ya que, como ya se he dicho, interesaba que se hiciera un trabajo estructural y de contención del espacio. Aunque los participantes no lo manifestaron explícitamente, se considera que se percataron de que se trataba de un espacio diferente, de un lugar acogedor, en el que había elementos que sugerían la posibilidad de estar y de trabajar de forma diferente a la habitual en estos espacios. Una vez se explicó cómo iba a seguirse el trabajo y cuál iba a ser el procedimiento, se les pidió que se sentaran donde prefirieran. Enseguida se observó cierta predisposición física a desempeñar un trabajo diferente, con una mayor colaboración y participación por parte de todos.

El trabajo se inició a partir de tres preguntas preparadas, que eran suficientes para el número de educadores que participaban. Se colocaron las preguntas en un papel con forma de triángulo encima de cada mesa. Estas preguntas eran las siguientes:

- ¿Qué aspectos te gustan y reforzarías del funcionamiento de tu equipo?

En esta pregunta lo que se pretendía era reforzar los puntos fuertes y, por ello, se hizo hincapié en que dijeran qué es lo que les gusta *mucho*, a sabiendas de que podría comportar pocas respuestas, pero se enfatizaría la positivización del equipo.

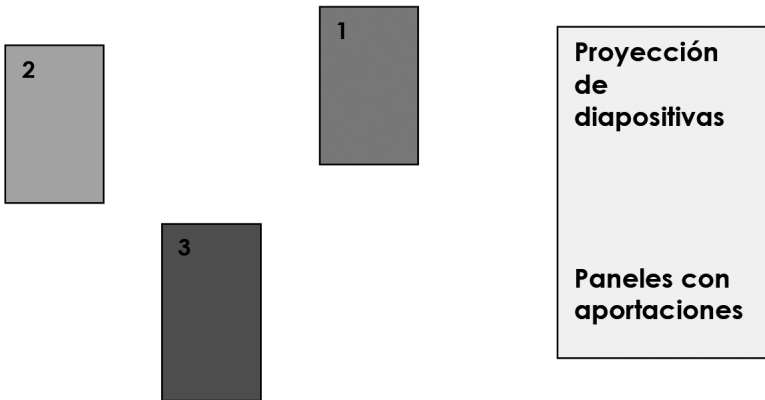
- ¿Qué aspectos del funcionamiento de tu equipo tendrían que desaparecer?

En esta pregunta no se pedía que se especificara si mucho o poco, y surgieron muchas ideas.

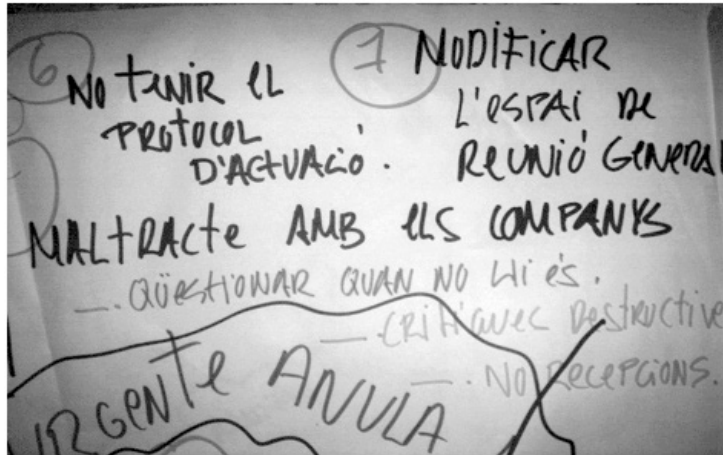
- ¿Qué objetivos personales tienes en la pertenencia a tu equipo?

Se pretendía que en esta cuestión aparecieran aportaciones más propias de cada participante. Algún educador manifestó que esta pregunta le hizo pensar mucho y aparecieron algunas resistencias.

Se inició la discusión con estas tres preguntas formuladas, y con las observaciones que se han comentado. Las tres mesas trabajaron hasta que sus portavoces recogieron los primeros resultados. Seguidamente, se hizo un breve descanso en el que se colocaron cosas de forma diferente (véase el esquema en el gráfico inferior). También se recogieron los dibujos y las palabras que se habían escrito en los manteles de las distintas mesas y se colgaron en la pared (fotografías 1 y 2). El portavoz, en pie, fue explicando cada una de las cuestiones que se habían ido diciendo, y fue aquí cuando se entró en la fase de compartición de los descubrimientos colectivos. Se produjo realmente un volcado de lo que se había trabajado y todos intentaron destilar muchísimo más lo que habían dicho.



Disposición del espacio



Fotografía 1



Fotografía 2

Mientras el grupo iba poniendo en común las discusiones, algún educador salió de la sala⁴¹. Durante la puesta en común también se produjeron aplausos y se felicitaron entre los educadores con frases como «me gusta que lo hayas dicho». Hacia la fase final, hubo varias preguntas que dirigieron la conversación:

- + ¿Qué está emergiendo?
- + Si solo existiera una sola voz, ¿qué diría? ¿Qué sería lo más relevante?

41 Las miradas de los participantes dejan patente que tienen la necesidad de alejarse del trabajo intenso que se ha realizado. Incluso comentaban que no estaban acostumbrados a trabajar con esta intensidad en temas tan difíciles y complejos.

- ♦ ¿Cuáles son los aspectos más profundos que han emergido como resultado de esta conversación?
- ♦ ¿Existe algún patrón? ¿Cómo se orienta y cómo se informa de que este patrón se está dando en la conducta o en los elementos que emergen?
- ♦ ¿Qué se ve ahora como resultado de esta conversación?

Una vez se recogió todo lo que habían dicho los portavoces, el trabajo se volvió entusiasta, funcionó bien, la actitud corporal fue muy activa y las herramientas de dibujo y expresión se habían utilizado abundantemente. No todos los participantes se expresaron al mismo nivel, pero la observación general fue que ha habido un alto índice de participación.

En el momento de la realización del resumen final, el debate volvió. Había ganas de implicación reflexiva, que es un elemento importante. Algunos educadores manifestaron al final de la sesión, que la metodología les había sido muy útil.

El segundo día volvieron a reproducirse los mismos preámbulos de grupo y se desarrolló una nueva sesión de 4 horas. En esta ocasión, destinaron unos minutos de silencio en los que poder recuperar aportaciones y preguntas de la sesión anterior, así como conectar con todo lo que había emergido a través del trabajo en grupo. A continuación, se recogieron todas las aportaciones y preguntas, y volvieron a situarse en el contexto de la sesión. Se colgaron en la pared las producciones gráficas de la sesión anterior que conducían de nuevo a la situación de repensar lo que había pasado, como si el pasado volviera para quedarse.

Se llevó a cabo un retorno a lo que los portavoces de las distintas mesas habían expresado, es decir, se mencionó lo más exactamente posible aquello que se había aportado, pero de forma ordenada. Se hizo un resumen y se resaltó más explícitamente qué reflejaba la parte gráfica, y se repartieron unas hojas, a modo de resumen, entre los participantes.

En esta sesión, los participantes se colocaron en semicírculo y se llevó a cabo una breve introducción teórica que los orientaría en el siguiente proceso de participación. El objetivo era intentar encontrar otras explicaciones de su experiencia a partir de un instrumento de diagnóstico⁴² en supervisión, que se estructura sobre cinco sistemas en los que los equipos pueden situar o trabajar algunas dificultades:

- ♦ El sistema ideológico
- ♦ El sistema organizacional
- ♦ El sistema instrumental
- ♦ El sistema de interacciones
- ♦ El sistema personal

⁴² El instrumento utilizado ha sido descrito en el cuadro 9, pág. 95..

La metodología que se utilizó en esta ocasión consistió en rehacer pequeños grupos en los que se revisara el resultado de la anterior sesión a partir de las bases teóricas que se introdujeron. Su finalidad era pensar en qué sistema de estos cinco se situaría aquello que había surgido en los distintos grupos de trabajo.

Se intentó que todos volvieran a pasar por las tres mesas, unos 20 minutos en cada una. Partiendo de una cierta repetición, en la que se insiste en los puntos de acuerdo y desacuerdo, se va licuando, se va filtrando aquello que es clave o imprescindible trabajar con mayor profundidad. Esto ayuda a trabajar de forma muy gráfica y a localizar, a partir del instrumento explicado, en qué lugares hay una cierta sobresaturación de temas y cuáles están vacíos. Por ejemplo, en el tema de las normas y los valores, que forma parte del sistema ideológico, se sitúan muy pocos elementos. En cambio, en el sistema de temas personales, interpersonales e instrumentales se acumulan más aspectos, que se identifican como elementos de mayor conflictividad en el equipo.

