



Supervisión de prácticas de intervención comunitaria como espacio de acompañamiento y construcción crítica. Experiencias desde la Psicología Comunitaria

Resumen. La supervisión es una de las responsabilidades del profesional de la Psicología, así también la supervisión de prácticas comunitarias se constituye en una herramienta indispensable en los equipos que realizan trabajo comunitario. Compartimos aquí reflexiones surgidas del Programa de Prácticas Comunitarias de formación de grado, sostenido desde el año 1998 por la Cátedra “Estrategias de Intervención Comunitaria”, (de la Facultad de Psicología; U.N.C) situada en el campo de la Psicología Comunitaria. Este Programa tiene un carácter académico, extensionista e investigativo. Las prácticas que comprende, se inscriben en procesos de trabajo comunitario que las anteceden y las mismas se conciben como formación/aprendizaje en la acción, y son acompañadas por instancias de supervisión, periódicas y de carácter obligatorio. Objetivos. Este trabajo alude al carácter e intencionalidad del espacio de Supervisión, refiriendo a quiénes participan, qué se supervisa y cómo se construye; identificando a su vez, ejes y tensiones de estos procesos. Proponemos también reconocer los contrastes con otros modos de concebir y nombrar a la Supervisión por parte de distintas disciplinas y perspectivas ligadas al trabajo comunitario. Uno de los ejes de reflexión gira en torno a la supervisión como dispositivo, el cual orienta el trabajo sostenido en comunidades, desde la objetivación de las condiciones para la producción de determinados efectos y comprendiendo las relaciones entre Saber, Poder y Subjetividad. Consideramos relevante la reflexión sobre ésta, en pos de mejorar y modificar prácticas y relaciones en el hacer con las comunidades y en el hacer desde la extensión universitaria.

Abstract. Supervision is considered as one of the main responsibilities of Psychology’s professional work as well as an indispensable tool for teams who develop community work. In this article we intend to share thoughts emerged from Community Practice Program, carried since 1998 by the chair Community Intervention Strategies located in the Community Psychology field. This is an academic an university extension program as well a research program. This program includes practices involved in previous community work processes wich are considered as ways for education and learning in action followed by frequent and required supervision places. Objective. This paper refers to Supervision place’s character and intention, as well as its participants, what it is supervised, and how this relation is built, identifying tensions and axes in community work processes. We propose to recognize contrasts with other ways of conceiving and naming Supervision from different disciplines and perspectives bond to community work. Supervision as a device turns to be an axis discussion, such device guides the sustained community work by means of the recognition of the conditions for the production of determined effects, and the comprehension of the Power, Knowledge and Subjectivity relation. We considered this as a relevant reflection in order to improve and change community work practices and its relations involved, as well as university extension performance.

Muro, Julio ^a, Barrault, Omar ^a, Plaza, Silvia ^a, y Díaz, Inés ^a

^a. Cátedra estrategias de Intervención Comunitaria. Facultad de Psicología. Universidad Nacional de Córdoba.

Palabras claves

Supervisión; intervención comunitaria; dispositivo; extensión.

Keywords

Supervision; community intervention; device; university extension.

Enviar correspondencia a:

Muro, J.
E-mail: julimuro@hotmail.com

1. Introducción

La supervisión de prácticas comunitarias es un aspecto siempre presente en el hacer de los equipos en el trabajo comunitario. Compartimos aquí las reflexiones surgidas en el marco del Programa de Prácticas Comunitarias de formación de grado¹, llevadas a cabo desde el año 1998 por la Cátedra

“Estrategias de Intervención Comunitaria” (de la Facultad de Psicología; U.N.C) el cual incluye tanto el carácter académico como extensionistaⁱⁱ. Desde allí también se proponen líneas de investigación y se nutren por sus resultados. Las prácticas se caracterizan por constituirse en ámbitos de formación/aprendizaje en la acción, y son acompañadas por instancias de supervisión, periódicas y de carácter obligatorio. Se torna así, herramienta indispensable para el trabajo en prácticas comunitarias de grado desde la Psicología Comunitariaⁱⁱⁱ.

Los aspectos que se abordan, en la presente ponencia refieren al sentido, carácter e intencionalidad del espacio, quienes participan, que se supervisa y el cómo se construye. Lo presentamos en tres apartados: uno de ellos hará referencia a la práctica de supervisión como dispositivo y herramienta, perspectivas y disciplinas. Un segundo apartado focalizara la discusión en la supervisión como proceso, teniendo en cuenta los actores participantes, el qué se supervisa; y por último se abordaran algunos aspectos ligados a la intervención (proceso de la práctica).

2. La supervisión como dispositivo imprescindible para la formación y el hacer en la Psicología Comunitaria

Entendemos que la supervisión forma parte de un dispositivo más amplio^{iv} que orienta el trabajo sostenido en comunidades, se trata de un programa de formación/aprendizaje en la acción en donde hacen nudo las misiones de docencia-extensión, en el marco de una propuesta de metodología de investigación-acción participante y participativa (Programa de Catedra, 2016).

En relación a esto, Celis Esparza (2015), desde una concepción de una Psicología permeada por los contextos y contribuyente a la transformación de las condiciones de vida, piensa a la supervisión como “estrategia fundamental para la formación de futuros profesionales en Psicología, la cual no debe trascender como una mera actividad académica, sino como una experiencia de transformación vital de todos los actores involucrados, y a su vez de los procesos, las necesidades y los contextos” (Celis Esparza, 2015 p.106)

La propuesta curricular que sostenemos se concibe en consonancia con lo que Gvirtz y Palamidessi (1998) reivindican en torno a la formación, es decir, como actividad “*artística y política*”, la idea del docente como intérprete que interviene en el espacio de enseñanza-aprendizaje entendido como red de intercambios, de creación y transformación de significados. Esta concepción conlleva activar esquemas de pensamiento y utilizar los códigos de interpretación a los que el sujeto en formación adscribe desde su subjetividad, asimismo, como arte práctico, debería contemplar la heterogeneidad y complejidad que esto último implica.

