



Revista Electrónica de Psicología Iztacala



Universidad Nacional Autónoma de México

Vol. 22 No. 1

Marzo de 2019

SISTEMATIZAR PRÁCTICAS. CONSTRUCCIONES Y REFLEXIONES DESDE EL ROL DE DOCENTE SUPERVISOR¹

Elizabeth Jorge²

Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Córdoba
Argentina

RESUMEN

En el acompañamiento a los estudiantes del último tramo de la carrera de Psicología, en el rol de docente supervisora, se ha hecho necesario delimitar determinados marcos conceptuales. La intervención se ha realizado tanto en proyectos de investigación como en la sistematización de prácticas. A los fines de este trabajo se ha focalizado en la sistematización de prácticas. En primer lugar, se presentan las características y particularidades que adopta esta sistematización, según distintos autores. Se describen, asimismo, los objetivos que se busca con una sistematización y el proceso para realizarla. Asimismo se presentan algunas reflexiones sobre el rol del docente supervisor, proponiéndose un recorrido por distintos conceptos. Se define lo que se entiende por supervisión y el espacio de supervisión grupal, en tanto un dispositivo de intervención y de construcción de identidad profesional. También se alude especialmente al rol del docente supervisor y a su par dialógico, el estudiante, quien es considerado como sujeto en tránsito.

Palabras clave: sistematizar, prácticas, docente, supervisor, estudiante

¹ Parte de las ideas que aquí se exponen, fueron desarrolladas en la Propuesta Docente presentada en el Proceso de Selección Interina al Programa de Prácticas Pre-Profesionales, Contexto Salud y Sanitarista (Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Córdoba), en el cual la autora obtuvo el Cargo de Docente Supervisora en el año 2012.

² Facultad de Psicología. Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. Correo Electrónico: eli21jorge@gmail.com

SYSTEMATIZE PRACTICES. CONSTRUCTIONS AND REFLECTIONS FROM THE ROLE OF SUPERVISING TEACHER

ABSTRACT

In the accompaniment to the students of the last section of the career of Psychology, in the role of supervising teacher, it has become necessary to delimit certain conceptual frameworks. The intervention has been carried out both in research projects and in the systematization of practices. For the purposes of this work has focused on the systematization of practices. In the first place, the characteristics and particularities that this systematization adopts are presented, according to different authors. The objectives that are sought with systematization and the process to carry it out are also described. Likewise, some reflections on the role of the supervising teacher are presented, proposing a journey through different concepts. What is meant by supervision and the group supervision space is defined as an intervention and professional identity construction device. It also refers especially to the role of the supervising teacher and his dialogical partner, the student, who is considered as a subject in transit.

Keywords: systematize, practices, teacher, supervisor, student

Sistematizar prácticas

Ghiso (2001), define a la sistematización como “un proceso de recuperación, tematización y apropiación de una práctica formativa determinada”. Al relacionarse sistémica e históricamente sus componentes teórico-prácticos, permite a los sujetos comprender y explicar los contextos, sentidos, fundamentos, lógicas y aspectos problemáticos que presenta la experiencia. El fin que persigue es el de transformar y cualificar la comprensión, experimentación y expresión de las propuestas educativas de carácter comunitario (en Ruiz Botero, 2001).

Para Ghiso (2004), la finalidad no es crear el único texto, el verdadero, el que debe ser acatado como discurso único. Por el contrario, la sistematización, en tanto es una práctica investigativa “anfibia” (ya que se sitúa en los terrenos de la academia y de la vida cotidiana), tiene como misión generar mayor diversidad discursiva, favoreciendo la aparición de múltiples textos, que van dando cuenta de las particulares y singulares maneras de describir, comprender, explicar y prospectar la vida que tienen los sujetos y actores de la experiencia o práctica sistematizada.

Es necesario definir lo que es una *práctica o una experiencia a sistematizar*. Mejía (2004), establece que las experiencias vividas no son solamente un sentimiento emocional, ni una percepción de tipo psicológico individual. Más bien se refieren a un conjunto de procesos que dan cuenta de un acontecimiento. Es decir, las experiencias hablan de lo que se vió, se sintió y se comprendió, de lo que los actores de las instituciones dijeron y mostraron, y de lo que los alumnos/practicantes registraron y percibieron. El autor advierte que la sistematización no busca separar los sentimientos de la comprensión intelectual que se haya hecho, por el contrario, reconoce la complejidad de la práctica al resaltar que las experiencias vividas son más que la suma de estas dos maneras de percibir tradicionales (sentimientos-compresión intelectual).

