

RTS

Revista de Treball Social



COL·LEGI OFICIAL
DE DIPLOMATS
EN TREBALL SOCIAL I
ASSISTENTS SOCIALS
DE CATALUNYA

Número 189 - Abril de 2010

Supervisió en treball social

Directora: Montserrat Bacardit i Busquet
Sotsdirectora: Rosa M^a Ferrer Valls
Equip de redacció: Manuel Miguel Pajuelo Valsera
David Paricio Salas
Pepita Rodríguez i Molinet
Irene De Vicente Zueras

Administrativa: Anna Pablos Ortuño

Comitè assessor: Rogeli Armengol Millans
Montserrat Cusó Torelló
Josefina Fernández Barrera
Xavier Pelegrí i Viaña
Milagros Pérez Oliva
Carmina Puig Cruells
Cristina Rimbau i Andreu
Glòria Rubiol González
Maria del Carme Sans Moyà
Antoni Vilà Mancebo

Disseny: Ester Lozano Vivó

Correcció d'estil i traducció: Raül Cascajo i Orzáez

Impremta i maquetació: I.G. Santa Eulàlia. Sta. Eulàlia de Ronçana

Dipòsit legal: B-19535/1968

ISSN: 0212-7210

Tiratge: 5.100 exemplars.

Edita: Col·legi Oficial de Diplomats en Treball Social
i Assistents Socials de Catalunya
Portaferrissa 18, 1r 1a - 08002 Barcelona
Tel. 93 318 55 93 - Fax 93 412 24 08
Adreça electrònica: rts@tscat.cat
Subscripcions: www.tscat.cat

Junta de Govern del Col·legi

Presidenta: Núria Carrera i Comes
Vice-presidenta: M^a Antònia Rocabayera Andreu
Secretària: Rosa M^a Carrasco Coria
Tresorera: Thais Yarky Tenllado
Vocals: Lis Brusa Acuña
Aurea Quintana Baulés
Lucia Guerrero Ruiz
Càndid Palacín Bartolí
Juan Manuel Rivera Puerto

Vocals coordinadors/es de les delegacions territorials:

Lleida: Carme Tobella Barés
Manresa: Alberto Caballero Marcos
Tarragona: M^a Àngels Expósito Miró
Girona: Anna Galobardes Gelada
Terres de l'Ebre: Glòria Martín Lleixa

L'equip de redacció no s'identifica necessàriament amb el contingut dels articles publicats.

Sumari

| | |
|---|-----|
| ■ Editorial | 5 |
| ■ Dossier | |
| La supervisión en trabajo social: un espacio profesional y académico relevante | |
| <i>Irene De Vicente Zuera</i> | 9 |
| La supervisió en la formació dels treballadors socials en el marc de l'Espai Europeu d'Educació Superior | |
| <i>Josefina Fernández i Barrera</i> | 20 |
| Apunts sobre l'ofici de supervisora | |
| <i>Teresa Aragonès Viñes</i> | 32 |
| Del supervisar y de la supervisión en la intervención social | |
| <i>Carmina Puig i Cruells</i> | 49 |
| L'entrevista d'intervenció i l'entrevista de supervisió en el treball social | |
| <i>Teresa Rossell i Poch</i> | 65 |
| ■ Interès professional | |
| Jornada dret a decidir: el testament vital | |
| <i>Irene De Vicente Zuera</i> | 89 |
| Punt d'Atenció i Mediació Veïnal de les Escodines. Una experiència de servei social de proximitat | |
| <i>Alberto Caballero Marcos</i> | 91 |
| ■ Llibres | |
| Escuchar las prácticas | 101 |
| La Supervisión en Trabajo Social | 103 |
| ■ La Revista | |
| Publicacions | 107 |
| Normes per a la presentació d'articles a la <i>Revista de Treball Social</i> | 108 |
| Butlleta de subscripció | 111 |

Editorial

En aquest número de la *Revista de Treball Social* us presentem el tema de la supervisió en treball social, per apropar-nos, recordar i visualitzar la importància que ha tingut i té aquest espai per a la professió.

És un espai professional, de reflexió, d'aprenentatge, de formació permanent i de creixement professional i personal, ja que comporta la possibilitat de revisar o analitzar la intervenció social que s'està portant a terme. És un procés dinàmic d'augment de coneixements, teòrics i pràctics, d'habilitats i d'aptituds. És un bon company de camí per als treballadors socials que volen tendir a la millora o a l'excel·lència en les seves intervencions professionals.

La supervisió comporta igualment uns beneficis en el desenvolupament dels serveis. En molts països la supervisió és un element que es troba en les estructures organitzatives de les institucions de benestar social amb l'objectiu d'aconseguir més eficàcia del servei.

També és un procés en si mateix i forma part d'un procés en el qual una persona, amb coneixements i experiència, es fa responsable de supervisar els professionals. Sobre aquesta base i des de l'àmbit professional s'impulsa que *els treballadors socials siguin supervisats per professionals del treball social*. El treballador social supervisor comprèn més el treball social, parteix d'uns coneixements i d'una experiència en treball social que li permet tenir una visió més global de les situacions socials.

A causa de la importància que té aquest espai i de les seves possibilitats de repensar les accions professionals, us presentem en aquesta revista un conjunt d'articles relacionats tant amb la supervisió professional com amb la supervisió en el marc de la formació dels graduats en Treball Social. Esperem que aquest material sigui del vostre interès, i a la vegada desitgem que aquest monogràfic incentivi el desig, les ganes i les possibilitats de supervisar la tasca professional.



Dossier

La supervisión en trabajo social:
un espacio profesional y
académico relevante

La supervisió en la formació
dels treballadors socials
en el marc de l'Espai Europeu
d'Educació Superior

Apunts sobre l'ofici de
supervisora

Del supervisar y de la
supervisión en la intervención
social

L'entrevista d'intervenció i
l'entrevista de supervisió
en el treball social

La supervisión en trabajo social: un espacio profesional y académico relevante

Irene De Vicente Zueras¹

Resumen

La supervisión en trabajo social ha sido y sigue siendo un espacio relevante en la formación y en la práctica del trabajo social. Conlleva una revisión de dicha práctica aportando calidad a la intervención y es a su vez una forma de cuidado a los profesionales así como de ayuda hacia éstos para posicionarse correctamente. Sin duda estamos ante un lugar por excelencia para la reflexión, siendo ésta especialmente importante ante las prácticas mecanicistas en las que, en ocasiones, el profesional se encuentra centrado ante una asignación de recursos y prestaciones, es decir, un tipo de intervención que no promueve el cambio, que no moviliza al sujeto de servicios sociales.

Palabras clave: Supervisión profesional, supervisión educativa, trabajo social, reflexión, prácticas mecanicistas.

Abstract

The supervision in social work has been and continues to be a relevant space in the training and in the practice of social work. It entails a review of the training by providing quality to the intervention and brings along a form care-taking of professionals as well as supporting them so they can position themselves correctly. Without any doubt we are in a situation for reflexion as it is particularly important with mechanistic practices where, occasionally, professionals find themselves focused on assignation of resources and benefits, meaning a type of intervention that does not promote change, that does not enable the client of the social services.

Key words: Professional supervision, educative supervision, social work, reflexion, mechanistic practices.

¹ Trabajadora Social. Licenciada en Psicopedagogía. Doctora por la Universidad de Barcelona (UB). Profesora de Trabajo Social de la UB. Departamento de Trabajo Social y Servicios Sociales. ide_vicente@ub.edu

Introducción

Este artículo² pretende sensibilizar aún más, si cabe, a los lectores en torno a la importancia y valor que aporta el espacio de supervisión, tanto para los profesionales como para la propia organización de servicios sociales y, cómo no, para las personas receptoras de estos servicios. Para ello en primer lugar nos aproximamos al concepto y realizamos un breve acercamiento a la supervisión tanto educativa como profesional. Posteriormente se plantea ésta como un elemento más de calidad organizacional, de ayuda profesional para adquirir mayor confianza y posicionarse correctamente así como de reflexión sobre la acción. Para acabar presentamos unas consideraciones finales en las que se hace énfasis en la necesidad de dicho espacio, en su idoneidad como un lugar para la interrogación y como un excelente revulsivo ante las prácticas mecanicistas.

Una mirada al concepto

Antes de adentrarnos en el tema, vamos a realizar una breve mirada a la palabra *supervisión*. El término tiene su procedencia

del latín *super* y *videre*, que quiere decir “mirar desde arriba”, “mirar desde lo alto”. Es una palabra que, según el diccionario de uso del español, remite a inspección o vigilancia superior (Moliner, 1992: 1236). Es una inspección o vigilancia que alude históricamente a diferentes contextos. A. Brockbank y I. McGill hacen referencia a tres fuentes: universidades y supervisión,³ industria y supervisión,⁴ orientación y supervisión⁵ (2002: 256-259).

En la época en que predominaban los aspectos tecnológicos y funcionalistas supervisar se concebía como “mirar desde arriba”, conllevando una mirada desde la autoridad que, a su vez, generalmente implicaba dependencia y conformidad del supervisado. En la época de reconceptualización del trabajo social se dice que la relación entre supervisor y supervisado será una relación horizontal. Sin embargo estamos ante una relación asimétrica que, aunque próxima, diferencia a las partes porque evidentemente partimos de roles y responsabilidades diferenciadas, siendo la supervisión un espacio que implica hacer una mirada desde otro lugar, perspectiva y saber distinto. Son situaciones, las de ambos actores, diferentes y que

² Queremos puntualizar que si bien el lenguaje no es neutro ni inocente, en nuestro caso desde un punto de vista práctico, y en aras de una lectura más fluida, se utiliza el masculino al referirnos tanto a éste como al femenino.

