

**margen** N° 96 – marzo 2020

Cuando estudiar es resistencia, acompañar es urgente

## Reflexiones en torno al acompañamiento y la supervisión en los contextos actuales: instancias claves del proceso de enseñanza aprendizaje

Por Eliana Cesarini

**Eliana Cesarini.** Licenciada en Trabajo Social. Docente e Investigadora UNM - Universidad Nacional de Moreno. Docente UNPAZ - Universidad Nacional de José C. Paz, Argentina

Ponencia presentada en el marco del Encuentro Nacional de FAUATS 2019 “Radicalización del Neoliberalismo. Nuevas interpelaciones del Trabajo Social”.

### **Ideas preliminares sobre el proceso de enseñanza aprendizaje**

Para comenzar a mirar y pensar los espacios, las instancias y las modalidades de acompañamiento y supervisión docente en el trayecto de prácticas preprofesionales en la carrera de Trabajo Social, se propone volver sobre el proceso de enseñanza aprendizaje, poniendo de manifiesto un punto de partida para el análisis que no siempre es obvio: consideramos que el sujeto protagónico de este proceso es el/la estudiante (también como actor colectivo).

Como expresa García, Robles y otras,

“Para transmitir modelos de problematización y análisis crítico de la realidad, debemos hacerlo direccionando nuestro objetivo a una/un receptora/or, estudiante, (...) no como receptor pasivo del aprendizaje, sino como protagonista participante, que puede hacerse cargo de sus potencialidades personales a través de dinámicas que incentiven, necesariamente, un clima de libertad”. (García, Robles, Rojas, Torelli, 2008, p: 28).

En este proceso, la/el docente de asignaturas prácticas tiene por objetivo habilitar, promover y guiar el recorrido espiralado y dialéctico del “aprender haciendo”, para lograr un proceso de aprendizaje significativo, subjetivo, situado y transformador, que interpele el proceso de conocimiento y la trayectoria de formación.

Siguiendo esta línea de análisis, consideramos el proceso de aprendizaje en las asignaturas prácticas como “un proceso de apropiación de la realidad. Entendiendo por proceso una acción en el tiempo, donde se van logrando cambios de conducta en el sujeto, tendientes a ratificar o rectificar modelos aprendidos” (García, Robles y otras. P:28). La matriz de aprendizaje es definida por Ana Quiroga como “...modalidad con la que cada sujeto organiza y significa el universo de su

experiencia, su universo de conocimiento...” (García, Robles y otras. p :27).

Pensaremos las asignaturas de la práctica preprofesional dentro del abordaje y despliegue mayor que hace al Practicum <sup>1</sup> (Zabalza Beraza, 2016) como instancia de formación académica que dialoga con la formación curricular, abriendo así la mirada a múltiples dimensiones que atraviesan transversalmente este proceso de formación. Se considera como esta experiencia formativa que se produce en un contexto institucional particular, La Universidad, “constituye no una mera aproximación a los contextos profesionales para que los estudiantes se sientan más motivados por la carrera que estudian, sino una nueva manera de afrontar su formación diversificando los escenarios, ampliando el espectro de agentes formativos y enriqueciendo las competencias y significados de las cosas que van aprendiendo” (Zabalza Beraza, 2016, p:8).

Si se parte de estas premisas, podemos considerar que el vínculo y el lazo que se construya entre las/os docentes y los grupos de estudiantes es clave. Ahora bien, esta afirmación que parece sencilla, presenta en la práctica docente y en el encuentro con las/os estudiantes, un nivel de complejidad, implicancia, rigurosidad y desafío enorme.

Para dar cuenta de esta complejidad, se propone adentrarse en los dispositivos de acompañamiento y supervisión de la práctica (Carballeda, 2007), recuperando elementos significativos para el análisis desde aquellos indicios, detalles que portan sentidos que nos interpelan en el escenario actual (Carballeda, 2013).