Con el grupo de participantes dispuesto nuevamente en círculo, se trabajó el porqué de todo ello y se introdujeron elementos de reflexión. Asimismo, se desarrolló un resumen de la metodología utilizada en las dos sesiones: el primer día, la metodología se basó en preguntas y discusiones desde la libre expresión verbal y gráfica de las respuestas; y el segundo día, la metodología partió de un trabajo teórico en el que se inscribieron las experiencias surgidas en la sesión anterior, utilizando como filtro los sistemas en los que se inscribieron los conflictos de equipo. Finalmente, para cerrar este trabajo y mostrar algunas conclusiones, se explicó como la metodología utilizada en estas dos sesiones les podría ser útil para continuar trabajando entre ellos.

En el análisis de lo ocurrido en estas sesiones, hay diferentes niveles que se interrelacionan. El primer nivel es el del saber, que hace referencia a las bases teóricas que cada uno dispone para fundamentar su hacer y argumentar su forma de intervenir. Este fue un elemento que emergió y que permitió que en el grupo se interseccionaran diferentes modelos: algunos dinámicos y otros más sistémicos o normativos.

Un segundo nivel hace referencia a las herramientas, a los instrumentos utilizados. Aquí es donde aparecieron más claramente algunos aspectos operativos: cómo controlar y qué instrumentos o medios deben utilizarse para ayudar a los menores. En este sentido, se vio la necesidad de continuar trabajando en más estrategias que estuvieran de acuerdo con los criterios que debían seguirse en la acción educativa de los menores. Se tomó conciencia de que el equipo de educadores necesitaba poder acomodarse conjuntamente, tanto en su comunicación interna como en la concreción de acuerdos entre ellos. Estas ideas, en las que debe profundizarse, les permitirán avanzar en la intervención con los menores.

Una manera de constatar que hacía falta llegar a acuerdos fue debatir el papel del tutor y la diferencia entre el educador-tutor y el educador-no tutor. Era necesario

encontrar una forma de comunicación para propiciar acuerdos que les permitieran llegar a definir mejor esta diferencia.

La técnica que más se utilizó durante estas sesiones fue intentar redefinir lo que un participante decía para facilitar un cambio en la visión de la situación que se estaba exponiendo. Se trabajó para facilitar que se dijera aquello que cuesta tanto decir. Otra técnica fue el uso del lenguaje como estrategia de aproximación, señalando o preguntando. También se usó la técnica del relato alternativo, explicando de forma diferente aquello que ya se había explicado para provocar un nuevo punto de vista en el participante⁴³. El uso de dibujos y esquemas como técnica de comunicación no verbal sirvió de gran ayuda. Se utilizó frecuentemente el espacio como lugar en el que poder separarse en pequeños subequipos o agruparse en el equipo grande. Este espacio sitúa a alguien que está hablando y debe poder ser escuchado; en el que estar seguro, pero al mismo tiempo, poder debatir críticamente. Continuamente se cuidaba el entorno y se les ayudaba a través del espacio y de la acogida con el fin de trabajar de forma diferente. Así pues, puede demostrarse que el espacio es un elemento clave que predispone para el trabajo que se va a realizar.

El tercer nivel del análisis es la distinción entre la persona y su rol profesional, según la posición que toma el participante. Es uno de los aspectos que más surgió en el seno de los sistemas que estaban afectados. Se trataba de ser consciente de que hay una interdependencia extraordinaria entre la persona y su rol profesional. Es indudable que en todo sistema educativo, se manifiesta la persona del profesional y, en consecuencia, este es un nivel que no puede obviarse. Fue interesante ver cómo iban emergiendo reflexiones sobre este tema.

El trabajo de grupo que se desarrolló en las dos sesiones fue una oportunidad de retroalimentación sobre la propia conducta a través de las tres ruedas, es decir, seis veces interaccionando con personas diferentes que no podían escoger. Esto generó noticias y miradas nuevas sobre el propio trabajo y uno mismo, y el propio posicionamiento. La importancia de este trabajo de grupo es que el profesional aprende a cuidarse, porque una de las cosas que se analizan en estas sesiones es que cuando hay muchas dificultades para poder hablar, esto comporta intervenciones muy desordenadas, en las que a menudo no se percibe el resultado. Todo ello desgasta y no supone una ayuda para los profesionales.

Se trabajó sobre las resonancias personales, sobre los elementos de la posición del educador o del trabajador social con unos determinados valores, y sobre cómo se activan las emociones en el encuentro con el compañero o con el menor atendido. Compartir estos aspectos con el grupo de supervisión es una manera de prevenir, en cierta

43 Una constante en esta intervención en el grupo fue que se estuvo muy presente en su trabajo, pero de forma poco invasiva. Se pasaba por las distintas mesas, se daba alguna vuelta y se volvía. No se estaba fuera del grupo, pero tampoco se estaba invadiéndolo, ya que se era consciente de que ellos tenían que poder encontrar su propia manera.

medida, el desgaste, y de favorecer una mirada, una actuación, un poco más distanciada de la acción, a fin de recibir estímulos y apoyos. El grupo trabajó muy intensamente en este nivel, ya que la posición y la función individual dentro del centro es un punto que debe revisarse continuamente, en el que se encuentran todas las resonancias personales o emocionales de sus miembros.

El trabajo que se realizó es un proceso entre el supervisor y el grupo de profesionales, que se enmarca en un diálogo reflexivo entre las narrativas profesionales sobre las situaciones de los equipos y de uno mismo, así como sobre la tarea y los mapas o esquemas conceptuales y operativos que introduce el supervisor. Estos mapas o propuestas de dinámicas de grupo introducen ruido, novedad e incertidumbre. Se buscaba generar con ello nuevas narrativas que permitieran nuevos senderos aún no explorados.

Lo destacable de la evolución del grupo fue el cuestionamiento de conceptos sumamente importantes en su cotidianidad y la apertura a la posibilidad de una nueva autoorganización, proceso que implica poder acrecentar el poder y la responsabilidad de cada miembro. Se posibilitó la evaluación de las intervenciones al hilo del análisis de las narraciones acerca de las prácticas que se producían, y se permitió la construcción de criterios teórico-prácticos para la intervención. En la última sesión, un participante comentó que esta le había sido de gran ayuda para ver cómo dependía de ellos mismos transformar los conceptos y las relaciones desde el interior del centro. Este comentario ilustra una experiencia sobre cómo comprendieron situaciones a partir del diálogo y de la experiencia de interacción, sobre su subjetividad y su capacidad para hacer. Quizás se abrieron más al diálogo y a su capacidad para autoobservarse. Hay constancia de que están en ello.

1.2 Historia 2. Supervisión individual

Marisa es una trabajadora social con años de experiencia en el campo de las drogodependencias, ya que trabajaba en un servicio especializado de una gran ciudad. No obstante, hace dos años que se trasladó a vivir a una comarca y actualmente trabaja en la atención primaria del ayuntamiento de un pueblo de 300 habitantes, que, a su vez, depende del Consejo Comarcal, que es la estructura administrativa que le da apoyo. Es vecina de un pueblo cercano y escogió no trabajar y vivir en el mismo lugar. Está a gusto con su trabajo y contenta de trabajar en el medio rural. Su trabajo habitual lo desarrolla en la sede del Consejo Comarcal, aunque para atender a las personas que acuden a este servicio, cada semana va a un pequeño despacho que el ayuntamiento tiene habilitado, en el que atiende sin cita previa a quien se presenta.

Al iniciar la sesión, Marisa enseguida tomó la palabra y dijo que creía que las relaciones con el concejal del ayuntamiento habían cambiado, que eran más difíciles, y que no sabía cómo abordarlas.

Explicó que el concejal responsable de los servicios sociales le pregunta y le pide información sobre los problemas de algunos vecinos del pueblo. A veces le cuestiona cómo trabaja en los casos, le dice qué debería hacer dándole indicaciones concretas e, incluso, algunas veces le envía a personas que las ha atendido él previamente, con una nota en la que escribe qué debe hacer la profesional.

Estaba especialmente molesta por la nota que le había enviado hacía unos días, que decía lo siguiente:

Marisa, hay que atender a la Sra. X; tiene problemas que ya te contaré y necesita ayuda económica. Tramítasela, por favor.

Marisa comentó que no era la primera vez que le pasaba esto, aunque nunca había sido tan directo en sus anotaciones. En anteriores ocasiones, la llamaba y hablaban previamente del caso. Confesó que ahora se sentía más confusa y que no sabía cómo reaccionar. Estaba convencida de que estas notas del concejal condicionan excesivamente su trabajo.