³ Con raíces en la academia griega en la que los estudiantes de filosofía adquirían sus conocimientos prestando atención a los profesores. Los aprendices de oficios y gremios medievales aprendían observando al maestro mientras trabajaba. Más tarde, los fabricantes europeos de violines cobraban un dinero a los aprendices para trabajar con el maestro. La Universidad medieval recogía ambos sistemas de manera que los estudiantes tenían la oportunidad de participar en los debates con los grandes académicos y así aprender de ellos.

⁴ Empezó a utilizarse para hacer referencia al control o revisión de la tarea que realizaban los obreros en las fábricas. El propietario y los directivos tenían la necesidad de controlar lo que hacían, darles las tareas, medir los resultados y comprobar los tiempos.

⁵ Las raíces históricas de la supervisión en los contextos terapéuticos se asientan en el análisis freudiano y en la formación de analistas. Para su preparación tienen que realizar su propio análisis, formarse y someterse a supervisión.

conviene no confundir, porque es precisamente en ese punto que los separa donde se puede trabajar con el sujeto.

La supervisión recibió la influencia de las Teorías de la Organización Científica de la Escuela de las Relaciones Humanas y de la Psicología Dinámica. Tanto los aportes del psicoanálisis como también los del ámbito de la educación⁶ han sido de gran utilidad para la supervisión en trabajo social. Me remito a Helen E. Cassidy, experta de las Naciones Unidas, quien considera que la supervisión se fundamenta en principios procedentes de los campos de la educación y del psicoanálisis (1962: 10).

En el vocabulario cotidiano se utiliza el término *supervisión* en lugares muy diversos de la esfera pública, y precisamente esto nos obliga a aclarar qué entendemos por *supervisión* en trabajo social. Estamos de acuerdo con M^a J. Aguilar cuando afirma que el proceso de supervisión deberíamos distinguirlo de otras prácticas que se denominan así y no lo son en sentido estricto del término (aunque sí pueden ser consideradas –parcialmente– actividades e instrumentos que pueden utilizarse en el proceso de supervisión). Éstas son las reuniones de equipo, las entrevistas o reuniones con la dirección del departamento o servicio, las actividades de vigilancia y control administrativo y la presentación y rendimiento de informes de actividad (1994:20-22). Ciertamente la supervisión en trabajo social tal y como la entendemos debe

de diferenciarse de otras prácticas, ya que tiene claramente un carácter distintivo.

La palabra *supervisión* hemos visto que tiene diversas fuentes e influencias que pueden conducir a un tipo de supervisión u otro. Cuando hablamos de *La supervisión* en trabajo social, hemos de señalar que en ella se da la confluencia de aspectos administrativos, de soporte y de formación, siendo difíciles de separar ya que todos ellos están íntimamente relacionados.

■ **Cuando hablamos de *La supervisión* en trabajo social, hemos de señalar que en ella se da la confluencia de aspectos administrativos, de soporte y de formación, siendo difíciles de separar ya que todos ellos están íntimamente relacionados.**

La supervisión es un espacio que no puede concebirse como un mero acto de control. En su lugar, como señalan Lázaro y Paniagua, incorpora diferentes aspectos, entre los que se destacan los elementos pedagógicos, formativos y relacionales, incluyendo tanto la interacción supervisor-supervisado como la interacción supervisado-persona atendida, que cobran una gran importancia (2003: 441). Por otro lado vemos cómo R. Roca plantea la supervisión bajo dos aspectos:

⁶El filósofo y pedagogo John Dewey ejerció una gran influencia, de manera que sus ideas sobre el aprendizaje fueron incorporadas a las primeras Escuelas de Trabajo Social.

John Dewey, respecto a la educación, dice que el protagonista y objetivo es el hombre. Busca la automodelación de las experiencias humanas, donde se dan siempre situaciones totales. En un mundo aceleradamente cambiante, Dewey no ve otra salida que trabajar sobre las energías experienciales del hombre, ampliándolas en sus resonancias individuales y sociales (Moreno, 1986: 423-424).

- Como parte de la enseñanza al estudiante, al trabajador social en sus inicios como profesional, y, en general, a todos los profesionales en ejercicio, sea cual sea el grado de su experiencia.
- Como asesor en programas o servicios de trabajo social (u otros) con responsabilidades como administrador. El supervisor –en este aspecto– es la persona clave dentro del amplio sistema de comunicaciones de la agencia o servicio (1972: 45).

Como parte de la enseñanza al estudiante pasamos a continuación a señalar algunos elementos que nos ayudan a su conceptualización. La supervisión es un lugar de aprendizaje, dirigido a los discentes en prácticas de intervención, que ayuda a la adquisición de la identidad profesional. Es un espacio de trabajo que permite a los supervisados pensar las intervenciones y la realidad social que se vive integrando dicha práctica con la teoría. A su vez facilita un fortalecimiento y un grado de autonomía del actor principal, el estudiante. En dicha supervisión se dan, además, toda una serie de elementos importantes que hemos de señalar. Por ello, optamos por apuntar diferentes aspectos que dan paso a una mayor concreción del mismo. Son los siguientes:

- Cuenta con una especificidad propia que le identifica y le confiere un carácter privilegiado.
- Está compuesta por profesor y estudiantes, un docente supervisor y discentes o supervisados, quienes, en su conjunto, crean y configuran sesión a sesión el espacio, siendo éste abierto así como en construcción y permanente cambio.

- Es una oportunidad que se pone al alcance de los estudiantes en prácticas tanto en cuanto facilita ir pasando del impacto, la confusión o la confrontación a la madurez, ayudando así al crecimiento profesional y personal.
- Permite una preparación personal en compañía de otros. El estudiante como miembro de un grupo que es, aprende tanto del profesor supervisor como de sus iguales.
- Es un espacio rico en valores y principios propios de la profesión (De Vicente, 2005: 45-55).
- Se sustenta en base a los materiales y documentos que se aportan para poder ser supervisados, lo que conlleva que sus miembros han de adoptar un papel activo.
- Se crea en el aula un *setting* que ayuda a poder hablar libremente, sin temor a exponerse.
- Tiende puentes para el aprendizaje. El supervisor, como educador que es, pone a los estudiantes en contacto con la cultura (como oferta formativa).
- Es un espacio comunicativo y de diversidad en el que se garantiza la palabra y la escucha.
- Es una ayuda para sobrellevar situaciones difíciles en la medida en que también hay contención de las ansiedades derivadas de la experiencia práctica.
- Es un lugar donde compartir, pensar y mantener vivas las preguntas. La posición del supervisor, con la peculiaridad de externalidad, facilita una visión y un pensar desde otro

lugar invitando al grupo a reflexionar tanto sobre lo observado como sobre las acciones.

- Es un espacio donde se borran las diferencias de lo teórico y de lo práctico, de lo distante, permitiendo una integración entre ambos.
- Es un proceso de revisión permanente orientado hacia la mejora de la tarea.

■ La supervisión educativa y profesional permite e invita a la práctica reflexiva.

La supervisión educativa y profesional permite e invita a la práctica reflexiva. En esta línea y como señala Pamela Trevithick, este tipo de práctica reflexiva y efectiva proporciona una oportunidad de revisar nuestras decisiones, los procesos para tomarlas y aprender del pasado. También permite una conjunción entre la teoría y la práctica del trabajo social (2006: 250). En esta línea nos parece especialmente substancial resaltar la importancia del espacio de supervisión tanto en cuanto ofrece la posibilidad de pararse a pensar, reflexionar, preguntar y, lo que es más importante, preguntarse sobre la práctica diaria, cuestiones éstas que a menudo quedan demasiado apagadas en la actividad del día a día.

Tomamos a N. Kisnerman, quien define la supervisión como “... un proceso de reflexión crítica sobre la práctica profesional y una práctica en sí, en tanto que utiliza un conjunto de estrategias y tácticas de intervención para lograr determinados objetivos (...) La supervisión debe entenderse como una asesoría, un

seguimiento, un apoyo profesional que se construye con los supervisados en la práctica...” (1999: 25).

Entre otras muchas ventajas, la supervisión también ofrece un *setting* donde la persona puede conseguir un mayor empoderamiento para su práctica cotidiana. Respecto a este *empowerment* afirma Deslauriers que hay dos definiciones de este concepto: “por una parte, significa que una persona se vuelve capaz de afrontar su situación a partir de una nueva interpretación de sí misma. Es un proceso de cambio individual donde la persona aumenta su capacidad personal de actuar. De otra parte, el concepto de empoderamiento ha evolucionado hacia un sentido más social donde una persona o una comunidad adquiere progresivamente el poder de provocar el cambio, no solamente en su vida sino también en su ámbito. Desde este punto de vista, este proceso de empoderamiento es un elemento determinante de desarrollo social” (2004: 16-17). En este sentido la supervisión permite a la persona receptora de la misma adquirir una mayor seguridad y confianza en sí misma, ya que de manera paulatina va “impregnando” en el supervisado en la medida en que se van poniendo a su alcance ayudas para ser más capaz de afrontar las distintas situaciones. Ésta es una realidad observada en los profesionales y también en los estudiantes. Respecto a estos últimos, desde el marco universitario se constata la gran sensibilización y huella que les deja este espacio así como el interés de los egresados en ser supervisados, especialmente en sus primeros pasos como trabajadores sociales. En esta línea suscribimos la idea de Tonon,

quien afirma que “en el caso del proceso de formación académico-profesional, la importancia de las experiencias de supervisión asume un lugar preponderante. La “marca” que deja la supervisión en esa etapa de la vida, signa definitivamente la historia futura del estudiante” (2004: 49).