Por todo lo expuesto, presentaremos algunos enunciados, motivándonos a pensar la dimensión del acompañamiento y de la supervisión de las/os estudiantes en el trayecto de prácticas preprofesionales como instancias complementarias pero no equivalentes. Realizamos esta distinción ya que consideramos a ambas como herramientas, técnicas, dimensiones de la práctica docente, que se articulan entre sí, que se retroalimentan, pero que una no necesariamente supone la otra y viceversa, por ello su devenir no está garantizado.

Para concluir, nos adentraremos en algunas tensiones y desafíos que como docentes nos trae el devenir actual del proceso de enseñanza aprendizaje, sabiendo que para este devenir hay que disponerse, ser y estar disponibles para profundizar el análisis de esa multiplicidad, de sus lógicas, entramados, inscripciones y sentidos que se presentan en el encuentro con las/los estudiantes.

### **Pensando la formación en el contexto actual**

Los/as estudiantes que habitan, construyen y se forman en las universidades del conurbano bonaerense están atravesados por las condiciones del contexto actual de un modo particular. Las políticas públicas compensatorias (Catini, 2015), que fueron sostén y soporte para su vida cotidiana al inicio de su formación, se encuentran desbastadas por estos años de neoliberalismo y ajuste.

El impacto de este escenario se lee desde la práctica docente en el orden de las situaciones objetivas, materiales y concretas, como asimismo en la dimensión de lo subjetivo, personal e histórico- biográfico.

Día a día vemos cómo se ponen de manifiesto diversas situaciones problemáticas en nuestra comunidad estudiantil: dificultades de costear los viáticos y movilizarse a los centros de práctica, impedimentos para la compra del material de apuntes (cada vez se lee más de la pantalla), graves problemáticas de salud que viven nuestras/os estudiantes o sus familiares directos, incidiendo esta

---

1 Introducimos esta categoría respetando la denominación utilizada por el autor.

situación en su posibilidad de sostener la cursada y/o su trayectoria de formación.

Por otro lado, visibilizamos otras dificultades que se presentan en el proceso de enseñanza aprendizaje, del orden de subjetivo, intersubjetivo y relacional (que incluyen los obstáculos epistemológicos y obstáculos epistemofílicos). Es en este momento donde pondremos la mirada en la dimensión y posibilidades del ser, hacer y estar de la comunidad estudiantil.

Identificamos algunos analizadores claves para repensar su tránsito por la formación en el trayecto de prácticas: la necesidad de sostén emocional, la necesidad de construcción y reparación de vínculos (en un íntimo diálogo con sus experiencias primarias) que se pone de manifiesto en los espacios grupales de trabajo y formación, la necesidad de la palabra y la escucha para dar lugar a la experiencia de vida y sus resonancias, la necesidad de continencia, mirada y reconocimiento para poder validar su proceso, su ser, y de este modo sostenerse y permanecer.

Por todo ello nos proponemos revisar la práctica docente a la luz de las condiciones del contexto histórico, social, político, económico, cultural, que conforman el escenario actual de la formación. Pondremos el acento en las necesidades, demandas, problemáticas, posibilidades, habilidades, rupturas y desafíos que nos proponen hoy los/as estudiantes. Entonces, ampliaremos la mirada del dispositivo de acompañamiento y supervisión para desentramar cómo conviven hoy las lógicas de las prácticas docentes con las necesidades y posibilidades de las/os estudiantes en procesos de formación en contextos de neoliberalismo.

### **Hacia una didáctica del acompañamiento <sup>2</sup>**

En primer lugar vamos a compartir cómo surge el interés por trabajar “el acompañamiento y la supervisión” como instancias diferentes del proceso de enseñanza aprendizaje en la práctica preprofesional.

Venimos escuchando que muchas veces suele utilizarse el término de acompañamiento y supervisión de modo equivalente. Pareciera ser que el vernos semanalmente con los grupos en el espacio áulico y escuchar su relato sobre cómo fue la semana (a veces de modo más organizado y pautado que otras) o si hubo alguna novedad significativa, serían los ejes claves para el desarrollo de esta tarea. Compartimos que estos ejes son parte del proceso de escucha atenta y mirada a los grupos, pero que en el arte de acompañar y supervisar se juegan varias instancias, elementos, matices, objetivos, desafíos que no se agotan en el espacio áulico.