Para distinguir la sistematización de otros procesos, puede decirse que a toda sistematización le antecede una práctica, todo sujeto es sujeto de conocimiento y posee percepciones y saber acumulado que enriquece la práctica, el proceso de sistematización es de interlocución entre sujetos, donde se negocian discursos, teorías y construcciones culturales, y por último, que en un proceso de sistematización interesa tanto el proceso como el producto (Ruiz Botero, 2001).

Es por ello que la sistematización puede ser considerada como una recuperación de la experiencia en la práctica, como producción de conocimiento, como forma de empoderar los sujetos sociales de la práctica y como investigación social (Ruiz Botero, 2001).

A partir de lo expresado puede deducirse lo que no es una sistematización: escribir o describir una práctica, recopilar una información sobre una práctica, ordenar una información cronológicamente, elaborar un informe síntesis de una práctica, sobre lo que se hizo, o enunciar los problemas o aciertos de una práctica (Ruiz Botero, 2001; Romero Ardila, 2015).

Por el contrario, puede decirse que sistematizar una práctica implica revisar, repensar, profundizar la mirada sobre lo que uno hace y generar un conocimiento a partir de esto, con un método especialmente diseñado para este proceso. Además, este método sirve para mejorar la propia práctica, como también la de otras personas o grupos (Plaza, 2011).

Siguiendo a Romero Ardila (2015), puede contextualizarse la sistematización de experiencias como aquella que nace en tanto un proceso endógeno de América Latina, y que se consolida a principios de los años 80 como práctica investigativa. Era entendida como un proceso orientado a la acción transformadora de la realidad, a través de un ejercicio concienzudo que determine la vida de cada sujeto, en búsqueda de mejorar su calidad de vida. De esta manera, la sistematización de experiencias, es una práctica que responde a las necesidades de los contextos y realidades latinoamericanas.

Jara (1996) afirma que son tres, principalmente, los aportes que hace la sistematización a las prácticas: (1) tener una comprensión más profunda de las experiencias que se realizan, con el fin de mejorar nuestra propia práctica; (2) compartir con otras prácticas similares las enseñanzas surgidas de la experiencia, y (3) aportar a la reflexión teórica (y en general, a la construcción de teoría) conocimientos surgidos de prácticas sociales concretas.

En síntesis, la sistematización enriquece la tarea y produce un conocimiento específico a partir de ella. Es por eso que puede afirmarse que cualquier práctica puede sistematizarse, ya que el objetivo de la sistematización apunta a recoger lo cotidiano y profundizar el nivel de análisis, a fin de poder generalizar y producir un nuevo conocimiento (Plaza, 2011).

Como la sistematización no sólo reconstruye una experiencia para mejorarla, sino que también crea un nuevo conocimiento, partiendo desde la particularidad de cada experiencia en su contexto y la intersubjetividad de sus actores, se ha propuesto como una alternativa a la investigación cualitativa. Esto es porque desde la visión epistemológica, la sistematización es entendida como una acción intencionada de producción de nuevos conocimientos desde y para lo social (Romero Ardila, 2015).

Esta concepción de la sistematización ha generado (y continúa hoy) debates entre los investigadores. Autores tales como Jara (1994, 2006), Carvajal Burbano (2007), Ayllón (2001), Ghiso (2004), Hleap (1999), Romero Ardila (2015), la definen como una investigación cualitativa y participativa, que parte de un enfoque crítico, y que mediante la reconstrucción de la experiencia y su análisis, puede

vislumbrar el proceso en que ésta se desarrolló, con lo que tiene material suficiente para producir conocimiento nuevo y compartirlo.

De esta manera la sistematización permite crear y recrear el conocimiento empírico que aporta al campo epistemológico de las Ciencias Humanas y Sociales desde una perspectiva metodológica de “abajo hacia arriba”. Es decir, que la teoría surge desde lo social, desde la cotidianidad de la realidad, y sigue un camino a la producción de los textos. No va “desde el escritorio del autor” que supone dichas realidades (Ayllón, 2001; Romero Ardila, 2015).

También es un proceso de “construcción conjunta” de conocimientos a través de un proceso dialógico realizado entre el investigador, la experiencia y las voces de los actores de la ésta, que enriquece y mejora la actuación e interacción de los investigadores en su quehacer profesional (Romero Ardila, 2015).

Ghiso (2004) afirma que la sistematización de experiencias y prácticas sociales es un proceso constructivo y dialógico. “Cuando hablamos de constructivo asociamos intenciones, intereses, planes para realizar, crear, forjar conocimientos sobre la realidad social. El construir, como toda práctica social humana es contextualizado, histórico, condicionado, pertinente a las circunstancias. Entender, también la sistematización como una práctica social, en la que se construyen comprensiones y explicaciones, nos lleva a pensar en que esta hace parte de un proceso, que permite a los sujetos involucrados reconocerse, reconocer, reinventar y reinventarse” (p. 11).