Se podría visualizar entonces a el/la supervisor/a y su rol docente, en un “conjunto de intersección”, es decir, en un “entre” formado por la conjunción de lo impuesto (el mandato académico-curricular-técnico) y lo abierto (la potenciación de aprendizajes en una dinámica participativa que aloje la heterogeneidad).

A su vez, se podría afirmar que la actividad de supervisión en un marco de enseñanza y aprendizaje es una actividad intencionada, que implica un interjuego de distintas racionalidades implícitas o explícitas^v. Esta actividad no está definida por el tecnicismo en la relación medios-fines. Es de suma importancia poner en situación de análisis la intencionalidad y la racionalidad que subyace en la práctica del/la supervisor/a y en el espacio de acompañamiento. Es decir objetivar los mecanismos más sutiles que permiten develar el sentido y orientación de esta práctica.

Esta perspectiva elucida que no hay transposición ni producción de conocimiento sin un artificio, una invención, un “dispositivo”, el cual, a su vez, aloja “algo más” que la transmisión de nociones, categorías, métodos, herramientas y técnicas, conlleva un subyacente mensaje político-moral. Por ello cabe la pregunta ¿qué habilita un espacio de supervisión? ¿Qué posibilita este dispositivo?

La noción foucaultiana de “dispositivo” señala que son “modalidades específicas en función de categorías teórico-técnicas elegidas que se dirimen en el campo de aplicación” (Fernández, 1989 p.74). Cada uno de los dispositivos crea condiciones para la producción de determinados efectos y no otros; son, en consecuencia, *virtualidades específicas*, artificios locales de los que se esperan determinados efectos.

En esta misma línea, Deleuze dice que un dispositivo es una especie de madeja, un ovillo, un conjunto multilíneal. Saber, Poder y Subjetividad son instancias relacionadas entre sí, nunca con contornos definitivos. Foucault, en Deleuze, distingue dimensiones de un dispositivo: las curvas de visibilidad y curvas de enunciabilidad. Además identifica líneas de fuerzas (se compone como el poder, con el saber) y líneas de objetivación (dimensión del sí mismo no apriorística, línea de subjetivación, de fuga). Son máquinas para hacer ver y para hacer hablar. Hay líneas de sedimentación, dice Foucault, pero también líneas de “fisura” o de “fractura”. Lo novedoso en un dispositivo es la actualidad. Desenmarañar las líneas de un dispositivo es en cada caso levantar un mapa, cartografiar, y eso es lo que Foucault llama el “trabajo en el terreno” (Deleuze, 1995 p.155).

Lo que antecede, puede aportar un posible pensar los múltiples aspectos presentes en este terreno de las supervisiones.

3. Una aproximación a que entendemos por Supervisión

Distintas perspectivas y disciplinas se preguntan por el término y el hacer de la Supervisión. Se dispone de textos que vienen del Trabajo Social o de la práctica clínica psicológica y/o psicoanalítica, también del campo de la salud. Pero la bibliografía es escasa, cuando se trata específicamente de supervisión en situación comunitaria, supervisiones comunitarias, o de supervisión de prácticas comunitarias.

Nos encontramos también con una variedad de modos de nombrar esta función: supervisor, copensador, co-visión, facilitador, orientador, control, inter-visión entre otras. Esta diversidad puede responder a la dificultad con la que nos encontramos con el término supervisión, en el sentido que

representaría una figura jerárquica y asimétrica, que dispone de cuotas de saber y poder diferentes con los efectos antes mencionados. Y entraría en tensión con otros supuestos base, como por ejemplo, construcción conjunta de saberes, producción de conocimientos, y las cuestiones sobre quién conoce, qué conoce y cómo se conoce. Así es que afirmaríamos que no necesariamente la denominación representa una posición teórica-epistemológica con estas últimas características, la cual deviene de matrices particulares que sostienen modos de hacer, prácticas e intencionalidades.

Teniendo en cuenta esta diversidad de perspectivas, denominaciones y disciplinas, en lo que sigue presentaremos algunas de sus formulaciones.

Desde el Trabajo Social es considerado un **proceso teórico-metodológico-práctico**^{vi}:

“La supervisión es un proceso teórico-metodológico que tiene como objetivos el aprendizaje de nuevos conocimientos y habilidades, necesarios para el desempeño profesional cotidiano, así como la reflexión acerca del impacto afectivo y emocional que genera en el supervisado la atención de cada situación en la cual hubiera actuado profesionalmente” (Tonon, 2004 p.1).

Además, sustentada en las prácticas y en los quehaceres. Tiene según Martíni (1977), objetivos de orientación metódica y formación, enseñanza y asesoramiento.

Plantean que el Supervisor(a) ejerce el rol de **orientador(a) y facilitador(a)** de aprendizajes significativos que permitan la reflexión sobre la acción que realizan, de tal manera que se ubique en la realidad de su intervención. Habilitando así un espacio donde transiten los saberes, haceres y sentires de quienes realizan las prácticas.