Se le preguntó cómo se relacionaba con el concejal, qué reuniones mantenía con él y qué compartían. Explicó que no había encuentros establecidos. Cuando surgía alguna cosa, se llamaban, o bien se encontraban en el ayuntamiento el día de visitas, pero no había nada formalmente establecido. También mencionó que el concejal hacía poco que se ocupaba de los servicios sociales, y su impresión era que él tenía mucho interés en los problemas sociales que había en el pueblo y que participaba activamente en las iniciativas que desde este ámbito se le proponían. Es un concejal joven y muy apreciado y respetado por todos.

Continuó insistiendo en que sentía mucha presión y que debía cumplir con el mandato de la nota —que por otra parte, el concejal ya le había explicado a la usuaria—, aunque no estaba segura de que fuera la intervención óptima. Según su criterio, habría que explorar con más rigor las necesidades no explicitadas del caso. En este punto, ella comentó —con inseguridad— que creía que debería llevar a cabo un diagnóstico y, finalmente, evaluar si es o no adecuada la aplicación de la ayuda económica. No obstante, dudaba si actuar así, porque, por una parte, sabía que era difícil cambiar la expectativa construida por la señora y, por otra, si lo hiciera, no cumpliría con el encargo del concejal. Era consciente de que si la expectativa del usuario ya estaba construida por indicaciones previas —como las del concejal—, sería muy difícil cambiar su percepción.

Marisa se cuestionaba sobre cómo debería actuar, se interrogaba sobre sus objetivos profesionales y se enfrentaba consigo misma.

Se considera que Marisa se debatía en un dilema de posiciones y de ideas contrapuestas que en la supervisión deberían poder trascenderse. No hay una buena opción, una única manera de actuar.

Se está ante una situación de presión a dos bandas: el concejal debe intervenir en las preocupaciones de los ciudadanos y la trabajadora social también, aunque no hay acuerdo en cómo hacerlo. Se le comentó que, quizás, una buena vía sería encontrar un compromiso útil para ambos y así sacar adelante la tarea.

A medida que avanzaba la sesión y por cómo se expresaba Marisa, se llegó a la conclusión de que se sentía invadida profesionalmente por las indicaciones del concejal, pero seguramente también estaba preocupada por cómo debía manejarse ante esta doble situación:

- Su relación y respuesta al concejal.
- El manejo de la entrevista con la Sra. X durante la próxima visita.

Efectivamente, se confirmó que se debatía entre estas dudas. ¿Responder al concejal y tramitar una ayuda económica? ¿O explorar más la situación y fiarse así de su percepción y análisis profesional, que le indica que debe explorar más las necesidades implícitas y explícitas de la Sra. X y, por consiguiente, abordar las expectativas que esta señora se ha creado a raíz de la intervención del concejal?

A partir de estos interrogantes y reflexiones previas, el diálogo con Marisa giró en torno a la idea de cómo, quedando sujeta a su papel técnico, podía respetar y escuchar la propuesta del concejal y hacerle una devolución, es decir, aportar ideas, sin traspasar el límite técnico que le corresponde.

Durante este diálogo, se estructuraron algunas vías de análisis y de intervención. Se estaba de acuerdo en que era necesario dar respuesta a la petición legítima de atención que había realizado el concejal, que es quien había derivado a la Sra. X. No obstante, precisamente este rol de persona que deriva a un usuario a los servicios sociales es lo que vuelve al concejal objeto de atención del trabajador social, en el sentido de que, por una parte, es necesario atender la necesidad que tiene el concejal de orientar a sus ciudadanos y, por otra, mostrarle que en algunas situaciones las orientaciones deben llevarse a cabo sin tomar compromisos concretos, que pueden distorsionar la exploración profesional. En un ámbito más práctico, se le propuso a Marisa que, quizás, debería proponerle al concejal encuentros estables que permitieran una colaboración conjunta. Se considera importante mostrarle al concejal su interés por encontrar un compromiso conjunto que les permita a ambos cumplir con sus funciones.

Este posicionamiento requiere por parte de Marisa que esté atenta a sí misma, a las presiones que recibe y que se ocupe de sus emociones para no quedar atrapada en un cumplimiento acrítico de las funciones que se exigen desde el ámbito político.

Otro eje de análisis e intervención que se le propuso fue atender a la persona sin negar la existencia de la nota, que podría dejarla encima de la mesa como muestra de valoración, pero sin utilizarla como eje central de la intervención. De este modo, se reconocería la aportación del concejal al construir conjuntamente con la Sra. X una nueva aproximación al problema que le facilitara a la trabajadora social realizar una evaluación más ajustada a las necesidades de la persona y no a las expectativas del político.

Estos ejes de análisis e intervención se completaron con otras ideas y razones esgrimidas por Marisa para no llevar a cabo, sin más, las indicaciones que había recibido del concejal. Asimismo, cabe señalar que reconoció y verbalizó las dificultades de relación, de exceso de confianza, que existen en los pueblos tan pequeños, en los que la familiaridad, a veces, se constituye como la única herramienta de trabajo.

Se considera que Marisa canalizó sus preocupaciones y dificultades iniciales hacia la comprensión de diferentes variables que están presentes en el marco en el que trabaja, es decir, pudo plantearse sus propias actuaciones, lo que pudo generar en ella más apoyo técnico en su quehacer y más apoyo emocional, ya que le ofreció posibilidades para manejarse entre ambos demandantes: el concejal y la usuaria del servicio.

Todos estos aportes construidos en el espacio de supervisión le son útiles para afrontar su relación con el concejal a la vez que aportan más calidad a la situación de entrevista que tiene prevista con la Sra. X.

Capítulo VII

Conclusiones y propuestas

A lo largo de este trabajo se han ido desarrollando varias propuestas, por lo que puede volverse a ellas en cualquier momento. La finalidad de este capítulo es resumir y relacionar las propuestas parciales que se han ido desplegando a lo largo de todo el libro. Debe tenerse en cuenta, al mismo tiempo, lo que se ha explicado en la introducción sobre la implicación como autora, porque, si bien a lo largo de todo el proceso investigador no se ha ocultado la vinculación a la supervisión y a los servicios sociales, en este capítulo el compromiso con el tema adoptará una orientación más decidida hacia las propuestas y expectativas de futuro. La experiencia extraída a través de las entrevistas con profesionales ha facilitado la mayor parte del proceso interpretativo del objeto de estudio y ha establecido las ideas principales y algunas propuestas que se recogerán como propias. Asimismo, se apuntarán futuras líneas de investigación.

1. Conclusiones

- La actividad de supervisión de profesionales del ámbito social —siempre en el contexto catalán— se normaliza y propaga a partir de la supervisión de las prácticas de los estudiantes en las escuelas de trabajo social. Esta práctica queda recogida por profesionales del ámbito psicosocial dedicados a la formación y al asesoramiento, que son quienes se encargan de profesionalizarla al crear la figura del supervisor. Se profundiza en ella a través de iniciativas de colaboración entre colegios profesionales y administraciones públicas, para, más tarde, encuadrarla en el ejercicio libre por parte de profesionales experimentados.

- ♦ La compleja dependencia orgánica de los servicios sociales de distintos sectores (administrativo, privado lucrativo, no lucrativo y público), las diferentes maneras de colaborar entre ellos y las distintas fórmulas jurídicas de las organizaciones del actual mapa de los servicios sociales sitúan a los profesionales en situaciones cada vez más complejas, que exigen espacios de reflexión y supervisión. Esta realidad emerge como una necesidad de incluir la supervisión en varios escenarios organizativos.
- ♦ La supervisión en el ámbito social se considera necesaria, básicamente, por las siguientes razones: el análisis de los profesionales y su labor técnica se enfrenta a graves dificultades a la hora de abarcar la complejidad de los medios y los problemas sobre los que trabajan. La incertidumbre de los procesos, la emergencia de nuevos fenómenos y la exigencia de funciones en las instituciones generan la necesidad de plantearse nuevas perspectivas de la acción profesional que permitan recoger los procesos de subjetivación y de incertidumbre para explorar y construir nuevas formas de análisis sobre cómo intervenir mediante el diálogo entre el conocimiento previo de una situación y las otras formas de saber y conocer desde la acción.
- ♦ La práctica de la supervisión, sin regulaciones definidas, ha forjado supervisores de disciplinas y orientaciones diversas, lo que ha influido decisivamente en la inexistencia de una concepción única de la supervisión. Así, no se han llegado a desarrollar pautas consensuadas y únicas que orienten la formación y el desarrollo de organizaciones de supervisión en nuestro contexto, lo que afecta a las formas de su inserción institucional. La proliferación de la supervisión como una actividad de formación ha favorecido que se convierta en una actividad para profesionales autónomos. Esta situación cuenta con el reconocimiento público —que no regulado—, que tiende a estructurar cierta especialización profesional. En Cataluña, la nueva Ley 12/2007 de Servicios Sociales abre la posibilidad para el reconocimiento de la supervisión y los supervisores, ya que en su artículo 45 establece que «las administraciones responsables del sistema público de servicios sociales han de garantizar a los profesionales *supervisión*, soporte técnico y formación permanente», así como que se adoptarán las medidas necesarias para llevarla a cabo.
- ♦ La actividad de la supervisión no encaja en una única definición consensuada, es decir, puede hablarse de una actividad plural e hiperdefinida, lo que desemboca, naturalmente, en distintas prácticas y condiciones de su ejercicio. Los supervisores singularizan sus propias prácticas, aunque siempre se