El autor advierte que esta construcción no es iterativa, repetitiva. Por el contrario, es una práctica transformativa, artística y dinamizada por las tensiones gnoseológicas y el goce estético que genera el descubrimiento y la creación. Esto se cumple en todos los casos, aún cuando en un trabajo de sistematización se usen elementos ya utilizados, tales como los conceptos teóricos que forman el marco de referencia, los esquemas analíticos que se elaboren, los instrumentos de recolección de datos, etc. Cuando el proceso de sistematización no es entendido como costumbre o rutina, sino como construcción y generación, permite recrear, reinformar y reorganizar los elementos que lo componen, facilitando el desarrollo de nuevos sentidos y la elaboración de textos sobre lo social (Ghiso, 2004).

Siguiendo a Plaza (2011) puede afirmarse que la sistematización es un *proceso individual y, a la vez, colectivo*. Esto se debe a que no es realizado sólo por el sistematizador, sino que también intervienen diferentes actores, a saber: los otros sistematizadores y el asesor. Los *otros sistematizadores*, que también realizan su lectura y sus aportes desde sus propias experiencias. Y el *asesor* es quien acompaña todo el proceso en forma presencial y con una frecuencia semanal o quincenal. Posee conocimientos y experiencias afines al área de trabajo elegida por el sistematizador. Con él se establece una relación de confianza y cercanía que ayuda a sostener y orientar el proceso.

El proceso de la sistematización

La sistematización siempre se hace sobre experiencias vividas y para ello es importante organizar el material que hemos escogido. Para ello, Mejía (2004), establece algunas recomendaciones: el material seleccionado debe estar, de manera completa, en el lugar físico en el cual vamos a realizar el proceso colectivo de sistematización y a disposición del grupo que realiza el trabajo. Para organizar y ordenar el material debe orientarse por las opciones que el grupo hace sobre cómo y qué va a sistematizar, ya que esto determina una mirada específica sobre la experiencia. De esta manera se discriminan enfoques y aspectos que son importantes para la sistematización, y se los distingue de aquellos que no los son. Y para esta organización servirá la pregunta inicial *¿qué se va a sistematizar?*

Una práctica se sistematiza desde el presente: ya sea durante su desarrollo o una vez finalizada la experiencia. El punto de partida lo constituyen los problemas, los interrogantes, los desafíos y cuestionamientos, las necesidades y contradicciones que se tienen en el momento actual y con una visión prospectiva (Ruiz Botero, 2001).

Al momento de diseñar una sistematización se puede hacer foco en distintos aspectos de la práctica. Siguiendo a Jiménez (2001, en Ruiz Botero, 2001), pueden convertirse en *eje de sistematización*:

1. Contenidos de la práctica
2. Enfoques, métodos, metodologías, técnicas, instrumentos, estrategias de las prácticas.
3. Formas de trabajo, modos organizacionales, dinámicas de interacción.
4. Sujetos: participación, liderazgos, actitudes, roles.
5. Visiones comprensivas, vivencias de la praxis interactiva.
6. Obtención y generación de información.
7. Fortalezas o aciertos. Dificultades o fracasos. Aspiraciones y logros.
8. Antecedentes, contextualización y evolución de prácticas.

Cuando se plantean los distintos modos de llevar a cabo una sistematización, se puede esbozar una clasificación que permita distinguir modalidades. Mejía (2004) propone seis tipos y advierte que deben ser considerados como tendencias, para no caer en el error de esquematizar y simplificar la realidad. Los tipos de sistematización son: fotografía de la experiencia, sistematización como reconstrucción de la experiencia vivida, sistematización como obtención de conocimiento a partir de la práctica, sistematización dialéctica, sistematización como praxis recontextualizada, y sistematización como comprensión sistémica. A continuación se describen brevemente cada uno de ellos:

- a. Fotografía de la experiencia: Se busca tener una descripción de la manera cómo se desarrolló la experiencia. Busca responder a preguntas tales como: ¿cuándo?, ¿dónde?, ¿cómo? y ¿por qué? La manera de encontrar categorías es la mayor frecuencia de uso de ellas por parte de los participantes, las veces que estas categorías aparecen, la mayor a menor cantidad de ocasiones nos muestra la importancia de esas categorías como unidad de análisis.
- b. Sistematización como reconstrucción de la experiencia vivida: Para esta forma de concebir la sistematización, se considera que a la descripción de la práctica le subyace una teoría que debe ser explicitada, de acuerdo al contexto en el cual se produce la experiencia. De esta manera, la

reconstrucción de la experiencia se da en un triple marco: práctica-teoría-contexto. Para esta mirada las categorías están dadas previamente por el proyecto desde el cual se realiza la experiencia, las nuevas surgen de relacionar esas categorías previas con el marco contextual.