En referencia a la supervisión profesional, si bien se la valora y reconoce su importancia en nuestro contexto, todavía va afianzándose lentamente, demasiado poco a poco. Sin embargo esto no es generalizable, ya que vemos de la mano de diversos autores como los belgas Paul Lodewick y Gérard Piroton “...muchos estarían de acuerdo en afirmar que las actividades de acompañamiento y supervisión individual o de equipo se han incrementado estos últimos años en muchas organizaciones del sector no mercantil. La supervisión empieza a ser identificada, por otra parte, por los mismos poderes públicos, que la reconocen, la estimulan, e incluso la imponen a veces a los equipos” (2008:11).

Concluimos este punto en el que nos hemos aproximado al concepto de supervisión a la par que hemos podido ver su necesidad, relevancia y riqueza del espacio.

Un espacio que aporta calidad

En estos momentos cada vez hay más organizaciones de servicios sociales que velan por la calidad en sentido amplio, apostando por distintos modelos, normas y sistemas de mejora. Sin duda, todo ello tiene su importancia, pero en nuestro caso deseamos hacer un énfasis especial en la supervisión como un procedimiento que

está íntimamente unido a la calidad. En la medida en que hay un asesoramiento, una orientación y un perfeccionamiento se pueden mejorar los conocimientos y las competencias, y, en consecuencia, ofrecer una mejor atención. En la actualidad todavía es necesario poner un acento y énfasis en este espacio, porque interesa que cada vez más organizaciones apuesten por la supervisión como un elemento más de calidad de servicio (pasando de una cultura asistencial a una cultura de calidad), pero también de cuidado a los profesionales.

En este marco de interés hemos situado la supervisión, pero también deseamos señalar que ésta puede a su vez ser mejorada gracias a sistemas como la auditoría ética. M^a Jesús Úriz habla de ella y señala que la autoría ética examinará, en este caso, si los supervisores suministran la información apropiada a los supervisados para lograr un consentimiento informado, si supervisan los esfuerzos de los supervisados para desarrollar tratamientos, si identifican y responden a los errores de los supervisados en todas las fases del contacto con los usuarios (como en revelaciones de información inapropiadas), si saben cuándo los usuarios supervisados necesitan ser reasignados, trasladados o han finalizado un tratamiento o necesitan otra consulta, si son conscientes de los límites entre los supervisados y los usuarios, si protegen a terceras personas, si detectan o paran tratamientos negligentes, si determinan cuándo se necesita un especialista para un determinado tratamiento, si contactan regularmente con el supervisado, si revisan y aprueban las decisiones y acciones de los supervisados, si mantienen límites apropiados en las relaciones con los

supervisados, si mantienen un *feedback* con los supervisados, si escuchan atentamente las preocupaciones éticas de los supervisados, etc. (2006: 23).

A nuestro entender la supervisión debe conllevar unos principios a modo de normas que han de regir el pensamiento y la conducta de quien supervisa. En torno a éstos tomamos a Cristine Cave y Jeremy Nichols, quienes plantean los siguientes principios: crear un ambiente adecuado en la supervisión; mantener la flexibilidad de la aproximación; empezar donde está el trabajador (y saber dónde está una misma); tener en cuenta los aspectos especiales del aprendizaje adulto (relacionado con la naturaleza y la dinámica de la relación de la supervisión pudiendo producir tensión y estrés); ofrecer una crítica constructiva y un *feedback* positivo claro durante el progreso; *empowerment* al supervisado; conocer al supervisado; cumplir las cinco funciones de supervisión (directiva/administrativa, capacitación, educativa, apoyo y evaluadora); registro de la información y, finalmente, confianza y confidencialidad (1992: 9-10).

La supervisión es aprendizaje, es formación permanente. Por ello, tampoco podemos dejar de citar a Alfred Kadushin, quien nos habla de seis principios: aprendemos más si estamos muy motivados para aprender; aprendemos mejor cuando podemos canalizar nuestras energías de lo aprendido para aprender; aprendemos mejor cuando el aprendizaje está envuelto por satisfacciones positivas, cuando es satisfactorio y recompensante; aprendemos mejor cuando estamos activamente involucrados en el proceso de aprendizaje; aprendemos mejor cuando el contenido

está presentado claramente; aprendemos mejor si el supervisor toma en consideración las individualidades del estudiante supervisado (1992: 183-200).

Hemos visto la supervisión entendida como calidad de servicio, cómo puede ésta ser perfeccionada y todo un conjunto de principios que deben acompañar a la supervisión y, por tanto, han de estar presentes a lo largo de todo su proceso.

Una forma de cuidado y de ayuda a los profesionales para posicionarse correctamente

Si bien es cierto que la supervisión es en sí misma evaluación, hay organizaciones que pueden concebirla como “evaluación del rendimiento”, cuando en realidad, como formación permanente que es y tal y como hemos visto anteriormente, va mucho más allá de esa concepción, ya que también es un punto de anclaje ante el desgaste profesional.

Si los responsables de las organizaciones y/o los encargados intermedios desean apoyar a los profesionales (y mejorar la institución o servicio), buscarán la forma para que los trabajadores sociales puedan disponer de una supervisión de manera que conlleve un verdadero sostén y crecimiento profesional, recayendo éste en beneficio de la propia institución.

Hay organizaciones con interés para ofrecer supervisión, y a su vez ésta se materializa bajo el “paraguas” de la propia organización. También las hay que no manifiestan interés en que sus profesionales sean supervisados, por lo que el profesional, si está sensibilizado, puede optar por hacerlo por cuenta propia.

- Hay organizaciones con interés para ofrecer supervisión, y a su vez ésta se materializa bajo el “paraguas” de la propia organización. También las hay que no manifiestan interés en que sus profesionales sean supervisados, por lo que el profesional, si está sensibilizado, puede optar por hacerlo por cuenta propia.

Respecto a ésta última posibilidad, todavía son pocos los profesionales que la requieren. Esto puede deberse a diferentes motivos, como por ejemplo: experiencias anteriores frustrantes; el coste que supone para el profesional si éste no es compensado por la institución en la que presta sus servicios; recelo ante el temor sobre si podrá soportarla o no; una falta de información sobre lo que puede aportarle como trabajador social y/o como persona y, por enumerar algunas más, el tiempo extra que debe dedicarle si éste no se posibilita dentro del horario de trabajo.

Las difíciles y duras situaciones sociales a las que muchas veces se deben enfrentar los profesionales hace que éstas puedan abocarles a una situación de *burnout*. Éste, según Ming-sum Tsui, consta de las siguientes fases: entusiasmo inicial; sensación prematura de rutina; duda acerca de uno mismo; estancamiento, colapso o recuperación. Durante dichas

fases el supervisor puede ofrecer cuatro tipos de apoyo: emocional, valorativo, instrumental y formativo (2005: 84-86). En estos casos el trabajador social puede contar con el apoyo del espacio de supervisión, ya que éste previene y orienta el desgaste profesional. Afortunadamente hay algunas instituciones que se preocupan y solicitan una supervisión profesional para sostener al trabajador social o a los equipos ante la dura realidad asistencial que se vive. Al respecto, Victoria Lerroux y Jorge Tizón afirman que “aquellos profesionales que durante toda su jornada laboral tengan que enfrentarse con trastornos emocionales profundos, necesitan un espacio para poder manejar tanto los problemas *técnicos* que van surgiendo, como aquellas situaciones complejas que se producen en la relación ...” (1992: 327). En los distintos ámbitos de actuación, el profesional se encuentra muchas veces ante situaciones de una gran complejidad y desgaste, que requieren que dicho profesional sea especialmente cuidado.

Para J. Leal la supervisión es otro de los espacios privilegiados de cuidado de los equipos (1997: 53). Ciertamente es un espacio de cuidado personal o de equipo⁷ que ayuda a posicionarse correctamente (tanto en relación a la institución en la que presta sus servicios como respecto a los sujetos de servicios sociales), de manera que la persona pueda separar y establecer los necesarios límites de su actividad cotidiana como el exceso de implicación personal que puede llevarle a situaciones

⁷ La supervisión puede ser individual y grupal (si ésta va destinada hacia una sola persona o a un conjunto de ellas), así como dirigida a equipos interdisciplinarios. Como señalan R. Alegre y T. Rossell, en las supervisiones interdisciplinarias el profesional suele contar con una elevada formación y prestigio. En las específicas para un colectivo profesional, además debe contar con la formación específica que desarrollan los supervisados. Es decir, **el supervisor de trabajadores sociales tiene que ser como mínimo un diplomado en trabajo social** (2007: 67).