Por otro lado, desde una medicina ligada a lo comunitario, Da Costa Leite Reis y Hortale (2004) sostienen que:

“El proceso de supervisión lejos de ser un proceso objetivo que implica el cumplimiento de reglas y normas, órdenes y direcciones, es un proceso en el cual están incluidos aspectos subjetivos. Hay formas diferentes de solicitar supervisiones, de plantear necesidades, de generar las funciones y la importancia de ésta, de concebir el rol de los supervisores y las formas en que los supervisados se conciben como tales”. (Da Costa Leite Reis y Hortale, 2004 p. 499)

Lo que estas autoras plantean es que el camino de la supervisión depara el encuentro con múltiples sentimientos, interpretaciones, percepciones, prejuicios, creencias y deseos tanto de lo/as supervisado/as como de lo/as supervisor/as que se reúnen y articulan en éste proceso y forman parte del mismo. Toman la referencia de Freire en tanto la “educación problematizadora envuelve un proceso activo de resolución de problemas, permite la concientización y la transformación de situaciones. Así, la “convisión” (diríamos nosotros co-visión) puede ser desarrollada y atender objetivos amplios: supervisión técnica, cambios en las relaciones de trabajo que permitan reemplazar la alienación, cambios en el modelo de atención, prácticas de participación comunitaria (posibilitar el ejercicio del control

social). Éstas médicas brasileñas adscriben a la idea de Supervisión como “Covisión”, que para ellas significa gestión “co-laborativa” o construcción conjunta.

El/la Supervisor/a como Covisor es un agente en la producción colectiva de conocimiento, como aquel que no sólo induce dudas si no que junto al grupo intenta encontrar soluciones. En términos más sujetos al quehacer del supervisor, desde la idea de “covisión” se asocian a elementos de la escuela de Pichón Riviere para pensar un funcionamiento grupal dentro de un proceso de aprendizaje y de desarrollo de autonomía por parte de los sujetos en formación. Desde ésta escuela se analiza la idea del coordinador de grupo operativo como *copensor* de la dinámica y producción del grupo al que acompaña.

Da Costa Leite Reis y Hortale (2004, p. 495) plantean que la supervisión debe ser entendida como “un proceso amplio, complejo, educativo y continuo, que incluye examen, evaluación, asesoría, información e intercambio dinámico de conocimientos y experiencias; tarea que involucra a la intersubjetividad y, por tanto, múltiples formas de percibir, sentir, reaccionar e interpretar situaciones”. Además destacan la función de **sopORTE** de la supervisión en tanto “hace que los equipos, se sientan cuidados y comprendidos, presenten mayor posibilidad de compartir afectividad y cuidados mutuos, adquieran modos saludables de entendimiento de las dificultades y limitaciones, de resolución de conflictos internos y, más estructuradas, atiendan de modo eficaz a sus pacientes” (2004, p.499).

Desde la reflexión sobre la supervisión en Psicología, Zas, López, Ortega y García (2004, citado en Celis Esparza 2015) plantean que,

“es un instrumento de trabajo de aquellos profesionales que realizan acciones en diversas modalidades y ámbitos tales como (psicoterapia, trabajo comunitario, organizacional, etc), la supervisión no hace referencia exclusivamente a acciones de índole clínico, es y debe ser un proceso científico y analítico de todo profesional y en todo campo de acción. Tampoco es una simple revisión técnica aunque se lo suele confundir con éste término, desconociéndolo como proceso de transformación personal, social y comunitaria”.(Celis Esparza, 2015 p.111).

Por su parte, Pimienta; Press; Boyadjian (2009) desde sus experiencias con pasantías en extensión universitaria sobre psicología de la niñez en contextos institucionales plantean la supervisión como “**lugar de tercero**”:

“se instaura como lugar de encuadre, de ley, referencia a las habilitaciones e inhabilitaciones para el estudiante en el rol a desempeñar, así como lugar protector, contenedor y refugio para el abordaje de vivencias y ansiedades que la tarea despierta. Se torna así como un lugar privilegiado que puede ser “depósito” donde se evacuan sentimientos de mayor rechazo, como eyección de conductas o actitudes manifiestas o encubiertas de importante hostilidad a la vez que nido o refugio que recibe y protege ansiedades, habilitando roles más móviles en el trabajo institucional” (Pimienta; Press ; Boyadjian 2009, p.12)

La RSMB (Red de Salud Mental Bizkaia que incluye la atención comunitaria en los abordajes de salud mental), afirma la importancia de la supervisión para garantizar las herramientas necesarias para una atención segura y de calidad. También su aporte a la investigación y docencia, la gestión de recursos y personas, además de promover el desarrollo de la estrategia de la Red. (Rodríguez, Eraña, Fentanes, Del Campo, López, Moreno, 2010)

Específicamente desde la Psicología Comunitaria, Usscher G. (2011) plantea que la supervisión de las prácticas es considerada una de las responsabilidades inherentes al ejercicio profesional de la Psicología y expone lo que considera que son las características que adquiere la supervisión en el ámbito de la Psicología Social Comunitaria, la cual es asociada a la idea de *covisión* o *inter-visión*, es decir,

“mirar con otros las prácticas profesionales, en un plano de horizontalidad y participación activa de todos los actores. Consideramos que es un proceso que se construye con diferentes modalidades de acuerdo al ámbito de intervención del psicólogo, a las características y necesidades del profesional, el equipo, la institución en la que se realiza. La supervisión es un espacio de construcción colectiva de saberes a partir del análisis de las prácticas profesionales. Está sostenida en una ética del cuidado, como un proceso que adquiere una doble responsabilidad: cuidar al paciente, grupo, institución, comunidad, con la cual se trabaja y también procurar el cuidado del equipo/psicólogo que opera en esos ámbitos”. (Usscher, 2011p.338)

Por su parte, Celis Esparza destaca la importancia de un Modelo Integral de supervisión refiriendo a

“un modelo que tenga en cuenta las dimensiones cognitivas, emocionales y comportamentales del ser humano, que ayude a fortalecer el desarrollo de la moral autónoma y conciencia social como agente de cambio lo cual dará como resultado profesionales comprometidos con una sociedad justa” (Celis Esparza, 2015 p.107)

Plantea también que la acción formativa que conlleva la supervisión, se enmarque en un proyecto que genere acciones las cuales estén legitimadas por la comunidad. “La comunidad adquiere de esta forma una relevancia fundamental que debe ser tenida en cuenta por quien sostenga funciones de supervisión”. (Celis Esparza, 2015 p.108).