c. Sistematización como obtención de conocimiento a partir de la práctica: Esta noción busca encontrar la distancia entre el proyecto formulado (teoría) y la experiencia vivida (práctica). Desde esta concepción, las categorías se consiguen por contrastación entre la teoría propuesta y el dato empírico. Desde la diferencia obtenida se plantean hipótesis que son desarrolladas analíticamente como forma de obtener el conocimiento que genera la experiencia, y que sirve para obtener algunos elementos replicables en otras experiencias semejantes.

d. Sistematización dialéctica: Esta postura entiende que el conocimiento debe regresar a la práctica para mejorarla y transformarla, logrando una comunicabilidad y replicabilidad con experiencias afines. El análisis de la experiencia se trabaja desde las categorías producidas en el desarrollo de la práctica orientada a la transformación de la realidad. Por ello las preguntas previas están orientadas a hacer visibles los cambios logrados. Se plantean hipótesis sobre porqué y cómo ocurrieron esos cambios, haciendo que en la actividad conceptual emerjan las categorías y las explicaciones como una nueva teoría. Ésta si es llevada a la práctica, produce transformaciones de la realidad y en ese sentido es una forma de investigación participante.

e. Sistematización como praxis recontextualizada: Esta visión reconoce y sistematiza la acción humana, señalando cómo ésta debe emerger con todos sus sentidos y significados acumulados en la memoria de la experiencia (archivo, personas, documentos, etc.) y en los actores, con una perspectiva de futuro. De esta manera, la sistematización es una investigación sobre una acción. El proceso tiene tres momentos: reconstrucción, interpretación y potenciación. Cada momento va arrojando sus categorías, desde las iniciales hipótesis hasta la actividad conceptual y

especulativa, y la triangulación. La importancia está en lograr que las categorías de análisis se vayan ampliando a medida que se avanza en cada uno de los tres momentos, dando como resultado, al final, un marco categorial que da unidad al proceso, y organiza el nudo de las relaciones que lo constituyen.

f. Sistematización como comprensión sistémica: En esta forma de concebirla se hace más explícita la sistematización como investigación. Desde esta perspectiva, la sistematización logra explicitar el nudo de relaciones en todas las direcciones en las cuáles la experiencia está ligada a la totalidad. En esa mirada el sentido de la sistematización está dada por hacer comprensiva la experiencia particular en el universo global. Por ello busca la manera de conectar la experiencia particular con una secuencia en las relaciones micro-macro y hace surgir de allí sus categorías. Para explicar esa articulación necesita de teorías previas que van haciendo cada vez más amplias las categorías por cuanto las trae del saber acumulado por distintas disciplinas.

En relación con el proceso propiamente dicho, puede hablarse de distintas maneras de llevar a cabo una sistematización.

Plaza (2011) propone el *Método de Sistematización de Prácticas* (MSP), el cual se estructura en seis fases que implican diferente nivel de profundización:

1. El primer paso es la **reconstrucción**, es decir el relato descriptivo de lo que se hace, los objetivos, el contexto, la población, etc. Es la materia prima sobre la que se apoyan las demás fases.
2. El **análisis** que se lleva a cabo en la segunda fase, supone la desagregación y profundización de todos los elementos que componen la práctica. Tanto los manifiestos y aparentes, como los ocultos y latentes.
3. La **interpretación** que se realiza a continuación, implica un esfuerzo de síntesis, de composición a partir de lo que previamente fue desagregado. Implica investigar las contradicciones propias de nuestra

tarea y llevar a cabo un esfuerzo por superarlas. Se reducen los temas emergentes a sus núcleos más significativos.

4. La **conceptualización** apunta a construir conceptos a partir de las situaciones reconstruidas, analizadas e interpretadas. Es la etapa de confrontación teórico-práctica.

5. La **generalización** implica confrontar los hallazgos conceptuales ubicados, con otros espacios que comparten las mismas determinaciones sociales.

6. Finalmente la etapa de **conclusión** implica redireccionar, evaluar y plantear nuevas propuestas. Uno de los objetivos fundamentales de este proceso consiste en desarrollar la capacidad de generar caminos alternativos, novedosos, diferentes, estratégicos y estos resultan ser también nuevos conceptos por aprender.

Ruiz Botero (2001) equipara al proceso metodológico de la sistematización al proceso de investigación. Para ello parte desde las prácticas sociales con las que trabaja el sistematizador y ordena una secuencia de siete pasos:

1. **Describir** las prácticas y del objeto de la sistematización. Es decir, se delimita aquello sobre lo que se va a sistematizar, lo cual implica un primer ordenamiento de la información. El resultado de este primer momento es *el diseño del proyecto de sistematización*, para lo cual es importante identificar variadas fuentes de información.