sitúan entre dos extremos: una parte técnica, institucional o de contenido, y una parte relacional. Los elementos comunes propician que se precise que la supervisión es un proceso y una relación que tiene como objetivo revisar el quehacer profesional y los sentimientos que acompañan la actividad, así como contrastar los marcos teóricos y conceptuales con la praxis cotidiana. El núcleo de la supervisión es el supervisado y los focos de la supervisión son: la intervención, los sentimientos que acompañan la actividad, los valores y el modelo de interpretación que se manifiesta en su actitud y orientación con las personas atendidas, con los colegas y con uno mismo.

- La supervisión, en su orientación práctica, ha recibido diferentes influencias teóricas y metodológicas derivadas de las ciencias sociales y humanas. Sus modelos de referencia diversos y dinámicos poseen diferentes sensibilidades y estrategias. En ellos, han influido enormemente la experiencia y los valores autorreferenciales de los supervisores. La supervisión está abierta, así pues, a diferentes definiciones y a no aferrarse a modelos concretos. Su versatilidad permite que pueda adaptarse a diferentes contextos. Así, aunque su estructura básica se mantenga, puede adaptarse y renovarse mediante la adopción de formas variadas.

A pesar de que la supervisión es una práctica con pocas posibilidades de ser protocolarizada, sí pueden disponerse y delimitarse algunas estructuras: las etapas de la demanda de supervisión, un esquema integral del proceso de supervisión, una ficha de presentación de situaciones, y un cuadro de áreas, objetivos y habilidades en supervisión. Estas estructuras permiten formalizar o estandarizar ciertos procesos de supervisión.

- El proceso de supervisión está dotado de un esquema integral basado en la relación y en el proceso (cuadro 3, pág. 73), en el que se establece un encuadre técnico de los contenidos y las etapas que atraviesa toda la supervisión. A este respecto, cabe destacar que las condiciones en las que se desarrolla la supervisión y la relación entre los participantes son fundamentales a la hora de construir una relación de confianza significativa que permita la identificación de las dificultades y la comprensión de las capacidades, las posibilidades y los recursos, así como la posterior entrega a su resolución. El proceso en supervisión es siempre dinámico y está estructurado en diferentes fases lógicas: inicial, de presentación del caso o de la situación, de análisis y elaboración, y final.
- La demanda en los procesos de supervisión transcurre por diferentes etapas hasta llegar a la decisión de iniciarlos. La supervisión se funda y se consti-

tuye desde la misma demanda y existe un proceso y unas etapas de decisión que conducirán al inicio del proceso (cuadro 2, pág. 57): lo invisible o la situación anterior a la demanda, la tensión e inquietud del demandante, la búsqueda de información, las soluciones intentadas, y la propia petición de supervisión o consulta.

- ✦ En el análisis de la construcción de la supervisión en la intervención social, existen cinco dominios de indagación y análisis, esto es, la construcción del saber: del saber inicial al contingente; la integración sujeto-profesional; la reflexividad y la autonomía; de la acción a la práctica reflexión; y del cuidar al autocuidado para cuidar. La comprensión es el nexo de unión entre estos dominios (cuadro 12, pág. 102).
- ✦ La supervisión contribuye al bienestar de los profesionales y a la prevención del cansancio, en la medida en que impide el acomodo acrítico a las situaciones y persigue un interrogarse y actuar de forma diferente. La supervisión esclarece vínculos, contiene y da forma a las capacidades profesionales, y proporciona apoyo emocional y da seguridad, lo que favorece la calidad. Es un espacio de descubrimiento complementario al apoyo recibido por el equipo. En la supervisión pueden encontrarse explicaciones y la introducción a una manera diferente de entender y realizar el trabajo.
- ✦ La supervisión contribuye al aprendizaje y a la comprensión de las personas atendidas y de las situaciones que viven los profesionales, lo que aumenta el grado de conciencia sobre las propias capacidades personales y profesionales. El aprendizaje tiene el objetivo de mejorar la capacidad profesional, para lo que se necesita tomar conciencia de los propios sentimientos, recursos y límites profesionales y personales. La supervisión ayuda a aprender de la experiencia, a acoger aquello que se ignora para poder trabajar en relación con el otro. Asimismo, proporciona estrategias de acción y apoyo personal al profesional, promueve la autonomía profesional y, secundariamente, puede acarrear efectos en el ámbito personal, ya que con la supervisión se incrementa el autoconocimiento personal y profesional. La supervisión aumenta la comprensión de las personas atendidas y de las situaciones profesionales, de la institución y del medio social. Se aprehenden las experiencias y se da sentido a lo percibido y a los conocimientos. Desaprender es otra de las características, entendida como la capacidad para cuestionar aspectos de la práctica; ponerlos en tela de juicio y olvidarlos es un asunto importante, sobre todo en lo que respecta a lo ya adquirido. Se trata de poder desplazar estos conocimientos para hacer hueco a otros nuevos.

- ♦ La supervisión ayuda a que los profesionales identifiquen sus capacidades, recursos y las funciones, tareas y vivencias que los acompañan. Permite adquirir confianza en las propias capacidades y ayuda a aprender a utilizar de manera más adecuada los recursos. Suele hacerse responsable de este aprendizaje a la introspección, a la posibilidad de preguntarse y de cuestionarse. La supervisión desarrolla la capacidad para estar disponible psicológicamente y garantiza, al mismo tiempo, la contención emocional. Asimismo, permite ocuparse de las emociones, hacerse cargo de los afectos, con lo que se accede a un mejor ejercicio del rol profesional desde el campo de la afectividad. También permite construir intervenciones en forma de proceso, para así generar nuevas posibilidades de trabajo también a escala institucional; y aunque mejora las competencias y las capacidades profesionales, no se registran garantías absolutas.
- ♦ La supervisión es un recurso valioso en los equipos de intervención social para la mejora de su funcionamiento. Contribuye a la resolución de conflictos y conlleva efectos transformadores en los contextos en los que trabaja; ayuda a la regulación de conflictos y a la disminución de disfunciones, ya que en la interacción intersubjetiva se aprende a afrontar los conflictos; y permite que se distingan, por una parte, la dinámica interna del equipo y, por otra, la supervisión externa, puesto que son de naturaleza distinta. A la supervisión se le concede un conocimiento del quehacer profesional compartido y revisado con los demás, que hace emerger elementos de transformación que mejoran el funcionamiento de un equipo.
- ♦ La supervisión tiene efectos transformadores sobre la intervención o la tarea, sobre el profesional y sobre los usuarios o la institución.
 - Efectos sobre la intervención o tarea

La supervisión mejora la definición de las características del trabajo y ajusta las intervenciones a las posibilidades, así como permite una mayor colaboración compartida con otros profesionales y disminuye la tensión que generan las dificultades. Las intervenciones se adecuan a los objetivos con mayor eficiencia y a la capacidad real que permite la situación.
 - Efectos sobre el profesional

Los efectos más notables residen en la formación y autorresponsabilidad del profesional. Conlleva efectos terapéuticos en la medida en que permite tomar conciencia de dónde se encuentra cada profesional

en relación consigo mismo y con los demás; colabora en el cambio profesional, en el sentido de que la indagación sobre el otro proporciona más seguridad y claridad profesional; y contribuye al abandono de actitudes de queja, de impotencia y de autojustificación a favor de la autorresponsabilidad y la prevención del cansancio.

– Efectos sobre los usuarios o la institución

La mejora de la atención a las personas es un efecto colateral de las mejoras descritas anteriormente, ya que los efectos se visualizan más en el profesional y en la tarea; resulta difícil comprobar y describir su efecto sobre las personas usuarias de los servicios.