En estos tiempos se propone cartografiar la dimensión del acompañamiento pensando esta práctica como un territorio a explorar, a habitar y a cuidar, ya que en sus lógicas, acciones y sentidos, se expresa la modalidad del vínculo que entablamos con las/os estudiantes. Pensaremos el “Acompañamiento” como espacio, como acción, como modalidad, es decir desde su multiplicidad de sentidos, inscripciones y prácticas.

En el cierre de asignaturas prácticas del 2018 recibimos, como equipo docente, algunas devoluciones que llamaron nuestra atención, interpelándonos profundamente. Cuando abrimos la reflexión, a modo de evaluación, muchos de las/os estudiantes rescataron como marca significativa de la asignatura lo que había significado para ellas/os sentirse “acompañadas/os”. Valoraron esta sensación, emoción, experiencia, como su aprendizaje y gratificación del año. He aquí una alegría, un gran interrogante y también una sensación de desolación. ¿Qué sucedió que, ante tanto trabajo,

---

2 Título inspirado en el libro de Souto Marta “Hacia una didáctica de lo grupal”. Ver sus sugerencias para una introducción (Souto, 1993, p:19).

experiencia en los centros de prácticas, textos académicos, debates áulicos, etc., el acompañamiento docente había sido el eje más significativo, convirtiéndose en la puerta y garantía del proceso de aprendizaje?

En este contexto y con estas reflexiones, comenzamos a mirar con mayor detenimiento qué era lo que habíamos propuesto y cómo lo habíamos llevado a la práctica. Fue ahí donde tomamos dimensión de lo que implicaba para estas comunidades estudiantiles saberse y sentirse acompañadas.

Con el ánimo de analizar las características de la modalidad de acompañamiento, identificamos que el espacio áulico se multiplicaba, abriendo nuevos espacios de encuentro en el mail, en los grupos de WhatsApp, en los pasillos de la universidad, es decir, sabían que estábamos presentes por otros medios y con diversas vías de comunicación: *“escribíamos para consultarles algo... y siempre nos contestaban”* (estudiante 1 UNPAZ, 2018). Parece ser que contestar a tiempo es un valor en sí mismo, y ahí vuelve nuestra reflexión sobre lo obvio. Contestar es a su vez contener, estar disponible, atentos/as, sosteniendo diferentes presencias en el tiempo y en el modo que necesita hoy nuestra comunidad estudiantil. Es decir, lo antes esbozado es una acción clara de acompañamiento, ya que genera seguridad, confianza y certezas. ¿Certezas de o sobre qué? La certeza que, en este escenario de incertidumbres, devenires y conflictos, cuentan con un/a otro/a significativo, empático y amable a quien recurrir.

Siguiendo con los analizadores que despertaron nuestro interés, nos encontramos que en el acompañamiento se ponía en juego la dimensión de la experiencia personal y emocional, requiriendo, necesitando nuestras/os estudiantes un ida y vuelta a mayor velocidad. A modo de ejemplo: *“la profe nos manda mensajito luego de la actividad, para ver cómo nos había ido, como nos sentíamos y eso nos ayudaba mucho, siempre estaba ahí”* (estudiante 2, UNPAZ, 2018).

Hoy, los grupos de estudiantes valoran la instancia de acompañamiento como ese saberse y sentirse tenidos en cuenta en el día a día de asistencia al centro de prácticas. Creemos que la frecuencia semanal del encuentro áulico muchas veces no es suficiente para trabajar el acompañamiento, pareciera ser que los cambios en la tecnología y la velocidad de la información, entre otras transformaciones y requerimientos del contexto actual, nos interpelan invitándonos a acortar el tiempo de espera, de demora en el encuentro.

La presencia, la proximidad, el dialogo y la disposición en los espacios de aprendizaje, son instancias necesarias y absolutamente relevantes que constituyen el proceso de formación, moldeando los distintos modos de hacer, ser y comprender la práctica docente. En palabras de las/os estudiantes: *“Fue fundamental poder irle mandando a la profe entre semana un mail con las actividades propuestas, esas devoluciones siempre nos aportaron y nos dieron confianza”* (estudiante 3, UNPAZ, 2018). Siguiendo a Sierra (2016), nos adentramos en la dimensión de la presencia constante, reconociéndonos parte de un entramado institucional que nos invita a revisar la mirada, lo relacional en el encuentro con el otro (p.39).