2. **Problematizar** las prácticas y precisar la pregunta eje del proceso. En esta segunda fase el proyecto se focaliza definiendo objetivos, planteando acuerdos metodológicos y diseñando el plan operativo, con el cual se definen recursos y compromisos.

3. **Traducir** las prácticas

4. **Interpretar** las prácticas implica el análisis e interpretación de lo sucedido en la experiencia para comprenderlo. Esta etapa supone la producción de conocimiento a partir de la experiencia. Exige descomponer

y recomponer los elementos de la práctica y sus relaciones para comprender la totalidad de la experiencia.

5. **Comprender** las prácticas
6. **Proponer las acciones**
7. **Actuar**

A modo de cierre de este apartado, se retoman las *preguntas orientadoras del proceso de la sistematización* propuestas por Ruiz Botero (2001), dado que permiten indagar de una manera completa sobre aquello que se quiere sistematizar. La autora las enuncia de la siguiente manera: ¿qué sabemos de lo que hacemos?, ¿qué podemos decir a otros de lo que conocemos?, ¿cómo transmitir los conocimientos que fundamentan y generan esa práctica?, ¿qué supuestos hay detrás del quehacer?, ¿cuáles son los conocimientos implícitos que hay al interior de la práctica? (ya que toda práctica, consciente o inconscientemente, tiene una teoría o conceptos que la sustentan), ¿cuáles son los factores que conforman las prácticas?, ¿qué tendencias se presentan en las prácticas?, ¿cuáles son los interrogantes de las prácticas, por qué se preguntan?, ¿qué conocimientos producimos desde la práctica?, ¿con qué se identifica una práctica?, ¿cómo establecen sus relaciones?, ¿qué voluntades y condiciones existen para sistematizar?

En el proceso dinámico de preguntarse y responder a estos interrogantes, el supervisor cumple un papel importante. Es por ello que en el apartado que sigue se hace una mención a la función del supervisor docente, en el acompañamiento a los futuros egresados.

Algunas reflexiones sobre el rol del docente supervisor

El término *supervisión* se deriva del latín *super* (sobre) y *videre* (ver), es decir, *mirar desde arriba, mirar desde lo alto*. Super- visar tiene que ver con observar las cosas “a vuelo de pájaro”: hace referencia al acto de observar algo con una visión global y a una cierta distancia. También significa “ejercer la vigilancia o inspección general o superior de una cosa”. Por tanto, denota una posición de superioridad de

alguien, desde donde ve algo. Así pues, etimológicamente, la supervisión significa examinar el trabajo realizado por la persona supervisada (Lobato Fraile, 2007).

La supervisión puede pensarse como un verdadero *dispositivo* de intervención en grupos y en instituciones, y se puede distinguir en dos sentidos esta noción de dispositivo (Beltrán, Gutiérrez, Iparraguirre, Fornasaro y Castagno, s/d). El primer sentido como análisis, como deconstrucción de los dispositivos instituidos y, el segundo, como propuesta, como construcción de dispositivos para intervenir en un objeto específico. Es este último sentido el que posibilitaría la emergencia de lo nuevo y la relación de lo diverso, la apertura a lo múltiple.

Hernández Aristu (en Lobato Fraile, 2007) propone a la supervisión como un espacio de *construcción de identidad profesional*, de aprendizaje de una nueva forma de ser y actuar, es decir, de aprendizaje de un nuevo rol profesional o renovación del existente en ejercicio. El instrumento fundamental es la reflexión de la (actual) identidad, manifestada a través del (actual) modo de actuar en la vida profesional y la re-construcción de la nueva. La supervisión se identifica con los parámetros de la investigación-acción: pretende ser una reflexión crítica de la propia práctica para llevar a cabo un cambio, una transformación en el ser, en el saber aprender, en el saber hacer y en el saber estar.

Los espacios de supervisión grupal

Tal como lo sostiene Fernández (2007), en el dispositivo grupal se promueve el trabajo elaborativo, donde se juega, ensaya, tramitan, procesan y piensan, se homologan las experiencias de vida y las implicancias subjetivas en los cuerpos.

Siguiendo a Souto de Asch (1993) se puede mencionar que, en un principio, las personas reunidas constituyen un “agrupamiento”. Luego, a través del proceso de compartir un tiempo, un espacio y un objetivo común (en este caso la supervisión de la práctica y la sistematización), se crean las condiciones para que se constituya en un “grupo”. La propuesta física, geográfica o espacial del “cara a cara” genera posibilidades distintas, permite que todo se comparta, que la comunicación sea más directa, que el cuerpo del otro sea un hecho próximo, que

lo gestual sea otra lectura y que todos estén en igualdad de condiciones” (Motta, 1997, en Beltrán y otros, s/d).