■ **La supervisión supone una oportunidad de ayuda que permite situarse de manera adecuada y así protegerse.**

de *burnout*, tal y como anteriormente hemos señalado. La supervisión supone una oportunidad de ayuda que permite situarse de manera adecuada y así protegerse. Sabemos del riesgo que conlleva una excesiva implicación, por ello una de las riquezas de este espacio radica en poder conocer desde otra mirada (la del supervisor) la realidad institucional y profesional que se vive así como el lugar en el que se sitúa el trabajador social.

Un lugar, por excelencia, para la reflexión

Estamos ante un espacio de tal importancia que es difícil entender la actuación sin la presencia y ayuda de la supervisión tanto para el ejercicio profesional como para el estudiante en prácticas.

Para el ejercicio profesional sin duda es clave contar con un espacio para la revisión y la reflexión. En el momento actual vemos cómo el trabajador social transita entre los desajustes sociales de la población y las restricciones institucionales, en muchas ocasiones, con una marcada actividad de trámites administrativos, papeleo, burocracia, etc. Hoy en día, en que hay un riesgo de que el profesional quede burocratizado y encasillado, es de gran relevancia que existan dichos espacios de reflexión, de debate, etc., en los que se pueda vivenciar también el carácter dinámico de la profesión. Este tipo de praxis mecanicistas sin duda puede tener múltiples consecuen-

cias, como que el profesional se fije más en las acciones que en los propios individuos o que en lugar de prestar una atención basada en la escucha de los argumentos profundos del sujeto, se centre en actuaciones superficiales hacia éste. Por ello es importante contar con la ayuda de la supervisión, de manera que permita pensar en torno a la acción, que facilite la autorreflexión y la crítica ante el momento actual que se está “palpando”. Una realidad ésta en la que, en ocasiones, el profesional se encuentra centrado ante una asignación de recursos y prestaciones, es decir, un tipo de intervención que no promueve el cambio, que no moviliza al sujeto de servicios sociales.

■ **Para los estudiantes la supervisión ha tenido y sigue teniendo un substancial significado en cuanto ayuda y soporte a las prácticas.**

Para los estudiantes la supervisión ha tenido y sigue teniendo un substancial significado en cuanto ayuda y soporte a las prácticas. Cuenta con objetivos y contenidos y, mediante la reflexión crítica de la actuación y de la realidad que vive el discente en su aproximación al ejercicio profesional, pretende que mejore su nivel formativo a la par que desarrolle una serie de competencias básicas para la profesión. También facilita que se pueda incidir sobre aquellos conocimientos que es necesario aprender, recuperar o consolidar, siendo un espacio que permite que puedan unirse los distintos saberes y hacer de ello una verdadera experiencia. Ofrece una visión extensiva y plural donde el sujeto construye sentido a sus prácticas a partir del proceso

de acción-reflexión-acción orientado a la continua reconstrucción de la experiencia personal y colectiva. La reflexión *en* la acción, la reflexión *sobre* la acción y la redefinición *de* la acción son procesos básicos en el aprendizaje, siendo especialmente destacable en la supervisión (educativa y profesional) la reflexión *sobre* la acción. Por ello, el espacio de supervisión es el lugar idóneo no sólo para que los participantes ejerciten una reflexión *sobre* lo que hacen y *sobre* cómo lo hacen, sino también para ayudarles a interrogarse sobre lo que debería ser la profesión y sobre el papel que ellos tienen como agentes de cambio.

Consideraciones finales

Dado que a las instituciones tanto públicas como privadas les es imprescindible plantearse la mejora de los servicios que ofrecen a la ciudadanía, interesa que sus profesionales puedan tener un espacio de supervisión, ya que éste conlleva calidad profesional y de servicio. La forma en que se apoye a los trabajadores sociales y se les ayude a desarrollar sus conocimientos y competencias puede influir en la atención a los sujetos de servicios sociales y en la práctica organizativa como un todo. Por tanto, la supervisión hemos de contemplarla como un sistema más de calidad al alcance de organizaciones y profesionales. Hay que tenerla especialmente presente ya que más que nunca se requieren marcos para reflexionar, especialmente teniendo en cuenta la excesiva buro-

■ **Por tanto, la supervisión hemos de contemplarla como un sistema más de calidad al alcance de organizaciones y profesionales.**

cratización y la rutina del trabajo en la que pueden caer los profesionales.

Un mayor número de organizaciones de servicios sociales debería hacer un esfuerzo para ofrecer a los trabajadores sociales un espacio de análisis, evaluación y soporte como el que ofrece la supervisión. Es importante para todos, instituciones y profesionales, contar con ella, con la oportunidad de poder interrogarse, repensar y revisar la acción. Por ello también entendemos la supervisión como un revulsivo ante los efectos no deseados de una práctica burocrática.

Ya para finalizar, permítanme que les presente un par de frases textuales que son especialmente significativas. La primera es de una profesional con una dilatada experiencia, y la segunda de un estudiante en prácticas. Son las siguientes:

“Para mí la supervisión es clave para vencer la rutina (...) yo ya llevo muchos años (...) la rutina es dura. Necesitas el espacio de supervisión para exponer todo, lo bueno y lo malo...”

“Tú tienes unos fantasmas (...) te preguntas: ¿Llegaré? ¿Seré válida? ¿Podré tolerar las frustraciones de los usuarios? ¿Podré ayudarles? (...) Tus angustias pasan a un segundo término preocupándote especialmente de la de los otros, de las de los usuarios. Estas angustias se han podido compartir en supervisión (...) Para mí es el broche de oro al trabajo de los tres años (...) te da como el aval, el título, para ser profesional, es imprescindible. Es interactiva durante las tres horas. Todas son atinadas (...) Es mucho más nutritiva en grupo, tiene una gran riqueza gracias a la diversidad de las personas y de sus instituciones (...) Es capturar cosas, es configurarte como profesional (...) No tendría una frase para hablar de ella”.

Bibliografía

- AGUILAR, M^a J. *Introducción a la supervisión*. Buenos Aires: Lumen, 1994. ISBN 950-724-391-7.
- ALEGRE, R. y ROSSELL, T. “Supervisión de equipos profesionales en el ámbito de la salud”, en *Área Social*, nº 8. Cuenca: Colegio Oficial de Diplomados en Trabajo Social y Asistentes Sociales de Castilla-La Mancha, 2007. Pág. 63-70. ISSN 1139-2924.
- BROCKBANK, A. et al. *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*. Madrid: Morata, 2002. ISBN 84-7112-452-1.
- CASSIDY, H. E. *Seminario de supervisión*. Barcelona: Escuela de Visitadoras Sociales-Psicólogos, 1962.
- CAVE, C. y NICHOLS, J. *Supervisión de profesionales del Treball Social*. Documento del curso 1991/92 realizado por los profesores de la Family Welfare Association (Londres) en el marco de la Escola Universitària de Treball Social de la Universitat de Barcelona, 1992.
- DE VICENTE, I. “La supervisión educativa en Trabajo Social: un encuentro en valores”, en *Servicios Sociales y Política Social*, nº 71. Madrid: Consejo General de Colegios Oficiales de Diplomados en Trabajo Social, 2005. Pág. 45-55. ISSN 1130-7633
- “Conversación entre un estudiante de prácticas y su supervisora: reflexiones en torno a lo obvio”, en *Servicios Sociales y Política Social*, nº 76. Madrid: Consejo General de Colegios Oficiales de Diplomados en Trabajo Social, 2006. Pág. 119-136. ISSN 1130-7633
- DESLAURIERS, J. P. “Elogio de la sabiduría de las profesiones (o el reto del conocimiento para la práctica profesional)”, en *Servicios Sociales y Política Social*, nº 68. Madrid: Consejo General de Colegios Oficiales de Diplomados en Trabajo Social, 2004. Pág. 9-21. ISSN 1130-7633
- KADUSHIN, A. *Supervision in Social Work*. Nueva York: Columbia University Press, 1992 (tercera edición). ISBN 023112094X.
- KISNERMAN, N. *Reunión de conjurados*. Buenos Aires: Lumen-Humanitas, 1999. ISBN 950-724-926-5.
- LÁZARO, S. y PANIAGUA, R. “Los métodos secundarios. La supervisión. La investigación. La administración”, en *Introducción al Trabajo Social*. Madrid: Alianza, 2003. Pág. 439-465. ISBN 84-206-4321-1.
- LEAL, J. “Aproximación a una lectura institucional de los servicios de salud (mental)”, en LEAL, J. (coord.) *Equipos e instituciones de salud (mental), salud (mental) de equipos e instituciones*. Madrid: Asociación Española de Neuropsiquiatría. Estudios/21, 1997. Pág. 33-58
- LERROUX, V. y TIZON, J. “La (imprescindible) supervisión de un Equipo de Salud Mental que trabaja en Atención Primaria”, en TIZÓN, J. *Atención primaria en salud mental y salud mental en atención primaria*. Barcelona: Doyma, 1992. ISBN 84-7592-494-8.
- LODIEWICK, P. y PIROTTON, G. “La supervisión: espacio de reflexión y retos”, en LODIEWICK, P. y PIROTTON, G. (coord.). *Supervisión: análisis, testimonios y perspectivas*, nº 23. Barcelona: Hacer, 2008. Pág. 11-20. Edición en castellano de la revista internacional *Les Politiques Sociales*. Bélgica. ISBN 978-84-96913-17-2
- MORENO, J.; POBLADOR, A. y DEL RÍO, D. *Historia de la educación*. Madrid: Paraninfo, 1986.
- MOLINER, M. *Diccionario de uso del español*. Madrid: Gredos, 1992. Tomo I.
- ROCA, R. “La supervisión en Trabajo Social”, en *Revista de Treball Social*, nº 1. Barcelona: Col·legi Oficial de Diplomats en Treball Social i Assistents Socials de Catalunya, 1972. Pág. 45-50. ISSN 0212-7210
- TONON, G.; ROBLES, C. y MEZA, M. *La supervisión en Trabajo Social*. Buenos Aires: Espacio, 2004. ISBN: 950-802-181-0
- TREVITHICK, P. *Social Work Skills a practice handbook*. Nueva York: Two Penn Plaza, 2006 (segunda edición).
- TSUI, MING-sum: *Social work supervision. Contexts and Concepts*. California: Sage Publications Inc., 2005. ISBN 0-7619-1767-5.
- ÚRIZ, M^a J. “La auditoría ética en Trabajo Social: un instrumento para mejorar la calidad de las instituciones sociales”, en *Acciones. Investigaciones Sociales*. Zaragoza: Escuela Universitaria de Estudios Sociales, Universidad de Zaragoza, 2006. Ponencia presentada en el VI Congreso de Escuelas Universitarias de Trabajo Social.