Así también, de nuestra parte, consideramos importante y necesario incluir en esta discusión la actividad de supervisión *compartida* por distintos supervisores, la relación entre ellos, con el equipo, las problemáticas y con la tarea, lo que solemos denominar *supervisión colectiva*. Ante realidades tan

complejas de las poblaciones, grupos, organizaciones e instituciones y el grado de implicación del/a supervisor/a en estas, se hace necesaria la diversidad tanto de espacios de supervisión como de miradas.

En el marco de las supervisiones sobre prácticas comunitarias en realidades complejas, potencia el contar con espacios colectivos de intercambio y reflexión *entre* los propios supervisores.

Desde nuestra perspectiva, como reflexiones preliminares, la actividad de supervisión, señala claramente un espacio diferencial, en este caso, de encuentro y de acompañamiento. Hace referencia a un espacio dialógico de reflexión crítica sobre las prácticas (su discurso, acciones y sentimientos), desde la posición del equipo interventor. Pone atención sobre la propia acción, el saber hacer, la dinámica del equipo y la posición en los procesos comunitarios; a través del análisis de ésta y de las relaciones que se juegan en el trabajo de equipo y los impactos subjetivos que produce el encuentro de una acción en situación y con otros en contextos diferentes a los habituales. Busca sostener un proceso de transformación de impresiones iniciales, impactos, opiniones, en procesos de reflexión y pensamiento, a través del análisis de situaciones y apoyo en la discusión sobre herramientas conceptuales-metodológicas-técnicas. Inscribiéndose en la idea de enseñanza (aprender en la acción y con otros) como “artística y política”, con una actitud sostenida de cuidado.

4. Proceso de supervisión: ejes de análisis e intervención

La relación supervisor-equipo de práctica. Los equipos de prácticas están constituidos por estudiantes, ayudantes alumno/as, adscripto/as y docentes, a partir de posibilidades de seguimiento, supervisión y de los proyectos comunitarios.

La relación equipos-supervisor/a es del orden de la que se establece en un espacio de encuentro^{vii}. Esta construcción deviene sentido en la tarea de pensar sobre lo que en la práctica está aconteciendo, en el marco de un proceso de aprendizaje y de articulación teórica-práctica. El supervisor/a –un co-pensor- (que se ajusta a ciertos requisitos), orienta y facilita condiciones para la escucha, la pregunta, la palabra y la efectividad.

En relación al equipo. Entendemos se juegan aquí, al menos tres niveles: el individual (trayectorias y pertenencias), el grupal (dinámica) y el equipo (en relación a una tarea, a un proyecto, a un proceso de intervención comunitaria). Nos interesa aquí poder estar atentos al desarrollo de la grupalidad. Cuál es la dinámica que se establece, como se articulan las distintas experiencias, recursos, capacidades, saberes. Como y cuál es la modalidad de funcionamiento, como es la distribución y rotación de funciones. Cuáles son las posibilidades de confrontación, dialogo y discusión. En todo caso, estar atento tanto a las particularidades como a las posibilidades de pensar en conjunto las situaciones. Es importante discriminar lo individual, lo grupal, y la particularidad de “ser–estar-sentir-escuchar en equipo en lo comunitario”.

Acerca del/la Supervisor/a. El supervisor/a es un sujeto implicado en esta relación y en la práctica que están llevando a cabo: facilita el proceso de aprendizaje del equipo, pero a la vez él también aprende. Es partícipe de la distribución explícita de roles desde la cátedra y, en nuestro caso, la Universidad Nacional de Córdoba, como también las/os ayudantes alumno/as y estudiantes, y se pone en juego este quehacer en cada situación siempre en tensión por lo dado-instituido, las expectativas, las fantasías en juego y los lugares que se ocupan en ellas. Los órdenes de condicionamiento son diferentes para cada uno: en los estudiantes la preocupación por lo correcto de su intervención en el espacio de práctica, y del/la supervisor/a sobre su pertinente intervención con el equipo.

Se considera requisito indispensable que el/la supervisor/a tenga experiencia en trabajo comunitario. Aún mejor si tiene experiencia específica en las problemáticas y sujetos con los cuales los equipos entablan relación. Y a su vez es importante que el/la supervisor/a pueda reconocer los límites de su hacer, en su saber, en el saber-hacer (este reconocimiento implica la realización de los enlaces, pasajes, invitaciones necesarios a otros/as).

Hablamos también de interpelaciones al/la supervisor/a. Por ejemplo: señalamientos no tomados por el equipo. Teniendo en cuenta que el/la supervisor/a se encuentra implicado en la relación y la práctica del equipo. ¿Cómo seguir en estas situaciones?. La experiencia nos indica que el primer paso en esto es: “Prudencia y cautela”. Hablamos de relaciones implicadas en una historia, a partir de la cual se pueden construir otras maneras de señalar, poner en tema, visibilizar aspectos de esta relación supervisor/a-supervisor/a.

La capacidad de respuesta al rol del/la Supervisor/a conlleva una doble ligadura de formación: el aspecto teórico-metodológico-disciplinar y el aspecto subjetivo, el cual se hace presente en todo encuentro con el otro, con lo diferente, con lo novedoso. Éste conjunto pone a operar un “no saber” que inquieta, molesta, genera miradas internas y a la vez dispone a objetos de búsqueda para la construcción de saberes.

El rol de Supervisor/a se caracteriza, en éste ámbito, por una dimensión pedagógica en su quehacer, en el sentido que implica al saber cómo valor puesto en juego, saber cómo potencia, como “capacidad”, en el sentido que le da Agamben (2004) como “*facultad humana de mantenerse en relación con una privación*”, con un límite operativo, que dispone a reflexionar y a crear respuestas a lo que se presenta.

5. ¿Qué se supervisa?