- ✦ No existen grandes diferencias entre los efectos de la supervisión individual y la supervisión grupal. Lo destacable es que la supervisión en grupo permite un aprendizaje más cooperativo gracias a la diversidad de miradas y a la confrontación de distintas aproximaciones teóricas o interpretaciones acerca de un fenómeno. En este sentido, se relativizan, pues, las aportaciones del supervisor. La supervisión individual, sin embargo, puede crear una mayor seguridad porque permite tratar aspectos singulares, al tiempo que se da una mayor preservación de los aspectos tratados.
- ✦ Por último, se apuntan algunos efectos no deseables de la supervisión, como el peligro de que pueda favorecer un distanciamiento exagerado con respecto a las posiciones prácticas, o de que se convierta en un lugar en el que se depositen las emociones y ansiedades sin una actitud de revisión. También sería poco deseable que la supervisión se centrara en la adopción de un modelo explicativo de carácter únicamente psicológico, en detrimento de la atención a cuestiones sociales, económicas, políticas, jurídicas o institucionales, que siempre se encuentran presentes en los fenómenos sociales. Asimismo, otro efecto no deseado es el desplazamiento de la supervisión a la terapia, así como el traspaso a la terapia de la excesiva dependencia de los profesionales del supervisor.

2. Propuestas

Más allá de las reflexiones expuestas en este libro, a modo de recapitulación, y como propuestas de futuro, se expondrán a continuación algunos planteamientos y experiencias basados en la experiencia personal y profesional propia.

Existen determinadas profesiones y organizaciones —especialmente las asistenciales— que por sus condiciones sociales y psicológicas, o bien por sus responsabi-

lidades y exigencias, están sometidas a una mayor complejidad, así como al estrés o al desgaste de sus profesionales. Estos fenómenos han sido estudiados desde el análisis psicológico, sociológico e, incluso, desde una perspectiva desde el ámbito de la salud, y todos coinciden en tres factores, como mínimo, que inciden en esta cuestión. El primero sería la importancia creciente de todos los servicios dirigidos a las personas y su contribución al desarrollo del bienestar psicosocial individual y colectivo. Un segundo factor sería la relevancia del factor humano de los profesionales en aquellas tareas y funciones en las que es imprescindible el establecimiento de una relación o un vínculo. El tercer y último factor determinante sería que la dotación de tecnologías y medios asistenciales no puede sustituir al profesional a la hora de mejorar la calidad de vida y combatir el malestar de las personas.

La tarea profesional se asienta, en estos ámbitos, en la relación que se establece con las personas y va mucho más allá de la aplicación de medidas psicosociales. Los profesionales tratan de ayudar a las personas a afrontar sus dificultades para, junto con ellas, construir o reconstruir su historia. Esta posición de los profesionales genera que los servicios asistenciales sean más complejos. Las organizaciones apelan a la coordinación y a la colaboración entre profesionales como forma de crear una mayor calidad y calidez en la asistencia.

Esta realidad favorece y hace necesaria la inclusión de la supervisión en los diferentes escenarios organizativos. De hecho, son las propias organizaciones asistenciales las que, una vez han incorporado la supervisión como dispositivo de formación, la mantienen durante largo tiempo y la consideran imprescindible para su desarrollo organizacional. Las necesidades del ámbito, las exigencias de calidad en los servicios y la satisfacción a la que aspiran los profesionales exigen el establecimiento de marcos concretos (de tiempo y de lugar) en los que los profesionales tomen distancia de sus actividades profesionales y descubran sus capacidades para manejarse con efectividad y afectividad en el complejo entramado de relaciones e interacciones profesionales e institucionales.

Los profesionales de los diferentes sistemas de atención a las personas deben participar en espacios en los que puedan desplegar una percepción atenta que les permita captar los afectos, apegándose a la subjetividad de las situaciones profesionales vividas, porque así podrán reelaborar después su trabajo como conocimiento. En este sentido, no es suficiente con la celebración de reuniones de equipo ni con la coordinación de la tarea —si es que existe—, sino que debe disponerse de apoyos —uno de ellos la supervisión— que ofrezcan ayuda, revisión y análisis a quienes lo necesiten.

Para crear verdaderos cambios, se propone que se reconozca y legitime esta necesidad de los profesionales asistenciales, ya que se ha constatado que son más expertos cuando aprenden de su experiencia y de su propia actuación. La formación continua

clásica de carácter especializado y técnico es, sin ninguna duda, indispensable. Sin embargo, como se ha señalado, los profesionales adquieren parte de su saber gracias a la experiencia crítica, elaborada y en relación con el resto de profesionales o disciplinas. Así pues, debe reconocerse este saber, este bagaje que surge de la experiencia, pero que no se queda atrapado en ella, sino que la trasciende para continuar ampliando el conocimiento.

En este sentido, es conveniente reconocer la utilidad de la experiencia, de la vivencia recogida por medio de narrativas, como método de formación de otros profesionales. Se trata, pues, de crear escenarios profesionales, institucionales y académicos a partir de los cuales pueda trabajarse con los implicados, y afrontar las necesidades manifestadas por estos.

La proliferación de marcos y estamentos que recomiendan la formación continua como elemento de garantía de la calidad, como por ejemplo la Ley 12/2007 de Servicios Sociales de Cataluña, hace más necesario, si cabe, estudiar cuál sería la necesidad potencial de supervisión de equipos y qué recursos harían falta para hacerse efectiva.

El estudio y la reflexión son importantes, pero cabe apuntar que se necesitan más vías o sistemas que ayuden a los profesionales asistenciales a cuidarse a sí mismos para poder cuidar a los demás. En el lugar de trabajo es donde, a menudo, pasan el mayor número de horas al día, por lo que se ha convertido en un sitio muy relevante para su calidad de vida. Por ello, es imprescindible el cuidado de los profesionales, y no de manera paliativa cuando las personas ya han llegado al límite de su aguante, sino de manera continua, para que mantengan sus capacidades y disposición, a fin de fortalecer servicios tan básicos como la educación, la sanidad o los servicios sociales. Algunos de los entrevistados comentaron que querían aprender a disfrutar de su profesión y de su trabajo a la vez que garantizaban un buen servicio.

La falta de datos sobre la implantación de prácticas de cuidado profesional en este contexto y, en especial, en el ámbito de la supervisión, hace recomendable que se estudie detalladamente este asunto. Debería analizarse cuantitativa y cualitativamente cuántos profesionales reciben supervisión y ejercen de supervisores, así como los tipos de contratantes y las áreas geográficas en las que se desarrolla esta actividad. Otra posible línea de investigación, igualmente importante, que arrojaría luz sobre esta situación, sería indagar desde una perspectiva longitudinal en el desarrollo y en los efectos de la supervisión en los equipos psicosociales.

Asimismo, se plantea la necesidad de fomentar ejercicios profesionales críticos con los sistemas de atención sociales y sanitarios, centrados en modelos basados en la distribución de prestaciones en los ámbitos social y biocognitivo más que en el esen-

cialmente humano. En las páginas precedentes, se ha dado cuenta de algunos elementos que se desarrollan en esta línea, pero es preciso continuar con su fomento.

Aun sabiendo que la supervisión es una práctica con pocas posibilidades de ser protocolarizada, en el presente libro se han delimitado algunas estructuras que permiten formalizar ciertos procesos de supervisión. Estas estructuras reconocidas son un punto de partida para la creación de espacios profesionales que favorezcan el debate teórico-práctico. La propuesta sería dotarse de espacios entre colegas supervisores que permitan reflexionar sobre la acción de supervisar y su relación con los supervisados, y descubrir los obstáculos del desarrollo profesional, situando al profesional en el centro del ejercicio de supervisión. Estudiar el perfil formativo, práctico y de competencias de los supervisores es una necesidad. Aunque existen modelos europeos muy desarrollados, convendría que se actualizaran y se adaptaran⁴⁴ a los diferentes contextos en los que se aplican.

⁴⁴ No existe en España un modelo de formación regulado oficialmente sobre esta actividad. Iniciativas como la del Instituto Superior de Psicología Alborán (ISPA) y sus asociados contribuyen a construirlo y a regular su práctica, aunque resultan del todo insuficientes. El sistema actual se basa en la autorregulación de los supervisores, ya que son ellos quienes se autodenominan *supervisores*, avalados por su experiencia, saberes, interés y, sobre todo, a partir de las demandas de supervisión recibidas.

Anexo 1

Revisión y comentarios de publicaciones sobre supervisión en lengua española

La publicación en materia de supervisión en lengua española, escrita o traducida, no es muy extensa si se compara con la literatura en lengua inglesa, francesa o alemana, aunque por su importancia y relevancia en la difusión, comprensión y profundización de la supervisión, se considera adecuado realizar una breve descripción de su contenido.