La supervisió en la formació dels treballadors socials en el marc de l'Espai Europeu d'Educació Superior

Josefina Fernández i Barrera¹

Resum

Aquest article tracta el tema de la supervisió en la formació dels treballadors socials des d'una perspectiva de futur, en la seva aplicació al nou marc universitari europeu, iniciat a partir de la Declaració de Bolonya. S'hi presenta la Xarxa Europea de Supervisió en la formació en treball social, creada a Maastricht (Holanda), i l'estudi realitzat per part de les set universitats europees que formen part d'aquesta xarxa amb la finalitat d'analitzar quines són les similituds i diferències en la supervisió educativa que es du a terme a cada país. L'objectiu és poder fer propostes de futur sobre aquesta supervisió a les universitats europees en el marc de l'Espai Europeu d'Educació Superior.

Paraules clau: Treball social, supervisió, formació universitària, Espai Europeu d'Educació Superior.

Abstract

This article is about supervision in social work education in its future developments in the basis of the Bologna Declaration. The European Network on Educational Supervision, which was created in Maastricht, is presented. The article offers as well an overview of the case study which has been done in the seven universities belonging to the network. This research has the aim to analyse similarities and differences of supervision in each participant country with the intention to make proposals about this kind of supervision at the European Universities in the frame of the European Higher Education Area.

Key words: Social work, supervision, university formation, European Higher Education Area.

¹ Treballadora Social, Llicenciada en Dret i Doctora en Sociologia. Professora de Treball Social de la Universitat de Barcelona. jofernandez@ub.edu

Des de l'inici de la formació de treballadors socials al final del segle XIX als Estats Units i a Europa i la tercera dècada del segle XX a l'Estat espanyol, tant la supervisió com el treball pràctic sobre el terreny han estat una de les bases sobre les quals s'ha sustentat aquesta formació que a poc a poc ha anat esdevenint més sòlida (DE VICENTE i FERNÁNDEZ, 2008). És mitjançant el treball realitzat a les pràctiques amb el suport de la supervisió que els estudiants poden confrontar la teoria que han après a l'aula amb la seva aplicació. A la vegada és quan arriba l'hora de posar a prova les pròpies habilitats, desenvolupar-les i fer-se conscients de quins són els punts forts i els punts febles per arribar a ser uns bons professionals del treball social. La supervisió és l'espai que s'ofereix a aquests estudiants quan fan les seves pràctiques en serveis diversos, amb l'objectiu que puguin reflexionar sobre el que observen i experimenten per adquirir la seva identitat professional. La supervisió també permet una millora de la qualitat del treball realitzat, una autoavaluació dels propis coneixements, habilitats i capacitats personals. També permet extreure teoria a partir del que s'observa i realitza a la pràctica. Es facilita, així, la circularitat del coneixement a partir de confrontar la teoria apresada a la pràctica per poder generar noves teories a partir d'aquesta confrontació.

Inicialment, la supervisió a les diverses escoles de Treball Social de l'Estat espanyol es feia individualment amb un estudiant i el seu supervisor. La supervisió, aleshores, se centrava en una relació dià-

dica. En les dècades dels 70 i 80 ja va començar a realitzar-se en grups petits de 3 a 6 estudiants. Quan els estudis de Treball Social varen entrar a les universitats espanyoles l'any 1983 semblava que aquest tipus d'espai tan personalitzat podria estar en perill. Tanmateix, s'ha pogut comprovar que, d'una manera o una altra, aquest espai continua vigent com un dels sistemes principals en la formació dels treballadors socials (FERNÁNDEZ, 1997 i 2006).

Al final del segle XX, ja al llindar del segle XXI, s'inicia un important procés de canvi en el sistema universitari de tot Europa, que es fonamenta en el que es coneix com a declaració de Bolonya per haver-se gestat conjuntament entre tots els ministres europeus reunits a aquesta ciutat italiana el 19 de juny de 1999.² A partir d'aquesta declaració es planteja un nou marc universitari que dóna lloc al que ara anomenem Espai Europeu d'Educació Superior i que es caracteritza per:

- a) Adopció d'un sistema de títols fàcilment comprensible i comparable a tot Europa.
- b) Adopció d'un sistema basat en dos cicles fonamentals, grau i postgrau.
- c) L'establiment d'un sistema de crèdits com a mitjà per promocionar una mobilitat dels estudiants més àmplia.
- d) Promoció de la mobilitat, amb l'eliminació dels obstacles per a l'exercici efectiu del lliure intercanvi.
- e) Promoció de la cooperació europea per garantir la qualitat per tal de desenvolupar criteris i metodologies comparables.

²El text de la declaració pot consultar-se en català a: http://www.gencat.cat/diue/doc/doc_15759149_1.pdf

- f) Promoció de les dimensions europees necessàries en educació superior, particularment dirigides al desenvolupament curricular, cooperació entre institucions, esquemes de mobilitat i programes d'estudi i integració de la formació i investigació.

■ **Aquest nou marc universitari europeu ens situa una vegada més davant un nou repte: podrà subsistir la supervisió en aquesta nova etapa? i les pràctiques? La resposta és prou encoratjadora, ja que el nou plantejament universitari europeu està especialment centrat en la necessària adquisició de competències professionals, i en aquest sentit les pràctiques realitzades en el marc dels estudis universitaris esdevenen imprescindibles.**

Aquest nou marc universitari europeu ens situa una vegada més davant un nou repte: podrà subsistir la supervisió en aquesta nova etapa? i les pràctiques? La resposta és prou encoratjadora, ja que el nou plantejament universitari europeu està especialment centrat en la necessària adquisició de competències professionals, i en aquest sentit les pràctiques realitzades en el marc dels estudis universitaris esdevenen imprescindibles. Responent a aquest criteri, el *Libro Blanco del título de grado en*

Trabajo Social, publicat per l'ANECA (Agencia Nacional de Evaluación y la Acreditación) l'any 2004, va emfatitzar que es mantingués una formació pràctica tot assegurant-ne la qualitat.³ L'any 2007 també es va aprovar a Barcelona un document d'acords en la configuració dels títols de grau en Treball Social realitzat per totes les universitats de l'Estat espanyol. En base a aquest document també es posava èmfasi en la necessitat d'oferir supervisió als estudiants com una part essencial de la seva educació universitària. El criteri general establert va ser oferir 60 crèdits ECTS de treball de pràctiques, supervisió i treball de fi de grau.

Aquests documents, tanmateix, eren únicament una proposta, i restava saber quina seria la configuració definitiva que prendrien els nous títols de grau en Treball Social a l'Estat espanyol. La definició d'aquests títols no ha estat exempta de dificultats. A Espanya s'ha trigat més que a d'altres països europeus a decidir quina seria la manera en què s'implementaven les directrius de Bolonya als nous títols universitaris de grau i postgrau. Finalment, el 30 d'octubre de 2007 sortia la normativa que establí quina havia de ser l'estructura dels títols de grau i permetia començar a dissenyar-los.⁴ Els títols de grau s'establien en 240 crèdits ECTS, i s'assenyala específicament com un dels sistemes d'aprenentatge la realització de pràctiques externes, això sí, sense establir-les obligatòriament i amb un límit de 60 crèdits ECTS, tot recomanant-ne realització en els

³ Consultable a: http://www.aneca.es/media/150376/libroblanco_trbjsocial_def.pdf

⁴ Real Decret 1393/2007, de 29 d'octubre, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments universitaris oficials (B.O.E. núm. 260, de 30 d'octubre de 2007, pàg. 44.037 a 44.048).

darrers dos anys dels estudis. El que sí que s'estableix de manera obligatòria és la realització d'un treball de fi de grau a partir de 6 crèdits com a mínim i de 30 com a màxim.