El grupo es la formación de una estructura como resultado de la interacción, que se manifiesta como una dinámica en continuo movimiento y que produce modificaciones en la conducta de sus miembros componentes. En esas interacciones se intercambian informaciones y afectos: sentimientos y emociones, lo que nos permite hablar de dos funcionamientos grupales, uno resultante de la tarea y otro del interjuego afectivo que es expresado como atracción, rechazo y acercamiento entre los miembros (Casullo, 2002).

La elección de un *método grupal de supervisión* ofrece la posibilidad de discutir, intercambiar dificultades y problemas, diferentes experiencias de aprendizaje, confrontar sentimientos, actitudes, reacciones, planes de acción que provocan los casos y situaciones presentadas, enriqueciendo al propio sujeto y al resto del grupo que alcanza una visión más amplia del trabajo profesional (Lobato Fraile, 2007).

Esto le permitirá al practicante a alcanzar una conciencia de sí mismo, al desarrollo de las capacidades de percepción del otro y de las comunicaciones y actitudes de los otros miembros del grupo; a apoyarse unos a otros clarificando situaciones con las que no están identificados; finalmente, a descubrir la mutua ayuda profesional.

Lobato Fraile (2007) afirma que la supervisión como una *reflexión de la práctica en grupo* puede entenderse si se considera a la reflexión como el análisis de la situación vivida en la vida profesional y su reconstrucción intersubjetiva. Es decir, contrastada con el grupo, y reconstruida a través del grupo. Para realizar esa reconstrucción, se deberá responder a tres cuestiones: qué ha ocurrido (*dimensión objetiva*), cómo se ha vivido y cuál es su significado (*dimensión subjetiva*). Por otra parte, se tendrá que elaborar la situación a través de la comunicación que, en este sentido metodológico, viene a significar: profundización en la propia experiencia compartida y contrastada en el marco de un proceso grupal.

Es así que de alguna manera en el proceso grupal de supervisión están presentes simultáneamente, el entonces y allí (reflexión sobre la situación pasada en el ámbito de la práctica) y el aquí y ahora del propio proceso grupal.

El mismo autor también propone a la *supervisión como instrumento de diagnóstico*, dado que éste sería el proceso y el resultado mismo de analizar la situación en la que actúa el profesional, y de los condicionamientos externos e internos, institucionales, personales, relacionales que han propiciado una determinada forma de intervención y no otra, así como el descubrimiento de la interconexión, interdependencia de los diversos sistemas que directa o indirectamente están presentes condicionando dicha intervención, así como la propia situación en el grupo de supervisión.

De esta manera, el proceso de supervisión se convierte en un proceso de desvelamiento de la realidad objetiva, intersubjetiva y personal y sus recíprocas influencias. El objetivo último es mejorar la competencia en la intervención, desde la perspectiva del desarrollo profesional, reconociendo y aceptando los límites, pero ampliando al mismo tiempo el horizonte y las posibilidades de actuar. Como consecuencia de todo ello, vendrá la satisfacción profesional y personal (Lobato Fraile, 2007).

El rol del supervisor

Siguiendo a Lobato Fraile (2007) se puede definir el rol del supervisor como quien desempeña una función de mediación y acompañamiento en el proceso de aprendizaje del supervisando. Para ello realiza las siguientes actividades:

- ✓ Suscita, cuestiona, refleja, confronta, refuerza, promueve, activa, fomenta.
- ✓ Posibilita que el supervisando genere su propio desarrollo personal y profesional.
- ✓ Trata de conseguir que el supervisando reflexione sobre su propia experiencia profesional y sobre cómo está gestionando dicha experiencia.

- ✓ Estimula el desarrollo de la actitud consciente y reflexiva de modo que la active en la práctica profesional futura de modo que se convierta en un profesional reflexivo en y sobre su actuación socioeducativa.
- ✓ Observa las observaciones y el modo de observar del supervisando, pero al mismo tiempo se observa a sí mismo cómo él también observa, para así contribuir a un distanciamiento constructivo, que posibilite la autonomía de los sujetos.
- ✓ Busca que el supervisando concrete más el relato de su experiencia y la observe desde diferentes perspectivas para así construir “su” realidad para poder ver mejor. Aprendiendo a observar y reflexionar sobre sus patrones de reacción el supervisando es capaz de distanciarse de ellos y de integrarlos en su actividad profesional.
- ✓ Promueve que el supervisando permita y acepte lo que aparece en sus construcciones, al mismo tiempo que elabore tantas alternativas como le sean posibles, sondeando los límites de su solidez.
- ✓ Alienta un clima de confianza y respeto, de comunicación y diálogo, de reconocimiento y aceptación en y entre los supervisandos.
- ✓ Y siempre acompaña a cada supervisando o al grupo en su proceso de aprendizaje, de búsqueda, de reflexión, de cambio e integración, respetando los ritmos y el momento de cada cual.