“Cada experiencia es una situación, tiene su propia lógica, su sentido particular. Para intervenir en una situación es necesario situar el problema y profundizar en el pensamiento de éste problema específico. Cuando hay escenarios de fragmentación el pensamiento es situacional, y es desde la intervención que se puede decir lo que pasa en cada caso” (Corea; Lewkowicz, 2004 p.157)

Es la intervención comunitaria lo que se torna en eje de la supervisión, inter-venir entendido como el encuentro con “comunidades efectivas”, en contraste con comunidades representadas, pensadas o vistas externamente desde un enfoque. “La comunidad efectiva es un hacer -y sobre todo un hacer-se. Es hacerse en posición subjetiva; es hacerse de una posición subjetiva. La comunidad efectiva nunca es "la" comunidad sino siempre "esta" comunidad” (Corea; De la Aldea; Lewkowicz, 2003 p.5). Intervenciones que se proponen construir una relación con y desde éste “hacerse”, que apuntan a la construcción en común en la que ésta posición comunitaria es condición. “La posición comunitaria es una posición que adopta efectivamente lo que hasta entonces no era comunidad cuando se planta como comunidad. El acto de nominación y posición de sí propia como comunidad es fundante de su recorrido activo” (Lewkowicz, 2003 p.6).

En torno a este eje giran preguntas centrales que apuntan a aspectos éticos, metodológicos y políticos propios de los procesos de intervención: ¿Qué estamos haciendo? ¿Cuál es nuestra intencionalidad al llevar a cabo esta estrategia y no otra diferente? ¿Cómo lo estamos haciendo? ¿Qué nos pasa con lo que estamos haciendo? ¿Con qué, desde dónde y cómo leemos lo que hacemos?.

La supervisión marca un espacio de pensamiento, lo instala. Nos vamos pensando antes, durante y después de éste espacio, es en relación a éste espacio instalado.

6. ¿Cómo se supervisa?

Las **herramientas fundamentales** utilizadas por el supervisor son: la escucha atenta^{viii}, la pregunta, y, básicamente, el dialogo, tal como lo concibe Freire. En torno a éstas surge como insumo el relato de una experiencia, de la vivencia de esa experiencia por el equipo y por cada uno de sus miembros de manera particular.

Así también, son recursos, el señalamiento, el detenimiento en los emergentes, los puntos de apoyo en un proceso participativo, la historización. Apelar también a los registros (cuadernos de campo), las planificaciones y/o planes de acción, evaluaciones, y graficaciones (mapas, fotos, dibujos, producciones plásticas, etc.). Asimismo se torna necesario también incluir fuentes y materiales que permitan situarse en el contexto de las prácticas, no solo el relato del equipo. Para ello, se propone la búsqueda, reconocimiento y uso de registros, lectura de planes, sistematizaciones, proyectos anexos, propios y de otros equipos y/o organizaciones e instituciones del territorio en el que se desarrolla la práctica comunitaria (informes de organizaciones comunitarias o redes, por ejemplo).

En relación a esto consideramos también poder pensar sobre la preparación y uso de **herramientas específicas**: visitas domiciliarias, entrevistas, la aproximación diagnóstica y diagnóstico comunitario, Cartografía Social, Comunicación Comunitaria, entre otras. Estas intervenciones concretas se enmarcan dentro de dos tareas que resultan permanentes en el proceso de práctica: la planificación y la evaluación. Para esto es fundamental identificar no sólo los recursos, medios y dispositivos por medio

de los cuales se lograrían ciertos objetivos si no también mantener la visibilización de los por qué y para qué hacemos lo que hacemos, es decir, mantener la convivencia con la dimensión de la intencionalidad.

Es tan importante el aprendizaje técnico como la comprensión sobre las intencionalidades, los sentidos, los impactos subjetivos y lo que se pone en juego con su intervención.

Otro aspecto a considerar es el lugar de los marcos teóricos-metodológicos –nociones y categorías-. En relación a éstos, buscamos poder objetivar cuales son las referencias teóricas en juego, cuales nuevas se podrían considerar tanto del proceso en general de una práctica, como de materiales específicos a las problemáticas y actores de la práctica comunitaria. Aquí se puede destacar la importancia de pensar articuladas las referencias teóricas con el hacer, es decir, al modo de una praxis transformadora^{ix} (Freire 1986, 1986b). El pensar sobre lo que se hace se complejiza y enriquece con la lectura de material. Las comparaciones que realiza Perdomo (1988) respecto del investigador comunitario nos aportan aquí el pensar la importancia de esta relación. Tomando estos aportes, no podemos dejar de situar éstas prácticas en procesos que, en su conjunto de acciones, apuntan al cambio social y que implican un quehacer del psicólogo/a comunitario/a en el que están entramados la ciencia y la política, el conocimiento y la denuncia, la investigación y la acción social. Cabe entonces evaluar y discutir permanentemente si la dinámica de acción planificada tiende hacia ése horizonte transformador.

7. Proceso de práctica

En relación al proceso de la práctica es necesario contemplar y habilitar en el espacio de supervisión distintos aspectos ligados a éste. A continuación, identificamos algunos:

I) En relación a lo que implica un **proceso de intervención** puntualizaremos cuatro cuestiones:

a) los momentos del proceso comunitario. Es necesario considerar el momento del proceso en que se encuentran los estudiantes en la práctica en relación a los momentos de la intervención comunitaria: de entrada^x, desarrollo y cierre, ya que son diferentes los sentimientos, saberes, posicionamientos de los equipos según el momento del proceso.

b) las temporalidades y espacialidades: diacronía–sincronía. Es necesario no solo tener una lectura sincrónica del acontecer del equipo de prácticas, sino considerar el eje diacrónico, en clave de proceso. Así también considerar el tránsito por diversos espacios y territorios, atendiendo lo cercano y ajeno, las distancias y los contrastes, los paisajes y los modos de habitarlo. Implica por lo menos dos términos en juego: tiempo transcurrido y energía puesta en juego para crear un lugar propio y un “nosotros”.