En este sentido, resulta interesante pensar la dimensión del acompañamiento en la práctica docente en articulación con una “Política Institucional de la Ternura”. Siguiendo a Arias y Sierra (2018), “una política institucional de la ternura recuperaría dos habilidades: la empatía y el miramiento, entendido como la posibilidad de “mirar con amoroso interés a quien se reconoce como ajeno y distinto de uno mismo” Ulloa (2011)”. (Clemente, A, 2018, p: 113)

Por ende, sostenemos que Acompañar (con mayúscula) es urgente en situaciones y contextos institucionales en los que la crisis de sentidos, la violencia, el padecimiento, la incertidumbre se

expresan de modo constitutivo en el día a día territorial, comunitario, familiar, personal.

Acompañar es una práctica de validación, un símbolo de sostén, de continencia. Estamos convocadas/os a forjar un vínculo de confianza que nos permita acompañar desde la ternura, desde la cualidad sensible del cuidado y el respeto por el proceso singular, sentido y pensado por el Otro, el Otro estudiante, la Otra compañera, es decir, el grupo de prácticas con quienes semana a semana construimos una relación que hace posible la tarea.

### **El espaciopreciado de la supervisión**

Volvemos a situarnos: docentes, integrantes de equipos de asignaturas prácticas de la formación en Trabajo Social, universidades del conurbano bonaerense, territorios turbulentos, instituciones en crisis, malestar social, desigualdad, padecimiento subjetivo... he aquí algunos elementos del clima de época para pensar el dispositivo de supervisión.

En este modo de mirar que proponemos, en este mirar con amoroso interés, bucearemos sentidos y lógicas que hacen del dispositivo de supervisión, una maquinaria<sup>3</sup> que hace ver, que nos invita a la reflexión analítica, pausada, sistematizada del proceso de intervención.

La experiencia de supervisión de la práctica preprofesional interpela al conocimiento desde lo empírico, generando(nos) preguntas desde y hacia el hacer cotidiano. Siguiendo a Carballeda,

“requiere de una instancia reflexiva en diálogo con la teoría (...) la supervisión se orienta, especialmente a partir de las demandas contextuales y la complejidad de las prácticas, hacia un proceso de análisis de la intervención incluyendo los diferentes atravesamientos contextuales, institucionales, de aplicación de procedimientos, técnica y metodologías en diferentes circunstancias” (Carballeda, 2007. P:14) .

Al remitirnos a la supervisión en el trayecto de prácticas preprofesionales, consideramos que hay un elemento nodal y de gran complejidad que hace al proceso formativo: supervisamos sobre una experiencia que se desarrolla fuera de la universidad. Por esto, la supervisión se presenta como dispositivo que incluye y se incluye, tanto en el espacio académico como en los escenarios de las prácticas.

Nos es interesante considerar que cuando las/os docentes están en el campo institucional (centros de práctica), realizan una experiencia y movimiento de covisión<sup>4</sup> (mirar con otro, compartir visiones), que se construye con diversos actores instituciones y referentes de práctica. Esta covisión se desarrolla en diversas fases del proceso de aprendizaje y de intervención, presentando objetivos complejos, dando lugar para su abordaje al intercambio de todos los actores involucrados en mismo.

“Por eso es tan importante la supervisión: a través de ella se ajustan los propósitos formativos del Practicum, se controlan las posibles desviaciones del sentido general del plan de prácticas, se potencia la sinergia entre los diversos implicados (especialmente entre tutores y alumnos de prácticas) y se orienta a cada estudiante en particular sobre cómo está afrontando y viviendo la experiencia” (Zabalza Beraza, 2016, p:16).