I. La xarxa europea de supervisió educativa

SSWEE (Supervision in Social Work Education in Europe network). Fonamentada en aquesta consideració de la importància de la supervisió en la formació dels treballadors socials i el nou paradigma que representa la formació en el marc de l'Espai Europeu d'Educació Superior, s'ha creat una xarxa d'universitats europees implicades i interessades en aprofundir en el coneixement i l'aplicació de la supervisió en la formació dels treballadors socials d'Europa. La creació d'aquesta xarxa va sorgir a Maastricht l'any 2007 a partir d'una iniciativa de Godelieve Van Gees, de la Universitat Zuyd, amb la cobertura del Centre de Recerca d'aquesta mateixa universitat.⁵ A la xarxa hi participen set universitats europees, que són les següents: Zuyd University (Països Baixos); Alice Salomon University of Applied Sciences de Berlin (Alemanya); Göteborg University (Suècia); Faculty of social Work University of Ljubljana (Eslovènia); Faculty of Low. University of Zagreb (Croàcia); Katholieke Hogeschool Univerity College, de Geel (Bèlgica) i el Departament de Treball So-

cial i Serveis Socials, Facultat de Pedagogia. Universitat de Barcelona.⁶ La xarxa ha centrat la seva missió en diversos objectius, dels quals cal destacar:

- Intercanviar experiències.
- Desenvolupar coneixement a l'entorn de la supervisió.
- Realitzar una recerca sobre la supervisió com a mètode de formació dels treballadors socials a Europa.

A partir de la seva creació l'any 2007, es va dissenyar i emprendre el projecte de realitzar una recerca sobre la supervisió educativa basada en el mètode d'estudi de cas. Cada universitat representa un cas i la recerca s'ha centrat en dues preguntes centrals: com es realitza i considera la supervisió en els plans d'estudis de treball social, i per què.

El mètode d'estudi de cas en aquest context es va considerar que servia per a diversos objectius importants a assolir per la pròpia xarxa: originar un espai metodològic que permetés donar força a la xarxa a partir de les necessàries relacions establertes per dur a terme la recerca conjunta, crear coneixement a l'entorn de la supervisió educativa aplicada al grau (Bachelor) en treball social a Europa i plantejar-se accions futures a partir dels resultats de la recerca. Seguint Yin (1993) els estudis de cas poden ser *exploratoris*, *explinatoris* i *descriptius*. Stake (1995) en va ampliar tres característiques més: *instrumentals*, quan el cas és utilitzat per entendre més

⁵ CESRT Comparative European Social Research and Theory: <http://cesrt.hszuyd.nl/>

⁶ Tant la xarxa com la recerca varen presentar-se a un simposi al Congrés de l'Associació d'Escoles Europees de Treball Social (EASSW) celebrat a Dubrovnik (Croàcia) el mes d'abril de 2009. La presentació va despertar molt interès i participació per part dels assistents de diversos països europeus. La pàgina del Congrés es pot consultar a: <http://www.rathanea.hr/ensact/>

enllà del que sembla obvi per a l'observador; *intrínsecs*, quan l'investigador té un interès específic en el cas; *col·lectiu*, quan s'estudia un grup de casos. L'estudi emprès amb la participació de les set universitats europees complia totes aquestes característiques, especialment la darrera, ja que es tracta d'un estudi col·lectiu en què participen set casos diferents. Un cop considerat que aquesta era una metodologia adient, es va dissenyar l'estudi a partir de les preguntes assenyalades, cercant la resposta a les subpreguntes derivades de les preguntes principals i del procés de recerca que havia de realitzar cada universitat participant, així com el treball comparatiu a partir dels estudis de les set universitats.

a. Els programes i plans d'estudis de Treball Social. Cada universitat havia de cercar com es definia el treball social en el seu país de referència, com es plantejava la formació en treball social a partir de l'EEES, com es formulen les competències a adquirir i com s'han introduït en els plans d'estudis, com s'ha organitzat el pla d'estudis de Treball Social i per què s'ha fet d'aquesta manera i quina és la visió que es té sobre la formació en treball social.

b. La supervisió en els estudis de grau (Bachelor) de Treball Social. S'havia de cercar què s'entenia per *treball pràctic* i com s'organitzava a cada universitat. Era important esbrinar què s'entén per *supervisió* considerant diversos punts de vista i, si fos el cas, quins en són els objectius. També es cercaven les competències específiques que es considerava que s'havien d'adquirir a partir de la supervisió i per quina raó. També s'havia de plasmar

el contingut de la supervisió i el mètode utilitzat per realitzar-la. Finalment s'havia d'exposar com s'organitzava la supervisió a cada universitat i assenyalat alguns temes i accions empreses recentment que es considerés important de mencionar.

c. Comparació. A partir dels set estudis realitzats, es pretén veure quines són les diferències i similituds entre els programes de les diverses universitats pel que fa a la supervisió i destacar punts de vista que s'hagin observat i que puguin ser especialment interessants. A la vegada és important adonar-se de les innovacions que s'hagin observat i seguidament elaborar les conclusions i fer les recomanacions pertinents.

Per dur a terme cada recerca concreta, cada universitat ha hagut de seguir el procés de fer el seu projecte específic de recerca, fer la recollida de dades i posteriorment la seva interpretació i anàlisi. La recollida de dades partia de diverses fonts: a) Fonts documentals: a partir dels propis programes, plans d'estudis i documents específics de cada universitat, bibliografia específica i possibles recerques que s'haguessin realitzat sobre aquests temes a cada país; b) Fonts directes: es tractava de fer un treball de camp amb els intervinents a la supervisió: els propis supervisors i els estudiants, així com aquells actors que cada universitat considerés que l'opinió i coneixements dels quals podrien ser importants de tenir en compte. Se suggeria que aquestes dades s'obtinguessin a partir de mètodes eminentment qualitius, com podien ser entrevistes amb profunditat i/o focus grups.

II. El cas d'Espanya: la Universitat de Barcelona

Per realitzar la recerca es va estudiar com s'organitza la supervisió a la Universitat de Barcelona a l'actual pla d'estudis, que encara durarà fins l'any 2011-2012.⁷ Es va mostrar el futur pla d'estudis que es va dissenyar l'any 2007-2008 d'acord amb els criteris de Bolonya. Aquest pla ha començat l'any 2009-2010 amb el primer curs. Les investigadores han estat Josefina Fernández i Núria Prat. Es va comptar també amb la resta de supervisors i supervidores, que en total eren 14. Els resultats de l'estudi s'han discutit amb tots en les reunions de l'equip docent de supervisió, que es fan aproximadament cada mes.

Per obtenir les dades sobre els estudis de Treball Social es va recollir informació sobre les polítiques de treball social i l'educació en Treball Social a l'Estat espanyol a partir de diverses fonts documentals com articles i informes. Es va utilitzar especialment el *Libro Blanco del título de grado en Trabajo Social* i el document de l'any 2007 de la Conferència de Directores de Escuelas y Facultades de Trabajo Social aprovat a Barcelona. També es va recollir informació específicament del pla d'estudis de la Universitat de Barcelona, tant el

de la Diplomatura com el del títol de grau en Treball Social. D'aquest pla d'estudis es va assenyalar quina és la posició de les pràctiques i la supervisió en el pla d'estudis. Es va partir a la vegada del propi pla docent de l'assignatura de Supervisió.⁸

A partir de les fonts documentals es van cercar les característiques de la supervisió com a mètode educatiu a la UB i la seva relació amb les pràctiques. Es va destacar que el mètode de supervisió utilitzat segueix una orientació general per part de tots els supervisors. Tot i així, hi ha quatre supervisors que utilitzen un programa especial, que s'ha comparat, ja que fan els seu propi seguiment de l'impacte d'aquest tipus de metodologia.⁹

■ **Pel que fa als actors a la supervisió, es va considerar que era important, a més de considerar als estudiants i els supervisors, comptar amb la perspectiva dels tutors de pràctiques, ja que tant en el model de la Universitat de Barcelona com a la majoria d'universitats de l'Estat espanyol se'n destaca el protagonisme en la formació pràctica dels estudiants de Treball Social**

⁷ Encara que l'estudi es plantejava en el marc de Bolonya, s'havia de partir de la situació de cada país, i a la Universitat de Barcelona el nou pla no s'havia iniciat. En aquest sentit, això també formaria part de les evidències sobre les similituds i diferències pel que fa, en aquest cas, al moment d'implementació de la supervisió a l'EEES.

⁸ El pla docent de supervisió de l'Ensenyament de Treball Social de la UB es pot consultar a: http://www.ub.edu/pedagogia/treball_social/index.htm

⁹ Núria PRAT, Elisenda PIQUÉ, Marta ESCUDERO i Virginia MATULIC. "Aplicación de la metodología de la carpeta de aprendizaje en la formación de Trabajo Social en el EEES", VII Congreso de Escuelas de Trabajo Social. Granada, abril 2008.