c) proceso de formación del equipo. Aludimos aquí a las tramas dinámicas y relacionales. El equipo pasa por distintos momentos: de desorientación, de conformación, consolidación, conflictos, despedidas, etc. Es un proceso por el cual se han construido relaciones, se han establecido vínculos. Se relaciona con la apropiación del espacio, sostener líneas de pensamiento, de significación. Cuando esto no se construye pueden aparecer sentimientos de soledad, reclamo y malestar por parte del equipo.

d) los impensables: es necesario tener una disposición a los aspectos impensables por el equipo y el/la supervisor/a. Suelen aparecer como insistencias de irresolución, instantes o momentos disruptores, aspectos no explícitos de una práctica. Ante esto los demás dispositivos que sostienen una práctica ayudan a visibilizarlo y trabajarlo: discusiones con otras prácticas, con otro/as supervisor/as, tener que contar la experiencia en algún espacio, etc.

II) **Los sentimientos** que se encuentran en el proceso de práctica, del aprendizaje, del encuentro con el otro, del equipo y del espacio de supervisión. Es común las ansiedades en una aprontamiento inmediato o rápido en su hacer, o el manejo de “todas las técnicas” apenas iniciados. Y por ejemplo al final los sentimientos de pérdida ante la pronta finalización de la práctica. Aparecen en todo equipo de prácticas la pregunta: ¿hice bien?. La pregunta por el “hacer correcto” se hace comprensible teniendo en cuenta varios elementos: el conjunto del cual se forma parte –cátedra universitaria-, la implicancia, modo o relación del vínculo con los grupos y comunidades, y el espacio en donde se da cierta relación de estos dos: el espacio de supervisión. En este espacio el/la supervisor/a se presenta como atravesado por la exigencia de cumplimentar los requisitos formales de la cátedra pero también se ponen en juego las fantasías respecto de la inclusión y aceptación como estudiante.

III) **La relación con la comunidad.** Teniendo en cuenta el objeto de la Psicología Comunitaria, los procesos comunitarios, es importante visibilizar y tematizar cómo el equipo se relaciona con distintos pobladores y sectores de la comunidad. El impacto inicial, las primeras impresiones, los recorridos en el establecimiento de esta relación. Merecen especial atención los supuestos y prejuicios en juego. Estos pueden obturar la práctica y las relaciones que en ella se juegan. Debe ser permanente la problematización (Montero 2006) del hacer-pensar-sentir del equipo. Destacamos aquí las relaciones y tensiones entre universidad-comunidad, en, al menos dos sentidos: uno de ellos ligado a la pertenencia institucional del equipo de práctica y de estas prácticas, lo que opera también como marco referencial-institucional. Y en donde se juegan los sentidos e imaginarios presentes en esa relación. Por otro el reconocimiento de dos lógicas que implican ritmos y necesidades diferentes. En ese sentido nos acercamos a lo enunciado por psicólogas comunitarias uruguayas cuando afirman: “no se trata, a nuestro criterio, de encontrar los mecanismos para superar el desfasaje entre tiempos curriculares y tiempos comunitarios, tal como ha sido utilizado con frecuencia. El desfasaje siempre existe porque las racionalidades en juego son distintas. En todo caso el tema es como se transita, en una relación de horizontalidad, el encuentro de esas lógicas de funcionamiento diversas” (Rodríguez, 2007 p.77).

IV) **Los bagajes ideológicos:** como los religiosos y/o políticos. Pueden aparecer tensiones con el carácter militante de otras formas de trabajo comunitario ligadas a movimientos estudiantiles u organizaciones políticas. Lo cual puede conllevar una postura^{xi} mimética con la comunidad o la posición de ser la voz de la comunidad, presentando las necesidades y problemáticas de los sectores populares, y/o apuntando a la organización de estos a partir de un esquema formado desde los propios bagajes. A su vez conlleva el riesgo de pérdida de un acercamiento crítico a las comunidades. Desde la supervisión

cabe reconocer que la intervención comunitaria implica la transformación, la denuncia, la acción colectiva y el involucramiento, por lo tanto, a veces, trazar límites precisos sobre los grados de involucramiento se torna dificultoso, sin embargo, en esta frontera se juega ni más ni menos que la Ética de la Relación.

8. Consideraciones finales

Se apunta a la transmisión en relación a un contexto de docencia-extensión y de aprendizaje en la acción. Apostamos al sostenimiento de prácticas que permitan por un lado la adquisición de conocimientos en el nudo mismo de la investigación-acción; y el acercamiento del mundo universitario al mundo de la cotidianidad de las poblaciones en condiciones de pobreza, por el otro.

Reconocemos una diferencia cualitativa en el aprendizaje de los alumnos de grado en sus dimensiones metodológicas, éticas, políticas. En este sentido, desde la Psicología Comunitaria, entendemos que la supervisión es un dispositivo indispensable (más en estos tiempos) para el sostenimiento de prácticas en general y especialmente para la formación de grado y el aprendizaje en la acción, instituyéndose un espacio singular de reflexión sobre situaciones y acción comunitaria, y sobre el sentido subjetivo de la misma. Indispensable para hacer lugar y sostener una posición ética en la construcción de relaciones en los territorios.

La supervisión es un proceso que atiende y se implica en procesos colectivos. Sostiene una lectura, por ello es posible incluir la figura que acentúa este aspecto: un co-pensador, un co-lector. Esta lectura se realiza desde una posición, la posición comunitaria. Las prácticas comunitarias, los procesos comunitarios devienen en esa cualidad porque son leídas y pensadas desde esta posición. Posición que finalmente es lo que se busca construir, sostener, en este proceso diverso y conflictivo de encuentro. Incluye a diversos actores sociales en un complejo entramado de prácticas.