Alumnos como “sujetos en tránsito”

Spasiuk (2010) sostiene que toda práctica profesional o de formación profesional implica la puesta en acto de capacidades complejas, tales como un conjunto identificable y evaluable de contenidos/conocimientos, competencias, habilidades, destrezas, actitudes valores puestos en juego; capacidades relacionadas entre sí, que permitan desempeños satisfactorios en situaciones reales de trabajo, según parámetros establecidos.

La autora define a las *competencias* no como los desempeños puntuales (acciones) sino a la *capacidad de movilizar* “aprendizajes previos significativos y aprendizajes nuevos incorporados: integrados y acumulados”. Es decir,

conocimientos, metodologías, técnicas en diferentes niveles del abordaje en acercamientos sucesivos al aprendizaje del ejercicio profesional y al abordaje de la realidad en un marco ético y, además, poner en acción la capacidad de reflexionar sobre la acción.

Se podría entender que esta “capacidad de movilizar” que suponen estas competencias, son parte del proceso de investigación que van a realizar los estudiantes en su inserción en las instituciones en el Programa de las Prácticas Pre-Profesionales. Para esta Propuesta se ha adoptado la denominación que hace Wlosko (2002), quien define a los estudiantes como *sujetos en tránsito* para hablar de aquel pasaje que hacen cuando investigan. Para la autora, iniciar una tarea de investigación es poder hacerse preguntas.

En el caso de los estudiantes en el último tramo de la carrera, pueden ser considerados como *sujetos de las respuestas*, ya que tienen un recorrido académico y con algunas inserciones en distintas prácticas ofrecidas desde las cátedras, que tienen una primera construcción acerca de lo que hace el psicólogo, sus marcos de referencia, sus metodologías, etc., y es así como llegan al momento de realizar una práctica pre profesional o un trabajo de investigación. La inserción en las instituciones específicas les permitiría ejercer el rol pre-profesional y, a partir de allí más el acompañamiento del Docente Supervisor-Asesor, poder empezar a conformarse como un *sujeto de las preguntas*, suspendiendo certezas, creencias y saberes.

Este tránsito que realizan y que va del sujeto de la certeza al sujeto que puede dudar de sus creencias y saberes, supone que el estudiante pueda colocarse en una *posición de extrañeza* respecto de los juicios espontáneos, los prejuicios y las representaciones esquemáticas que se forman *en la práctica y para la práctica*.

En un segundo momento (sin que sea tomado como un segundo paso), se podrá dar otro pasaje: el del *sujeto de la opinión al sujeto de la argumentación fundada*. En este proceso de investigación que los estudiantes realizan, aprender a operar con las reglas del campo científico. El trabajo de sistematización que los practicantes realizan (desde la elaboración del anteproyecto), implica conocer

estas reglas y poder usarlas/aplicarlas. Más adelante se detallan aspectos referidos a este trabajo.

El otro pasaje que los alumnos pueden llevar a cabo en el contexto de las prácticas es el del sujeto de los recorridos y ordenamientos singulares e inmediatos a la utilización de “mapas” generalizantes. La autora lo llama también del efecto *de comenzar a operar en la dialéctica de lo singular-particular-universal*. Este momento puede ejemplificarse cuando el practicante elige el área temática general a partir del cual debe formular un problema de investigación específico. En esta etapa se ponen en juego la selección, organización y jerarquización. El proceso se inicia con *eventos singulares*, de los cuales se pueden predicar sólo ciertos atributos vinculados al “aquí” y “ahora” en que éstos ocurren *para el sujeto que los piensa*. Desde allí suele realizarse una suerte de generalización “abusiva” de *esos atributos*. “Es como si al comienzo no fuese posible, entrever otras posibilidades virtuales de ocurrencia del fenómeno en cuestión” (Wlosko, 2002). Pasar de unos atributos predicados en función de la experiencia singular, a la construcción del *sistema de atributos posibles* del fenómeno es la tarea de este momento, y da lugar a que aparezcan otras posibilidades de ocurrencia de los fenómenos planteados. Se trata de introducir el pensamiento hipotético, “ablandando” supuestos generalizantes y despegándolos del fenómeno singular del que se partió. Recién aquí comienza a ser posible pensar en la *clase de fenómenos* de los que puede formar parte el caso singular planteado. Es un momento privilegiado para adentrarse en la lógica que subyace al planteo de determinados problemas, indagar en los supuestos implícitos que los fundan, y entender las características de las nociones del sentido común que impregnan la ideología práctica de los sujetos y sus diversos itinerarios de socialización profesional.