- En 1967, Williamson revisa y actualiza publicaciones anteriores a su obra *Supervisión en servicio social de grupo*, publicada en Buenos Aires. En ella, se tratan los principios y los métodos de la práctica de la supervisión de grupo y se hace hincapié en las implicaciones de llevar a cabo procesos de supervisión.
- *La supervisión en desarrollo de comunidad* de Espeche, en su cuarta edición de 1980, trata los problemas más importantes que debe afrontar la supervisión y hace un alegato en defensa de la idea de que un trabajo responsable requiere supervisión. En esta obra, se pregunta cómo ejercer de supervisor entendiendo que los objetivos de la supervisión son la integración entre la teoría y la clínica, así como la adaptación del material clínico a la comprensión del proceso analítico. Para este autor, la supervisión busca incrementar los instrumentos analíticos.
- *La supervisión en trabajo social*, escrito por Colomer y Doménech, y publicado por Intress en 1987, es una aportación sintética, e incluye unos apuntes rigurosos sobre las ideas de los profesores que participaron en los cursos de formación en materia de supervisión impartidos por Intress.

- En 1989, el Consejo General de Diplomados en Trabajo Social y Asistentes Sociales de Madrid, junto con Sánchez Pardo, publica *La supervisión en el trabajo social, documentos para el debate*, que recoge una reflexión sistemática en torno al estado de la cuestión en materia de supervisión en España, y se hace eco de la falta de recopilaciones en nuestro país.
- *Acción comunicativa e intervención social*, del Dr. Hernández Aristu, publicado en 1991, es un libro pionero en el tema de la supervisión. Trata en profundidad las teorías y las técnicas, a la vez que da un giro en la perspectiva operativa de la supervisión, hasta aquel momento muy aplicada en la enseñanza, y la dirige a los profesionales de forma muy didáctica. Esta obra dota de teoría e instrumentos de aplicación a todas aquellas profesiones del campo social.
- En 1992, el número 25 de la *Revista de Servicios Sociales y Política Social*, editada por el Consejo General de Diplomados en Trabajo Social y Asistentes Sociales de Madrid, está dedicado íntegramente a la supervisión, con un completo análisis del estado de la cuestión desde diferentes perspectivas.
- Aguilar escribe *Una introducción a la supervisión*, publicada por Lumen en 1994, en la que incluye, de manera introductoria, instrumentos útiles y prácticos para aquellos que quieran ejercer de supervisores en las escuelas de trabajo social.
- En 1995, Intress publica *La supervisión; espacio de aprendizaje significativo, instrumento para la gestión*, cuyas autoras son Porcel y Vázquez. En esta obra, se explican diferentes marcos teóricos: el de Pichon-Rivière, el concepto ECRO (esquema conceptual referencial operativo), el marco sistémico y la teoría constructivista, que después se aplican al ejercicio de la supervisión en el ámbito de la formación y de las organizaciones de bienestar.
- La Dra. Fernández Barrera escribe el libro *La supervisión en trabajo social*, publicado en 1997. En él, se muestra y profundiza un amplio panorama de la supervisión, especialmente aplicada como método formativo, refrendado por una investigación minuciosa de las escuelas de trabajo social.
- *La supervisión: calidad de los servicios. Una oportunidad para los profesionales de ayuda*, cuyo recopilador es el Dr. Hernández Aristu, se publica en Navarra en 1999. Se trata de una recopilación de las ponencias presentadas a unas jornadas en las que se reflexionó sobre la integración de la teoría y de la práctica que se produce a través de la supervisión. Estas reflexiones pueden aplicarse tanto al mundo profesional como al ámbito de la enseñanza.

- En 2000, el Dr. Hernández Aristu coordinó la publicación de *La supervisión: un sistema de asesoramiento y orientación para la formación y el trabajo*, en el que se compilan las aportaciones de varios autores relevantes de Europa. Se recogen varios modelos de supervisión de grupo como ejemplos de aprendizaje personal y profesional. También trata la aplicación del psicodrama a la supervisión.
- En Latinoamérica, en 2004, se publica *La supervisión en trabajo social. Una cuestión profesional y académica*, de Tonon, Robles y Meza, editado por Espacio Editorial. En este trabajo, se plantea la supervisión como un proceso de aprendizaje y contención aplicada a diferentes disciplinas, especialmente a aquellas que se ocupan del trabajo con las personas. Reflexionan sobre metodología y técnica, así como sobre experiencias prácticas de supervisión de estudiantes.
- En 2007, el Dr. Carballada publica el libro *Escuchar las prácticas: la supervisión como proceso de análisis de la intervención en lo social*, editado por Espacio Editorial. Este libro es una recopilación de la experiencia sistematizada de este autor, en el que brinda elementos conceptuales e instrumentales para construir nuevas interpelaciones sobre las posibilidades de intervención en los casos en escenarios complejos y cambiantes.
- En 2010, el número 189 de la *Revista de Trabajo Social (RTS)*, de abril, publicado por el Colegio de Trabajadores Sociales de Cataluña, edita un monográfico bajo el título de la «Supervisión en trabajo social», que recopila cinco artículos en profundidad sobre la supervisión en el ámbito profesional y académico.
- En 2011, Robles, profesor de trabajo social, publica el libro *Supervisar ¿Para qué? Lo oculto tras la resistencia*, editado por Espacio Editorial. Este libro recorre los fundamentos de la supervisión en trabajo social y de la supervisión de grupo de los trabajadores sociales, cerrando su aportación con un conjunto de útiles reflexiones sobre los problemas de la supervisión grupal.
- En 2013, Gómez introduce de forma teórico-práctica en su libro *Supervisión en trabajo social*, editado por Libros Certeza en Zaragoza, la aplicación del método de las constelaciones en organizaciones al trabajo social. Se estudian casos y se da cuenta de los cambios de creencias, convicciones y grados de satisfacción de los participantes en las dinámicas grupales efectuadas.

Del análisis de la literatura publicada puede observarse que se mantiene una clara diferencia entre las publicaciones que desarrollan y exploran la supervisión de prácticas claramente centradas en lo académico (Colomer, Lorenzo, Aguilar y Fernández Barrera) de aquellas en las que la supervisión se explora y analiza en su aplicación al campo profesional (Williamson, De Espeche, Grinberg, Hernández Aristu, Intress, Tonon, Carballeda, Robles y RTS).

En los diferentes libros estudiados, las aportaciones se estructuran básicamente en torno a dos ejes principales:

- Principios, teoría e instrumentos desarrollados para su aplicación práctica.
- Experiencias sistematizadas de los autores que buscan conceptualizar la práctica, y en las que la aportación de modelos teóricos es relevante.

En el desarrollo de las publicaciones estudiadas desde los años setenta hasta la actualidad, se muestra una evolución que denota una profesionalización de la supervisión, en el sentido de que ha pasado de ser una práctica académica de revisión de las prácticas de campo a una metodología que puede desarrollarse durante la formación académica y como formación continua durante el ejercicio profesional.

El ejercicio profesional de la supervisión se sitúa en dos puntos principales en función del objetivo que se persiga: una parte técnico-institucional, que se ocupa de problemáticas o situaciones que pueden ser objetivables, y otra parte relacional y clínica, en la que la subjetividad y las relaciones son el objetivo principal. La evolución conceptual e instrumental de la supervisión es clara y conduce a la construcción de nuevas interpelaciones sobre las posibilidades de intervención en escenarios complejos y cambiantes.

Capítulo VIII

Bibliografía y fuentes documentales

- AGUILAR, M. J. (1994): *Introducción a la supervisión*, Buenos Aires: Editorial Lumen.
- AGUAYO, C. (2011): «El trabajo social y la acción social: entramados epistémicos y éticos de la acción profesional», *Revista de Servicios Sociales y Política Social*, n.º 94, pp. 173-182.
- ALBERT, V.; PIROTON, G.; y SKA, V. (2006): «Une approche conjointe de la supervision collective dans le non-marchand», *Cahier n.º 57-58*, Bélgica: Laboratoire des Innovations Sociales.
- ARENDT, H. (1994): «Comprensión y política», *El resplandor de lo público*, Caracas: Nueva Sociedad.
- (2003): *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*, 10.ª ed., Barcelona: Ediciones Península.
- ARIJA, B. (1999): «Apuntes para una reflexión teórico-práctica de la relación de ayuda», *Cuadernos de Trabajo Social*, n.º 12, pp. 141-158.
- BARENBLIT, V. (1997): *Supervisión de equipos sanitarios en distintas instituciones*, trabajo presentado en las V Jornadas Nacionales de la APAG, San Sebastián, Disponible en el siguiente enlace: <www.geocities.com/hotsprings/9256/textos.html#valentin>.
- BATESON, G. (1972): *Pasos hacia una ecología de la mente*, Buenos Aires: Ediciones Carlos Lohlé.
- (1982): *La nueva comunicación*, Barcelona: Editorial Kairós.
- BERNARD, J. A. (1990): *Estrategias de aprendizaje y enseñanza en la universidad. Bases psicológicas de la enseñanza universitaria*, Zaragoza: Instituto de Ciencias de la Educación.