La supervisión adquiere sentido en el marco de las prácticas comunitarias. Estas son las que apuntalan este espacio. Se destaca la importancia de considerar a este espacio también en clave de proceso. Aquí también se juegan los impactos e impresiones iniciales y los recorridos en el establecimiento de relación. En este proceso se construyen relaciones ancladas y ligadas a la situación de aprendizaje. Es también el marco que “marca” el inicio y finalización.

En este *entre* se atenderá a los aprendizajes técnicos-metodológicos, construcción de marcos referenciales (con adecuación al campo disciplinar, al campo comunitario transdisciplinar, sujetos y problemáticas en cuestión), al proceso de encuentro. En fin, a la posición comunitaria desde una *ética de la relación*.

El/la supervisor/a, desde su posición docente y como co-lector acompaña no solo los procesos de aprendizajes anudados a procesos de prácticas situadas y complejas, multiactorales e intersectoriales. Además se trata de realidades contrastantes con las habituales. Así es que estas prácticas ancladas en realidades adversas y condiciones difíciles de vida, exigen, de modo sostenido lecturas contextuales y

análisis de la implicación. En tal sentido habilita a procesos de reflexión sobre los condicionantes y afectaciones materiales, simbólicas y sociales, ampliando campos de visibilidad. Y, a la vez, produciendo detenciones necesarias en las relaciones entre el saber, el poder y la subjetividad. Es decir, acompaña procesos de aprendizaje y de afectación subjetiva.

También la actividad de supervisión exige a los/as supervisores/as incluirse en estos procesos de lecturas contextuales-locales, de atención a lo complejo, de análisis de la implicación y de las relaciones, de los marcos institucionales y lugares dados. Su labor problematiza los saberes, recorre el saber de un no saber, de un aprendizaje del hacer y cómo hacer.

9. Referencias

- Barrault, O. (2006) Los Espacios de Encuentro en la Psicología Comunitaria. Presentado en el Foro de Trabajo Comunitario 3 y 4 de Noviembre de 2006 –Facultad de Psicología- UNC.
- Celiz Esparza, D. (2015) La supervisión como praxis transformadora en la formación de psicólogas y psicólogos en América Latina. Formación en Psicología. Centro de Psicología y Desarrollo Humano. Costa Rica: Alfepsi.
- Corea, C.; de la Aldea, E.; Lewkowicz, I. (2003). Artículo: "La comunidad, entre lo público y lo privado". Recuperado de [http:// www.estudiolwz.com.ar](http://www.estudiolwz.com.ar).
- Corea, C.; Lewkowicz I. (2004) Pedagogía del Aburrido. Buenos Aires: Paidós.
- Da Costa Leite Reis y Hortale (2004) Programa Saude da Familia: supervisao ou "convisao"? Estudo de caso em município de médio porte. Cad. Saude Publica Rio de Janeiro 20(2): 492-501
- Deleuze, G. (1995) ¿Que es um dispositivo?. En "*Michel Foucault. Filosofo*" Balbier E., Deleuze G., Dreyfus H., Frank M., Glucksmann A., Lebrun G., Machado R., Miller J., Morey M., Rajchman J., Rorty R., Wahl F. y otros . España: Ed. Gedisa. p.155-164
- Fernández, A. (1989) *El campo de lo grupal. Notas para una genealogía*. Bs As.: Nueva Visión.
- Freire, P. (1986) *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI. 34° ed. [1970]
- Freire, P. (1986b) *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI. 35° ed. [1969]
- Gezmet, S. (2015) La vinculación Universidad –sociedad. Modelos de extensión y características de las interacciones. En Compendio bibliográfico. Asignatura de extensión. UNC
- Gvirtz, S. y Palamidessi, M. (1998). El ABC de la tarea docente: currículo y enseñanza. "Enseñanza y filosofías de la enseñanza". Bs. As.: Aique.
- Martini de Espeche, H. (1977) Supervisión en organización y desarrollo de comunidad. Bs As: Humanitas.3ed.
- Montero, M. (2006) *Hacer para transformar*. Bs. As.: Ed Paidós
- Perdomo, G. (1988) "El investigador comunitario: ¿científico imparcial o gestor del cambio social?". *Boletín de la AVEPSO (Asociación Venezolana de Psicología Social)*, Vol. XI, N°1. Venezuela.
- Pimienta, M.; Press, M.; Boyadjian, M. (2009) "Construyendo un espacio de supervisión-colectiva-institucional: encuentros entre teoría y trabajo de campo". Presentado en X Congreso Iberoamericano de Extensión Universitaria "Extenso 2009: Extensión y Sociedad". Universidad de la República. Montevideo.
- Plaza, S. (2015) "Procesos y herramientas en la intervención territorial comunitaria." En Compendio bibliográfico Asignatura de Extensión. UNC
- Plaza, S. Barrault, O. Díaz, D. (2007) "Programa de Practicas comunitarias". Presentado en el I Congreso de Psicología Facultad de Psicología UNC
- Programa de Cátedra Estrategia de Intervención Comunitaria.(2016) Facultad de Psicología. U.N.C.
- Rodríguez, A. (2007) La enseñanza en Psicología Comunitaria: perspectivas y desafíos en el caso de Uruguay. En Saforcada E., Cervone N., Castilla Sarriera, J., Lapalma A., De Lellis, M. (Eds) *Aportes de la Psicología Comunitaria a problemáticas de la actualidad latinoamericana*. (pp.63-84). Buenos Aires: JVE Ediciones.
- Rodríguez Al., Eraña MI., Fentanes L., Del Campo MT., López MP., Moreno, MC. (2010) "Implantación y desarrollo de la figura de supervisión para el ámbito de la atención comunitaria dentro de la Red de Salud Mental de Bizkaia" IV Premios Osakidetza a la innovación en gestión. Febrero Gobierno Vazco.
- Ussher, M. (2011). Supervisión y fortalecimiento profesional en psicología social comunitaria. III Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVIII Jornadas de Investigación

Séptimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología -
Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Tonon, G. (2004) La supervisión en Trabajo Social: un espacio de prevención. Boletín Electrónico Surá # 91,
Febrero. Escuela de Trabajo Social - Universidad de Costa Rica -www.ts.ucr.ac.cr

Williamson, M. (1969) Supervisión en servicio social de grupo. Bs. As.: Ed Humanitas.