Tal como sostiene Spasiuk (2010), es en el espacio de las prácticas donde se trata de aprehender a aprender, de desarrollar las capacidades de conocimiento, de pensamiento complejo, de interrelación, de selección de alternativas, de toma de decisiones, de evaluación, de reflexión, de trabajo en y con otros, de cumplimiento de pautas, de regla, etc. Capacidad de comprensión de significados, significantes,

de los sentidos inscriptos en las prácticas de todos, y en situación con vivencia histórica, recuperando lo afectivo que se pone en juego en este proceso.

Esta autora afirma que no se debe entender al espacio de las prácticas como un espacio de “simulación del ejercicio profesional”, sino que es un entrenamiento para el ejercicio profesional. Es por ello que se utilizó la denominación de “sujetos en tránsito”, no sólo por la referencia al proceso de investigación, sino que (en un sentido personal) se puede referir esta frase al pasaje que hacen los estudiantes en el ejercicio pre-profesional al ejercicio profesional.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ayllón, M. (2001). *La práctica como fuente de conocimiento: una propuesta operativa para sistematizar experiencias en Trabajo Social*. Universidad de Costa Rica.
- Beltrán, M.; Gutiérrez, V.; Iparraguirre, A.; Fornasari, M. y Castagno, M. (). *Los dispositivos grupales de supervisión como aprendizaje en las Prácticas Pre-Profesionales – Contexto Educativo. (Relato de experiencias)*. Presentación realizada en el III Foro de Educación y Psicología (UNC). Disponible en: <http://www.psyche.unc.edu.ar/documentos/extension/foros/III%20Foro%20Educacion%20y%20Psicologia/Dispositivos%20de%20supervision%20en%200practicas%20pre%20profesionales.pdf>
- Carvajal Burbano, A. (2007). Teoría y práctica de la sistematización de experiencias. Facultad de humanidades de la escuela de Trabajo Social y desarrollo humano. Universidad del Valle. Santiago de Cali Colombia.
- Casullo, A. B. (2002). *Psicología y Educación. Encuentros y desencuentros en la situación educativa*. Buenos Aires: Santillana Editorial.
- Fernández, A. M. (2007). *Las lógicas colectivas: Imaginarios, cuerpos y multiplicidades*. Buenos Aires: Biblós Editorial.
- Ghiso, A. (2004). Entre el hacer lo que se sabe y saber lo que se hace. Una revisión sui géneris de las bases epistemológicas y de las estrategias metodológicas. En *Sistematización de experiencias. Propuestas y debates*. Bogotá: Dimensión Educativa Ediciones.
- Hleap, J. (1999). Sistematizando experiencias educativas. *La Piragua Revista Latinoamericana de Educación y Política*, 16, pp. 61-68.
- Jara, O. (1996). *Para Sistematizar Experiencias*. Costa Rica: Alforja.

- Jara, O. (2006). *Orientaciones teórico-prácticas para la sistematización de experiencias*. San José, Costa Rica: Alforja.
- Lobato Fraile, C. (2007). La supervisión de la práctica profesional socioeducativa. *Revista de Psicodidáctica*, vol. 12, n° 1, pp. 29-50.
- Mejía, M. R. (2004). Expedición Pedagógica Nacional. Reflexionando sobre la sistematización. En *Sistematización de experiencias. Propuestas y debates*. Bogotá: Dimensión Educativa Ediciones.
- Plaza, B. (2011). La sistematización de las prácticas. Una herramienta para el aprendizaje. Recuperado en <http://www.xpsicopedagogia.com.ar/la-sistematizacion-de-las-practicas-una-herramienta-para-el-aprendizaje.html>
- Romero Ardila, C. (2015). *La sistematización de experiencias como alternativa de investigación social*. [Tesis]. Colombia: Uniminuto, Corporación Universitaria Minuto de Dios.
- Ruiz Botero, L. D. (2001). La sistematización de prácticas. *Documentos de la Organización de Estados Interamericanos*. Disponible en: <http://www.oei.es/equidad/liceo.PDF>
- Souto de Asch, M. (1993). *Hacia una didáctica de lo grupal*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editorial.
- Spasiuk, G. (2010). Acerca de las prácticas de formación profesional en Trabajo Social. Sobre las ausencias, las presencias y las emergencias... Cómo reconstruir sentidos emancipatorios en la formación. En Soldevila, A. (Comp.). (2010). *Cuadernos de Trabajo. Tomo I Tensiones y desafíos en la formación profesional. Aportes en torno a las prácticas pre-profesionales*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- Wlosko, M. (2002). Sujetos en tránsito. De la subjetividad práctico-profesional a la conformación de un sujeto epistémico. *Revista Litorales*, 1 (1). Disponible en <http://litorales.filo.uba.ar/web-litorales/articulo2.htm>