- BERNARD, J. M. y GOODYEAR, R. K. (1992): *Fundamentals of clinical supervision*, Boston: Allyn & Bacon.
- BIESTEK, F. P. (1966): *Las relaciones de casework*, Madrid: Editorial Aguilar.
- BLEGER, J. (1971): *Temas de psicología*, Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- BLEICHMAR, H. (1999): «Del apego al deseo de intimidad: las angustias del desencuentro», *Aperturas Psicoanalíticas: Revista de Psicoanálisis*, n.º 2. Disponible en el siguiente enlace: <www.aperturas.org>.
- BOSQUED, M. (2008): *Quemados. El síndrome del burnout. Qué es y cómo superarlo*, Barcelona: Ediciones Paidós.
- BOUD, D. (1985): *Reflection: turning experience into learning*, Nueva York: Kogan Page.
- BOWERS, S. (1949): *Introducción a la supervisión*, Madrid: Editorial Euroamérica.
- BRACKET, J. R. (1905): *Education and supervision in social work*, Nueva York: Macmillan.
- BRUNER, J. (1984): *Acción, pensamiento y lenguaje*, Madrid: Alianza Editorial.
- CALVO, L. (2013): *Trabajo social familiar. Transdisciplina y supervisión*, Buenos Aires: Espacio Editorial.
- CAPLAN, G. (1997): *Consulta y colaboración en salud mental*, Barcelona: Ediciones Paidós.
- CARBALLEDA, J. A. (2007): *Escuchar las prácticas: la supervisión como proceso de análisis de la intervención en lo social*, Buenos Aires: Espacio Editorial.
- CARTIER, A. y JANICOT, A. (2008): «Supervisión en trabajo social, trabajo de supervisión: una mirada», *Políticas Sociales en Europa*, n.º 23, pp. 107-118.
- CASADO, D. (1987): *Introducción a los servicios sociales*, Madrid: Editorial Acebo.
- CASAS, F. (1986): «Reflexiones sobre los servicios sociales en Cataluña», *Documentación Social*, n.º 64, pp. 183-196.
- CASTILLO, F. y otros (1997): «El profesional en las organizaciones de servicios sociales», *La intervención sistémica en los servicios sociales ante la familia multiproblemática*, Barcelona: Ediciones Paidós.
- COLOMER, M. y DOMÉNECH, R. (1987): *La supervisión en trabajo social*, Barcelona: Intress.
- COMELLES, J. M. (2003): «El regreso de lo cultural. Diversidad cultural y práctica médica en el S. XXI», *Cuadernos de Psiquiatría Comunitaria*, vol. 3, pp. 6-21.
- CROZIER, G. y FRIEDBERG, E. (1977): *L'acteur et le system*, París: Le Seuil.
- DARDER, M. y Vázquez, C. (1998): «La relación en la atención personal», *Revista de Intervención Socioeducativa*, n.º 10, pp. 29-40.
- DE BACKER, B. (2002): *Etude exploratoire sur le problématique de la supervision*, París: Association des Fonds Sociaux.
- DE ESPECHE, H. M.^a (1980): *Supervisión en organización y desarrollo de la comunidad*, Buenos Aires: Editorial Humanitas.

- DE LA RED, N. (2009): «Una mirada desde el proceso de formación del trabajo social», *Revista de Servicios Sociales y Política Social*, n.º 86, Madrid: Consejo General de Colegios Oficiales de Diplomados en Trabajo Social y Asistentes Sociales.
- DE ROBERTIS, C. (1988): *Metodología de la intervención en trabajo social*, Buenos Aires: Editorial El Ateneo.
- DIETRICH, G. (1986): *Psicología general del counselling*, Barcelona: Herder Editorial.
- ESCArtÍN, M. J. (1997): *Introducción al trabajo social II*, Alicante: Editorial Aguaclara.
- ESTEBAN, M. L. (2004): «Antropología encarnada. Antropología desde una misma», *Papeles del Centro de Estudios sobre la Identidad Colectiva*, n.º 12, Universidad del País Vasco, pp. 4-19.
- FERNÁNDEZ BARRERA, J. (1997): *La supervisión en el trabajo social*, Barcelona: Ediciones Paidós.
- FREUDENBERGER, H. (1974): «Staff burnout», *Journal of Social Issues*, n.º 30, pp. 159-165.
- GADAMER, H. G. (1977): *Verdad y método I. Fundamentos de una hermenéutica filosófica*, Salamanca: Ediciones Sígueme.
- GALINDO, J. (1995): *Etnografía. El oficio de la mirada y el sentido*. Disponible en el siguiente enlace: <www.geocities.com/arewara/arewara.htm>.
- GEERTZ, C. (1989): *El antropólogo como autor*, Barcelona: Ediciones Paidós.
- GIL, M.; HENAO, M.; y PEÑUELA, A. (2004): «La etnografía desde una perspectiva analítica», *Razón y Palabra* [en línea], n.º 38. Disponible en el siguiente enlace: <www.razonypalabra.org.mx/antteriores/n38/lgil.html>.
- GOFFMAN, E. (1967): *Les rites d'interaction*, París: Les Edicions de Minuit.
- (1975): *Relaciones en público. Microestudios de orden público*, Madrid: Alianza Editorial.
- GÓMEZ, F. (2013): *Supervisión en trabajo social*, Zaragoza: Editorial Certeza.
- GORELL, G.; DOWN, G.; y CANN, M. (2000): *Systemic supervision. A portable guide for supervision training*, Londres: Kingsley.
- GRINBERG, L. (1986): *La supervisión psicoanalítica. Teoría y práctica*, Madrid: Tecnopublicaciones.
- GUILLIGAN C. (1985) *La moral y la teoría. Psicología del desarrollo femenino*. México: Fondo de Cultura Económica.
- HERNÁNDEZ GARCÍA, J. (1999): «Autobiografía. Auto retrato». *Aukulegi-Revista Antropología social*. pp 53-62.
- HERNÁNDEZ ARISTU, J. (1991): *Acción comunicativa e intervención social*, Madrid: Editorial Popular.
- (1999): *La supervisión: calidad de los servicios. Una oportunidad para los profesionales de ayuda*, Pamplona: Editorial Eunate.

- (2000): *La supervisión. Un sistema de asesoramiento y orientación para la formación y el trabajo*, Valencia: Nau Llibres.
- (2004): *Testimonio de supervisión. Diez años formando supervisores/as*, Valencia: Autor Editor.
- HOWE, D. (1997): *La teoría del vínculo afectivo para la práctica del trabajo social*, Barcelona: Ediciones Paidós.
- JERICÓ, P. (2006): *No miedo: en la empresa y en la vida*, Barcelona: Alienta Editorial.
- JÜRGEN, H. y LEHMENKUHNER-LEUSCHNER, A. (1988): «La confrontación en la supervisión», en KERSTING, H. J.; KRAPOHL, L.; y LEUSCHNER, G. (ed.): *Diagnose und intervention in supervisionsprozessen*, Aquisgrán.
- KADUSHIN, A. (1975): *Supervision in social work*, Nueva York: Columbia University Press.
- KERSTING, H. (1993): «La supervisión como instrumento de reciclaje profesional», *La supervisión de equipos de atención a la infancia*, Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.
- (1999): «La supervisión como sistema de reflexión de la praxis profesional: paradojas y oportunidades desde la perspectiva constructivista», en Hernández Aristu, J. (ed.): *La supervisión: calidad de los servicios*, Pamplona: Ediciones Eunete, pp. 47-70.
- KHAN, A. y KAMERMAN, S. B. (1987): *Los servicios sociales desde una perspectiva internacional. El sexto sistema de protección social*, Madrid: Consejo General de Colegios Oficiales de Diplomados en Trabajo Social y Asistentes Sociales.
- KOLB, D. (1984): *Experiential learning: experience as the source of learning and development*, Englewood Cliffs, Nueva Jersey: Prentice-Hall.
- LAPLANCHE, J. y PONTALIS, J. B. (1996): *Diccionario de psicoanálisis*, Barcelona: Editorial Paidós.
- LEAL RUBIO, J. (1993): «Diálogo con Valentín Barenblit acerca de la supervisión institucional en los equipos de salud mental», *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, vol. XIII, suplemento II, pp. 41-55.
- (2003): «Motivació i desencant professional», *Fòrum. Revista del Centre d'Estudis Jurídics i Formació Especialitzada*, n.º 3, Generalitat de Catalunya, pp. 19.
- LINARES, J. (1996): *Identidad y narrativa de la terapia familiar en la práctica clínica*, Barcelona: Ediciones Paidós.
- LIVIAN, Y. F.; AMBLART, H.; BERNOUX, P.; y HERREROS, G. (1996): *Les nouvelles approches sociologiques des organisations*, París: Le Seuil.
- LONGRES, J. (1976): *Introducción a la supervisión*, Barcelona: GITS, Universidad Autónoma de Barcelona.