ⁱ Destinada a lo/as estudiantes de los últimos años de la carrera. Las prácticas, de carácter anual, son llevadas a cabo en comunidades en condición de pobreza con grupos y organizaciones diversas, incluyendo niños, adultos mayores, jóvenes, mujeres, y abordando distintas problemáticas. La inclusión en un lugar de práctica particular requiere, de modo regular, analizar: condiciones comunitarias, posibilidades de equipos de trabajo y supervisión, y condiciones coyunturales de accesibilidad; en cada nuevo inicio del período académico.

ii La extensión es una misión de la universidad, más de una vez poco valorada en el mundo académico. Encontramos ciertas dificultades en relación al reconocimiento de la actividad extensionista, asignación y distribución de recursos, tanto humanos como materiales, y a los sentidos y usos de los espacios públicos puestos en tensión con este “otro” no universitario, lo que implica definir minuciosamente las características y acciones en que toma cuerpo este hacer universitario. Según González y González 2003 (citado por Gezmet 2015) “La extensión desde un universidad democrática, crítica y creativa, parte del concepto de la democratización del saber y asume la función social, desde un dialogo interactivo y multidireccional con los diferentes actores involucrados en la relación. La extensión desde una universidad que no solamente aporta al crecimiento cultural, sino también a la transformación social y económica y con ello a su propia transformación”. Aquí deberíamos hacer una distinción: durante mucho tiempo se consideró a la extensión solo como la transmisión y transferencia de conocimiento y de tecnologías al ámbito extrauniversitario y no como el dialogo entre saberes, intercambios en la construcción de conocimientos, acciones en conjunto para el mejoramiento de ciertas condiciones de vida. Tomando a Fals Borda, se podría pensar en lógicas diferentes: unas que reproducen asimetrías y lógicas que priorizan la construcción conjunta.

iii Entendemos que el objeto de la psicología comunitaria son los procesos comunitarios que aluden “a un espacio geográfico, por esto contiene aún la marca de la comunidad, pero acá no refiere a cualquier proceso, sino a procesos comunitarios, que implican una forma específica de intervención: la intervención comunitaria. Hablar de procesos comunitarios incluye una historia del lugar presente en este proceso, interacciones entre sujetos, grupos, organizaciones que hacen que existan ciertas modalidades en este proceso; representaciones, percepciones respecto del otro; representaciones del mismo espacio habitado; un lugar, ese espacio se vuelve lugar en tanto es cargado de significación; identidades múltiples en tanto es posible la multiplicidad de pertenencias, fuente de sentido e identidad, relaciones de poder, campo de lucha” (Plaza, 2015)

iv Ver “Programa de Practicas comunitarias” (Plaza, Díaz, Barrault 2007). La Cátedra “Estrategias de Intervención Comunitaria” desarrolla actividades en pos del cumplimiento de las tres Misiones de la Universidad: Docencia, Extensión e Investigación; en articulación con los objetivos y las líneas de acción que se propone la misma. Este Programa es el marco en donde se inscribe el Programa de Prácticas Comunitarias. Se trata de un programa de formación/aprendizaje en la acción en donde hace nudo las misiones de docencia-extensión, en el marco de una propuesta de metodología de investigación-acción participante y participativa (Programa 2016).

v Una dimensión a veces olvidada o poco recordada es la condición de universidad pública que implica una relación de ciudadanía y de vinculación que nos hace pensar cómo se devuelve a la misma en relación con intereses de la población. Es decir pone en el foco, este aspecto, la pregunta como participa la ciudadanía en la definición de objetivos, prioridades de programas académicos, objetivos de investigación, y la misma extensión.

vi Así lo refiere Tonon (2004), considera además, que desde sus inicios –década del 40- era ya considerada una herramienta metodológica para Trabajo Social.

vii En el sentido general de “Espacios de existencia, de posibilidad de encuentro, de modos de mutualidad, tramitación de conflictos, aprendizaje, complejización e historicación de la relación, de transformación y sostenimiento múltiple de la subjetividad.” Barrault (2006)

viii Se podría asemejar a la atención flotante en tanto hacerle lugar a “lo comunitario” en la construcción discursiva que el espacio de la supervisión instala -como dispositivo-. Se juega mucho aquí de la experiencia del/a supervisor/a en tanto marco de escucha que hace lugar a esto.

ix “Al intentar un adentramiento en el diálogo, como fenómeno humano, se nos revela la palabra: de la cual podemos decir que es el diálogo mismo. (...) Esta búsqueda nos lleva a sorprender en ella dos dimensiones –acción y reflexión- en tal formas solidarias, y en una interacción tan radical que, sacrificada, aunque en parte, una de ellas, se resiente inmediatamente la otra. No hay palabra verdadera que no sea una unión inquebrantable entre acción y reflexión y, por ende, que no sea praxis.” (Freire 1986: 99)

x En cada momento se juegan distintos aspectos a contemplar. Por ejemplo en el momento de entrada cobran relevancia las expectativas y las ideas previas relativas a la práctica, a los territorios, a las problemáticas, etc.

xi Es interesante las tensiones planteadas por Perdomo (1988) en la relación que se establece según estos posicionamientos que pueden a hacer perder la especificidad de la construcción de una relación en el respeto del otro/a y los aportes que desde la diversidad se puede hacer en la construcción conjunta.