Pel que fa als actors a la supervisió, es va considerar que era important, a més de considerar als estudiants i els supervisors, comptar amb la perspectiva dels tutors de pràctiques, ja que tant en el model de la Universitat de Barcelona com a la majoria d'universitats de l'Estat espanyol se'n destaca el protagonisme en la formació pràctica dels estudiants de Treball Social (FERNÁNDEZ 1997, 2004). La metodologia emprada per obtenir aquestes fonts d'informació va ser la següent:

a) L'estudiant (supervisat). Es varen recollir dades dels estudiants que varen fer supervisió el curs 2007-2008¹⁰ i també d'estudiants que varen tenir l'experiència en els cursos 2005-2006 i 2004-2005. L'objectiu era obtenir dades dels estudiants que tenien alguna perspectiva més distanciada de la seva experiència com a supervisats. Per assegurar la neutralitat, cap dels estudiants havien sigut supervisats per cap de les dues investigadores. Es va obtenir informació dels qüestionaris que es varen donar als estudiants quan varen acabar el seu període de pràctiques i de supervisió l'any 2007-2008. Havien de contestar preguntes sobre la utilitat de la supervisió i la disponibilitat dels supervisors. Es va comparar aquesta informació amb la que s'havia obtingut l'any 2004-2005, quan es va presentar al VI Congrés d'Escoles de Treball Social a Saragossa el mes de maig de 2006, i també amb les dades elaborades per Prat, Piqué, Escudero i Matulic i presentades al VII Congrés d'Escoles de Treball Social a Granada el mes d'abril de 2008. Es varen realitzar quatre entrevis-

tes en profunditat a estudiants que varen tenir l'experiència de supervisió l'any 2007-2008, i quatre entrevistes a estudiants que havien estat supervisats el 2005-2006. La intenció era preguntar a antics estudiants que ja estaven treballant quina havia estat la utilitat de les seves experiències com a supervisats a la universitat per adquirir les seves habilitats professionals.

b) El supervisor. Per obtenir les opinions i informació dels supervisors, es varen realitzar dos grups focals (dos grups de 5-4 membres cadascun). Només tres dels supervisors en actiu no varen participar en aquests grups. Es varen obtenir dades sobre el perfil dels supervisors d'acord amb els criteris que se seguïen al Departament per assignar-los aquesta tasca docent. El perfil dels supervisors que varen prendre part en els focus grups era el següent: en el grup 1 hi havia un home i quatre dones; algunes eren supervisoras amb una trajectòria de més de 15 anys en la supervisió d'estudiants i la resta tenien de 10 a 3 anys d'experiència. En el grup 2 totes les participants eren dones amb una experiència com a supervisoras de 8 a 12 anys.

c) El tutor de pràctiques, que és el professional que està a càrrec de l'estudiant en un servei. Se'l considera la "tercera" part en la supervisió, ja que participa en la supervisió indirectament a partir d'establir el contracte de pràctiques (que també reverteix a la supervisió), el seguiment i l'avaluació final del nivell d'assoliment de les competències plantejades a les pràctiques, però que també estan directament relacionades amb les que s'han d'assolir a

¹⁰ Quan es varen fer les entrevistes els estudiants feia pocs mesos que havien finalitzat la supervisió i la carrera de Treball Social.

la supervisió. Es varen realitzar entrevistes en profunditat amb quatre tutores que havien col·laborat amb la Universitat amb aquesta tasca un mínim de 10 anys, i en conseqüència es tractava de tutores molt experimentades. En aquest cas, també per assegurar l'objectivitat en la recerca, les tutores havien estat en relació amb supervisors diferents de les supervisores a càrrec directe de la recerca.

Les categories que es varen considerar rellevants varen ser les següents: el concepte de *supervisió*, la importància del grup en la supervisió, la relació entre la supervisió en grup i la individual, la supervisió com a espai per assolir la identitat professional, les metodologies utilitzades a la supervisió, la complexitat de l'avaluació (i la qualificació), les competències i perfil que han de tenir els supervisors/es, la relació triangular establerta entre l'estudiant, el/la supervisor/a i el/la tutor/a de pràctiques (se'l va anomenar "triangle"), i finalment es destacaven les propostes per millorar la manera de realitzar la supervisió.

Les conclusions a destacar sobre la supervisió a partir dels resultats de l'estudi de cas a la Universitat de Barcelona varen ser les següents:

- La supervisió és un espai de reflexió on els estudiants poden pensar sobre el que fan en el lloc de pràctiques i sobre com relacionen la teoria i la pràctica.

- Un dels elements de major força a la supervisió és el *grup*. Els estudiants aprenen els uns dels altres a partir d'aquest espai grupal, ja que tots aporten experiències i coneixements diferents dels seus llocs de pràctiques. El grup permet que s'aprofiti la supervisió, fins i tot en el cas que hi hagi dificultats amb el supervisor.

- La relació diàdica entre l'estudiant i el supervisor és utilitzada per expressar les dificultats personals i per obtenir orientacions de com s'ha de fer el treball.

- La supervisió educativa és un mitjà idoni per aconseguir la identitat professional, ja que els estudiants hi poden observar i contrastar diferents punts de vista i diferents maneres de treballar com a treballadors socials.

- Les metodologies de la supervisió són molt complexes. Ha de ser possible treballar a través de la supervisió tant les teories i la pràctica com els continguts emocionals i l'avaluació. Això implica que ha de ser un espai molt dinàmic i flexible.

■ Les memòries de pràctiques i de supervisió són una evidència important sobre l'aprenentatge i el procés de reflexió realitzat.

- Les memòries de pràctiques i de supervisió són una evidència important sobre l'aprenentatge i el procés de reflexió realitzat.

- La realització d'una avaluació acadèmica té valor en un espai educatiu. Tot i que el fet de posar qualificacions acadèmiques es pot considerar contradictori amb els valors atribuïts generalment a la supervisió, es considera necessari fer-ho en el marc de la Universitat. Aquesta és la gran diferència entre la supervisió a l'educació i la supervisió per als professionals.

- Els supervisors han de ser treballadors socials i tenir experiència en l'exercici professional. Han de tenir una bona formació en la conducció de grups i en la teoria i la pràctica de la supervisió.

■ El principals actors implicats en la supervisió són els estudiants i el supervisor, amb la participació d'una tercera persona: el tutor de pràctiques. Cal aconseguir una relació millor i més dinàmica entre aquests tres intervinents.

III. La supervisió a Alemanya, Bèlgica, Croàcia, Eslovènia, Holanda i Suècia

Totes les universitats han realitzat els seus estudis de cas seguint les línies generals que es varen acordar. En una reunió realitzada a Berlín, a l'Alice Salomon School of Social Work el gener de 2009, es varen presentar algunes de les línies generals que estaven apareixent dels estudis de cas a cadascuna de les universitats europees implicades en el projecte. L'estat de l'estudi també es va presentar l'abril del mateix any en un simposi celebrat a Dubrovnic en el marc del Congrés de la EASSW (European Association of Schools of Social Work). Posteriorment, també s'ha realitzat un Seminari a la Universitat de Barcelona el mes de novembre de 2009, amb la participació d'estudiants i supervisors i altre professorat, en el qual cada universitat va presentar el seu model de supervisió i es varen fer grups de treball per comparar les similituds i diferències amb el model de la Universitat de Barcelona. Posteriorment al Seminari també es va fer una reunió de la xarxa amb la

finalitat d'establir ja el calendari per a la finalització i publicació de l'estudi i establir les actuacions futures. Els estudis de cas de cada universitat estan ja acabats i actualment s'està en procés de fer l'estudi comparat, que es preveu que estigui acabat al maig per preparar-ne la publicació. La publicació es presentarà a Maastricht l'octubre de 2010.¹¹

Les dades a destacar sobre la supervisió als diversos països europeus implicats són les següents:¹²

1. Alemanya: L'estudi de cas va partir de com es realitza la supervisió a l'Alice Salomon University of Applied Sciences de Berlín. La professora encarregada de la recerca va ser Brigitte Geissler-Piltz. A aquesta universitat la supervisió la fa un supervisor extern a la Universitat que escullen els propis estudiants d'una llista de supervisors acreditats amb àmplia experiència en supervisió.¹³ La universitat paga els honoraris d'aquests supervisors però no en fa cap seguiment i control, només assegura que la supervisió es realitzi. Es fa en grups de tres/quatre estudiants. Dels diversos aspectes analitzats i estudiats, aquesta universitat en destacava els següents: la supervisió es definia com *un procés de reflexió a desenvolupar a partir d'una pràctica reflexiva*. Es considerava que la supervisió dels estudiants és diferent de la supervisió de professionals, pel fet que els primers han de fer tot un treball de relacionar la teoria i la pràctica. La metodolo-

¹¹ Com que l'estudi encara està en procés de finalització i de ser publicat, no se'n poden incloure dades més específiques.

¹² Aquesta informació s'extreu principalment de l'informe de la reunió celebrada a Berlín el mes de gener de 2009 i de les aportacions realitzades al Seminari de Barcelona el novembre del mateix any.

¹³ A Alemanya i altres països europeus existeix l'Associació ANSE <http://www.anse.eu/> que aglutina i acredita els supervisors que exerceixen com a tals a tot el territori de l'Estat.

gia emprada és principalment establir una reflexió sobre els casos i situacions pràctiques, l'abordatge dels aspectes més personals i l'anàlisi del procés.

2. Bèlgica: L'estudi el va realitzar la professora Ellen Hooyberghs de la Katholieke Hogeschool University College, de Geel. En tractar el concepte de *supervisió* es va dur a terme una important discussió en fer la diferenciació entre el que és supervisió i què és teràpia. L'estudi va permetre generar un ampli debat sobre les metodologies que s'empraven. Es va fer palès que aquestes divergien bastant segons qui fos el supervisor, i es tenia la impressió que qualsevol pot fer de supervisor. La supervisió està reconeguda com a part del pla d'estudis de Treball Social i la realitzen a partir d'un grup de tres a cinc estudiants amb el suport d'un professor/a supervisor. El treball a fer se centra en el que fan els estudiants a les seves pràctiques de Treball Social. A l'espai de supervisió es reflexiona sobre com treballen i tenen l'oportunitat d'avaluar els seus coneixements, actituds i habilitats amb els altres estudiants del grup. D'aquesta manera es fan conscients de la seva manera de treballar i eviten conductes rutinàries.