- (1976): *El marco «Campo de fuerzas» en la supervisión*, Barcelona: GITS, Universidad Autónoma de Barcelona.
- MASON, B. (2004): *Perspectives on supervision*, Londres: Karnac.
- MATURANA, H. y VARELA, F. (1984): *El árbol del conocimiento*, Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- MIRANDA, M. (2004): *De la caridad a la ciencia: pragmatismo, interaccionismo simbólico y trabajo social*, Zaragoza: Mira Editores.
- MOLLEDA, E. (1999): «La intervención social a partir de una demanda económica en servicios sociales generales», *Cuadernos de Trabajo Social*, n.º 12, pp. 159-184.
- MORIN, E. (1993): *El método. La naturaleza de la Naturaleza*, Madrid: Ediciones Cátedra.
- MORTARI, L. (2004): «Pensar haciendo», *El perfume de la maestra. En los laboratorios de la vida cotidiana*, Barcelona: Editorial Icaria.
- MUNSON, C. E. (2007): *Clinical social work supervision*, 3.ª ed., Nueva York: The Haworth Social Work Practice Press.
- PELEGRÍ, X. (1994): «El sistema català de serveis socials», *Revista de Treball i Serveis Socials*, n.º 134, pp. 118-139.
- PETONNET, C. (1982): «L'observation flottante. L'exemple d'un cimetière parisien», *L'Homme (Etudes d'anthropologie urbaines)*, tomo XXII, n.º 4, pp. 37-47.
- PETTES, D. E. (1974): *La supervisión en trabajo social*, Madrid: Editorial Euroamérica.
- PORCEL, A. y Vázquez, C. (1995): *La supervisión: espacio de aprendizaje significativo e instrumento para la gestión*, Zaragoza: Editorial Certeza.
- PRITCHARD, J. (1995): *Good practice in supervision*, Londres: Kingsley.
- PUIG CRUELLS, C. (2005): «El malestar de los profesionales, el agotamiento y la importancia de la supervisión», *Trabajo Social y Salud*, n.º 50, pp. 11-26.
- PUIG CRUELLS, C. (2008a): *La intervención social: más allá del recurso, más cerca del vínculo*. Servicios Sociales y política social. Consejo General de Trabajo Social. 82 (9-27).
- RICH, P. (1993): *La forma, la función y el contenido de la supervisión clínica: un modelo integrado, en la clínica del supervisor*, Nueva York: Haworth Prensa Inc.
- ROBLES, C. (2011): *Supervisar ¿Para qué? Lo oculto tras la resistencia*, Buenos Aires: Espacio Editorial.
- RUEDA, J. (2004): *Estar quemado profesionalmente. Quién cuida a los cuidadores*. Disponible en el siguiente enlace: <http://eluyov.diinoweb.com/files/Salud%20y%20Enfermer%EDA/articulo_burnout_cuba.doc>.
- SACANELL, E. (2000): «Reflexiones y experiencias de calidad desde un servicio social municipal», *Revista de Servicios Sociales y Política Social*, n.º 49, pp. 9-30.

- SALZBERGER-WITTENBERG, I. (1970): *La relación asistencial*, Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- SÁNCHEZ CANO, R. (2003): *Servicios sociales, complejidad y supervisión*, Donostia: no publicado.
- (2006): *Diagnóstico en supervisión y técnicas creativas*. Disponible en el siguiente enlace: <<http://organizados.wordpress.com>>.
- SÁNCHEZ PARDO, L. (1988): *La supervisión en trabajo social: documentos para el debate*, Madrid: Consejo General de Colegios Oficiales de Diplomados en Trabajo Social y Asistentes Sociales.
- SCHIPPE, A. (2003): *Manual de terapia y asesoría sistémicas*, Barcelona: Herder Editorial.
- SHERIFF, T. y SÁNCHEZ, E. (1973): *Supervisión en trabajo social*, Buenos Aires: Editorial ECRO.
- SHÖN, D. (1998): *El profesional reflexivo. Como piensan los profesionales cuando actúan*, Barcelona: Ediciones Paidós.
- TAIBI, R. (1995): *Clinical supervision. A four-stage process of growth and discovery*, Wisconsin: Families International.
- TONON, G. (2003): *Calidad de vida y desgaste profesional*, Buenos Aires: Espacio Editorial.
- TONON, G.; ROBLES, C.; y MEZA, M. (2004): *La supervisión en trabajo social. Una cuestión profesional y académica*, Buenos Aires: Espacio Editorial.
- TOWLE, C. (1964): *El trabajo social y las necesidades humanas básicas*, México: Prensa Médica Mexicana.
- TSCHOPP, F.; KOLLY-OTTIGER, S.; y MONNIER, S. (2008): «Supervisión e intervención: espacio de reflexión para los profesionales», *Políticas Sociales en Europa*, n.º 23, pp. 29-42.
- TSUI, M. S. (2005): *Social work supervision. Contexts and concepts*, California: Sage Publications Ltd.
- URBANOWSKI, M. y DWYER, M. (1995): *L'apprendimento nel tirocinio: una guida per supervisor e studenti*, Milán: Vita e Pensiero.
- VAN KESSEL, L. (2000): «La supervisión: una contribución necesaria a la calidad de la competencia profesional, ilustrada por el concepto de supervisión utilizada en los Países Bajos», en HERNÁNDEZ ARISTU, J. (ed.): *La supervisión. Un sistema de asesoramiento y orientación para la formación y el trabajo*, Valencia: Nau Llibres.
- WATZLAWICK, P.; BEAVIN, J.; y JACKSON, D. (1981): *Teoría de la comunicación humana*, Barcelona: Herder Editorial.
- WEBER, M. (1967): *El político y el científico*, Madrid: Alianza Editorial.
- (1982): *Escritos Políticos*, México: Folios Ediciones.

- WILLIAMSON, M. (1967): *Supervisión en servicio social de grupo*, Buenos Aires: Editorial Humanitas.
- WHITE, M. y EPSTON, D. (1993): *Medios narrativos para fines terapéuticos*, Barcelona: Ediciones Paidós.
- ZAMANILLO, T. (2008): *Trabajo social con grupos y pedagogía ciudadana*, Madrid: Editorial Síntesis.
- (2009): *Invitación a un trabajo social reflexivo*, ponencia, XI Congreso Estatal de Trabajo Social, Zaragoza.
- ZAMBRANO, M. (1977): *Claros del bosque*, Barcelona: Seix Barral.
- ZELDIN, T. (1999): *Conversación*, Madrid: Alianza Editorial.

Legislación

Ley 39/2006, de 14 de diciembre, de Promoción de la Autonomía Personal y Atención a las personas en situación de dependencia.

BOE n.º 299 (15/12/2006).

Disponible en el siguiente enlace:

<www.boe.es/boe/dias/2006/12/15/pdfs/A44142-44156.pdf>.

Ley 12/2007, de 11 de octubre, de Servicios Sociales.

DOGC n.º 4990 (18/10/2007).

Disponible en el siguiente enlace:

<www.gencat.cat/benestar/actualitatweb/lleiss/lleiss_08_06.htm>.

Decreto 151/2008, de 29 de julio, de la Cartera de Servicios Sociales 2008-2009.

DOGC n.º 5185 (31(7/2008).

Disponible en el siguiente enlace:

<www.gencat.cat/benestar/actualitatweb/lleiss/pdf/cartera.pdf>.

Este libro desarrolla y profundiza cómo la supervisión es un proceso que suele desenvolverse y aplicarse tanto en el ejercicio profesional como en la formación académica o continua, y que tiene como objetivo reflexionar y revisar el quehacer profesional y los sentimientos que acompañan la actividad, así como contrastar los marcos teóricos y conceptuales con la práctica cotidiana. Se concibe, pues, como un espacio de formación y renovación a lo largo del ejercicio profesional, en el que cabe preguntarse, dudar y canalizar, en ocasiones, la imposibilidad del hallazgo de soluciones. Es un espacio que se caracteriza por la reflexión sistemática sobre la acción profesional sin funciones de control. Cabe destacar que el enfoque del que parte este libro es la denominada supervisión externa, es decir, una supervisión conducida por un profesional que no está vinculado a la institución contratante. Si bien el ámbito de partida es el trabajo social, este estudio se dirige a todas las disciplinas psicosociales.