---

3 Concepto utilizado por Deleuze.

4 Concepto inspirado en la obra de Hernan Kesselman.

Para esta tarea, la de “supervisar”, necesitaremos disponer y conjugar instrumentos específicos, tomarnos un tiempo, una pausa planificada, donde poder abrirnos al proceso de escucha y análisis de la práctica. Pero es necesaria una aclaración: esta experiencia es posible cuando el proceso de acompañamiento ha logrado amalgamar un vínculo de confianza y entendimiento con el grupo de estudiantes, donde elementos de lo personal e intersubjetivo ya se han ido entrelazando, generando soporte. En este momento, las instancias de acompañamiento y de supervisión dialogan, se retroalimentan, promoviendo procesos significativos de conocimiento.

Entendemos la supervisión -y lo que se produce en ese dispositivo- como conocimiento situado, donde se integra la adrenalina del día a día pero no para correr en la urgencia, sino para poder reflexionar, gestando nuevos interrogantes, elementos de interpelación y analizadores, revisando el “Sobre qué”, “Para qué”, “Por qué” y “Cómo” del proceso de intervención. “La supervisión como proceso de análisis sobre la intervención, es una re- visión, también de la “trayectoria” de la práctica desde una perspectiva reflexiva” (Carballeda, 2007, p:16).

Cuando exponemos la idea de conocimiento situado seguimos la propuesta de Méndez Zaballos (2012), que plantea que el foco de atención es el contexto o la situación en el cual se genera el conocimiento y las características sociales presentes en ese contexto, situado también en un momento particular del histórico social donde es necesario recuperar saberes, prácticas, experiencias propias de la cultura y los procesos de sociabilidad que hacen a la cotidianidad en ese territorio.

Tomamos la interacción social que se produce en todo el recorrido, en el grupo de estudiantes, en el encuentro con la/el docente, la/el referente institucional, con la población, comunidad, los grupos y con las/os sujetos del campo de la intervención. En esa interacción se ponen en juego, a partir del estar y participar en el escenario institucional, todas las experiencias de aprendizajes y conocimiento previas del grupo de estudiantes, componiendo esto último otro de los elementos relevantes y significativos del proceso de prácticas.

“Al margen de cuál sea la estructura y los propósitos formativos del Practicum, éste tiene siempre una dimensión personal que desborda ampliamente los objetivos planificables. Cada sujeto va a vivir el Practicum de una manera particular. (...) Ya había recordado Gardiner (1989) esa múltiple estructura formativa del Practicum señalando que las experiencias de formación deben impactar tanto en lo que él denomina *aprendizajes públicos* (es decir, aprendizajes pertenecientes al currículo formal) como en los *aprendizajes personales* (esto es, aquel tipo de mejoras que tienen que ver con el propio desarrollo personal de los estudiantes” (Zabalza Beraza, 2016, p:19).

En ese interjuego de la práctica se presentan situaciones, dificultades, obstáculos, tensiones, problemas a resolver, a considerar, a superar por el grupo de estudiantes, problemas que las/os interpelan desde lo empírico, subjetivo, personal y social, ya que son parte del suceder en el escenario.

En el espacio de supervisión disponemos un tiempo para volver a mirar la práctica, lo vivido y actuado. Podemos trabajar con el grupo de estudiantes reconfigurando otro orden posible, integrando otras herramientas que enriquezcan el proceso analítico y crítico, como ser las prácticas narrativas, la creatividad, el arte, la corporalidad, el movimiento, como recursos estratégicos de la práctica profesional (Cesarini, 2018).

El proceso de supervisión habilita el desorden de la práctica, nos permite mover fijezas y generar

incertidumbre para que el grupo de estudiantes pueda ampliar la mirada y las resonancias, cuestionando su punto de mira, animándose a mirar la escena que genera tensión, analizarla, dramatizarla, multiplicarla. En la supervisión podemos narrar lo sucedido, la experiencia, las inquietudes, las escenas de interpelación desde otra perspectiva, incorporando nuevas dimensiones de la práctica. Como expresa Carballeda, “Lo necesario (de la intervención <sup>5</sup>) puede conocerse a *priori*, mientras que lo contingente sólo se conoce a *posteriori*” (Carballeda, 2007, p:17).

### **Palabras para seguir reflexionando**

En este relato nos hemos aventurado a pensar la dinámica y las implicancias de los dispositivos de acompañamiento y supervisión de la práctica.

Los hemos caracterizado, fundamentando su relevancia, su aporte, su vínculo con el conocimiento y el proceso de aprendizaje situado en el escenario universitario y su permanente articulación con el escenario institucional territorial.

En el contexto de lo dicho, del proceso reflexivo de ampliar la mirada sobre la dimensión del acompañamiento y supervisión, quedó casi sin enunciar, como en un “no lugar”, como lo “no dicho”, el devenir docente en estos escenarios complejos y desafiantes.

Logramos aproximarnos a las necesidades e inquietudes que nos proponen las/os estudiantes en su proceso de formación. Entramos en contacto y resonancia con su necesidad de sentirse acompañados/as, habilitados/as y validados/as para ser, para estar, para permanecer en la academia.

Ahora bien, aún nos queda por recorrer un largo camino de reflexión sobre qué se nos juega, qué nos implica a nosotras/os ser docentes en esta complejidad, en estos enunciados, en este contexto donde lo primario se impone muchas veces como modo vincular recurrente (por aprendido), desde el cual hay que trabajar en la deconstrucción y movimiento en el proceso de enseñanza para lograr que otro aprendizaje significativo sea posible.

En esta sintonía seguiremos revisando nuestras prácticas y nuestras historias, para lograr contener y dar sentido al proceso y los desafíos de enseñar y aprender en la universidad hoy.

Acompañar y Supervisar es la tarea también en los equipos docentes.

### **Bibliografía**

Arias, Ana; Sierra, Noelia. (2018) “Construcción de accesibilidad e instituciones”. En: Clemente, Adriana *“La accesibilidad como problema de las Políticas Sociales. Un universo de encuentros y desvinculaciones”*. Buenos Aires: Espacio.

Carballeda, Alfredo. (2007) *Escuchar las prácticas. La supervisión como proceso de análisis de la intervención en lo social*. Buenos Aires: Espacio.

Carballeda, Alfredo. (2013) *La intervención social como proceso: Una aproximación metodológica*. Buenos Aires: Espacio.

---

5 El agregado entre paréntesis es nuestro.

Catini, Maria Alejandra. (2015) “Protecciones sociales y bienestar: certezas e incertidumbres”. En: Arias, Ana y Testa, Cecilia (comp) *“Instituciones y Territorio: Reflexiones de la última década”*. Buenos Aires: Espacio.

Cesarini, Eliana. (2018) “La construcción del registro pre profesional como instrumento de interpelación: una mirada desde la práctica docente”. Revista Debate Público de Reflexión de Trabajo Social. Año 8 N° 15 y 16.

Cesarini, Eliana. (2018) “La escena temida del/la coordinador/a moviendo sus componentes en el espacio de formación”. Margen N° 91 – diciembre 2018. Extraído en: <https://www.margen.org/suscri/margen91/cesarini-91.pdf>

García, Dora; Robles, Claudio; Rojas, Verónica; Ana, Torelli. (2008) *El Trabajo con Grupos. Aportes Teóricos e Instrumentales*. Buenos Aires. Editorial Espacio.

Méndez Zaballos, Laura. (2012) “El conocimiento situado y los sistemas de actividad. Un modelo teórico para re-pensar el Prácticum”. En: Revista de Educación, 359. Septiembre – diciembre 2012. Madrid.

Sierra, Noelia. (2016) “Presencia constante. Acompañamientos institucionales ante situaciones complejas” En: Revista Políticas Sociales. UNM. Año 3. Número 4. Invierno 2016.

Teubal, Ruth. (2006) “Complejizando la mirada sobre lo grupal. Factores de cambio y aportes teórico-técnicos para la intervención”. Cap II. En *Resignificando lo grupal en el Trabajo Social*. Buenos Aires. Editorial Espacio.

Zabalza Beraza, Miguel. (2016) “El Practicum y las prácticas externas en la formación universitaria”. En: Revista Practicum, V1 (1), 1\_23. ISSN: 2530-4550.