3. Croàcia: La recerca el van dur a terme al Departament de Treball Social de la Universitat de Zagreb les professores Marina Ajdukovic i Kristina Urbanc. A Zagreb la supervisió i altres mètodes de suport als estudiants estan vinculats al treball pràctic que es realitza al segon, tercer i quart any dels estudis de grau (Bachelor). Tanmateix, és només en el segon any que els estudiants reben supervisió per part de supervisors experts. La supervisió professional l'apliquen de manera més específi-

ca a nivell de màster, en el qual hi ha una matèria obligatòria sobre mètodes de supervisió. A partir de l'estudi realitzat i en base a l'aportació de tots els supervisors, varen poder concloure que els objectius de la supervisió d'estudiants són diversos i estan interconnectats. Els objectius a destacar, tanmateix, varen ser els següents: aprendre, desenvolupament personal, facilitar la reflexió, donar suport i relacionar la teoria i la pràctica. També es varen destacar altres objectius específics com: orientar els estudiants en el seu treball amb els usuaris, definir els límits professionals, exercir un control positiu, articular el treball al centre on es realitzen les pràctiques i treballar la motivació.

4. Eslovènia: Els professors Vida Milosevic Arnold i Milko Postrak, de la Facultat de Treball Social de la Universitat de Ljubljana, van ser els responsables de realitzar l'estudi de cas d'aquesta universitat. La supervisió parteix del treball pràctic realitzat a diversos centres i serveis, la realització de grups d'intervisió de quatre estudiants a partir dels quals els estudiants per si mateixos discuteixen i tracten les situacions que se'ls presenten a les pràctiques, i grups de 15 estudiants dirigits per professorat de la Facultat.

5. Holanda: El CESRT (Comparative European Social Research and Theory) de la Facultat de Treball Social de la Universitat de Zuyd, a Maastricht, a partir de la iniciativa de Godelieve Van Hees, professora d'aquesta universitat, que ha estat la directora del projecte de recerca i a la vegada també ha realitzat el seu propi estudi de cas a partir de com es realitza la supervisió en els estudis de Treball Social. A Maastricht defineixen la supervisió com

“un mètode d'aprenentatge per reflexionar sobre aspectes pràctics, personals i teòrics del treball social”. Es fan grups de supervisió amb tres estudiants i un supervisor. Fan 12 sessions d'1,5 hores cadascuna. Les metodologies que utilitzen són el treball de casos, fer treballs escrits per reflexionar sobre la pràctica i treballs avaluatius. Estableixen la planificació del treball a realitzar conjuntament entre el supervisor, l'estudiant i el professional del servei on es fan les pràctiques. El supervisor és un professor de Treball Social qualificat per ser supervisor, i la supervisió es fa a la Universitat.

6. Suècia: Lilja Cajvert i Elenor Billo, del Departament de Treball Social de la Universitat de Goteborg, han estat les encarregades de realitzar l'estudi de cas de la seva universitat. En aquest cas la supervisió la realitzen els propis professionals que acompanyen les pràctiques dels estudiants. Aquests reben un suport i formació per part de la Universitat i d'un professor/a del Departament de Treball Social. La periodicitat en l'exercici d'aquesta supervisió depèn del propi supervisor, i la tasca a realitzar se centra en els elements següents: integrar la teoria i la pràctica i facilitar un espai per reflexionar sobre la pràctica. Es considera que la supervisió és un procés que se centra en l'adquisició del rol professional i els valors ètics.

IV. La supervisió al grau (Bachelor) en treball social a Europa

El resultat de l'estudi comparat, com ja s'ha dit, encara està en procés d'elaboració i publicació en el darrer trimestre de l'any 2010. Tanmateix, dels espais en què

■ **S'ha pogut copsar que les possibilitats d'implementació depenen, més que del valor que es doni a la pròpia supervisió, a qüestions financeres, ja que es pot considerar que l'activitat de supervisió és una activitat costosa econòmicament pel fet que requereix una atenció més personalitzada de cada estudiant.**

s'ha anat compartint i contrastant el treball realitzat per les diverses universitats es podrien anticipar les conclusions següents: es partia d'una visió que la supervisió era molt diferent a cada país i universitat, i els resultats dels diversos estudis de cas i debats internacionals ho han confirmat pel que fa a les metodologies i possibilitats d'implementació. S'ha pogut copsar que les possibilitats d'implementació depenen, més que del valor que es doni a la pròpia supervisió, a qüestions financeres, ja que es pot considerar que l'activitat de supervisió és una activitat costosa econòmicament pel fet que requereix una atenció més personalitzada de cada estudiant. Tot i així, hi ha coincidències importants respecte a la consideració de la supervisió com un espai *imprescindible* per a la formació dels estudiants de Treball Social en el nou marc de l'Espai Europeu d'Educació Superior. El concepte i valor de la supervisió està clarament relacionat en tots els casos com un espai per afavorir l'adquisició de capacitats per a la reflexió professional, el desenvolupament d'una consciència crítica, la recerca de coneixement i el comportament ètic. Tot això relacionat amb la necessitat de visibilitzar les

intervencions socials des d'una perspectiva dinàmica i canviant. La supervisió en la formació es planteja com a molt diferent de la supervisió professional, però a la vegada es considera molt important en

el desenvolupament professional, des de la perspectiva de l'aprenentatge al llarg de la vida (lifelong learning) i per motivar els estudiants a comptar amb la supervisió en la seva pràctica professional futura.

Bibliografia

- DE VICENTE ZUERAS, Irene i FERNÁNDEZ BARRERA, Josefina. “Los estudios de Trabajo Social en nuestro contexto: retrospectiva y mirada hacia un futuro inmediato”, en *Revista de Treball Social*, núm. 185 (desembre 2008). Pàg. 49-55. ISSN: 0212-7210.
- FERNÁNDEZ BARRERA, Josefina. *La supervisión en el trabajo social*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica S.A., 1997. ISBN 84-493-0440-7
- FERNÁNDEZ BARRERA, Josefina. “La importancia de la supervisión en la formación de los trabajadores sociales: los principales actores implicados”, en *Revista de Servicios Sociales y Política Social*, núm. 68. Madrid, 2006. Pàg. 41-52. ISSN: 1130-7633.
- FERNÁNDEZ BARRERA, Josefina. *Características del supervisor de prácticas de Trabajo Social en el Espacio Europeo de Educación Superior. Acciones e Investigaciones Sociales*. VI Congreso de Escuelas de Trabajo Social. Saragossa, 2006. Pàg. 400-415.
- PRAT, N.; PIQUÉ, E.; ESCUDERO, M. i MATULIC, V. *Aplicación de la metodología de la carpeta de aprendizaje en la formación de trabajo social en el EEES*, VII Congreso de Escuelas de Trabajo Social. Granada, 2008.
- PRAT, N.; PIQUÉ, E.; ESCUDERO, M. i MATULIC, V. *Aplicación del portafolio en la Supervisión y Practicum de Trabajo Social*, V Congrés Internacional. Docència Universitària i Innovació. Lleida, 2008. ISBN 978-84-8458-279-3
- STAKE, Robert E. *The art of case study research*. Newbury Park, CA: Sage Publications, 1995. ISBN 080395767X
- YIN, Robert K. *Applications of case study research*. Newbury Park, CA: Sage Publishing, 1993. ISBN 0803951191

Apunts sobre l'ofici de supervisora

Teresa Aragonès Viñes¹

Resum

Amb aquest article faig un recorregut pel que ha estat per a mi el fet de ser i fer de supervisora des del treball social com a autònoma i en l'exercici lliure de la professió en els darrers 20 anys.

El contingut recull aspectes vivencials i altres de caràcter conceptual, tècnic i metodològic a l'entorn d'aquesta pràctica que situo en tres apartats: en el primer, una anàlisi d'aquelles experiències professionals i personals que van influir en aquesta opció professional; en el segon, donar compte de les raons que justifiquen la necessitat d'espais de supervisió, explicant alhora què és i què pot aportar la supervisió; i finalment, descriure les modalitats de supervisió amb què més he treballat, fent un esment especial a la supervisió en contextos institucionals, amb equips interdisciplinaris i amb grups de professionals.

Paraules clau: Supervisió, formació permanent, anàlisi de la pràctica professional, metodologia de la intervenció social, subjectivitat, complexitat, institució, treball en equip, grup.

Abstract

With this article I make an itinerary for what has been for me the fact of being and acting as supervisor from the social work as autonomous and in the exercise free of the profession in the last 20 years.

The contents collect experience aspects and others, conceptual, technical and methodological character around this practice that I place in three sections: In the first, an analysis of those professional experiences and staff who influenced on this professional option; in the second, to give an account of the reasons that justify the need of spaces of supervision, explaining while him and what the supervision can bring; and finally describing the modalities of supervision I have worked with more, making a special mention to the supervision in institutional contexts, with interdisciplinary teams, and with groups of professionals.

Key words: Supervision, permanent formation, professional practice analysis, methodology of the social intervention, subjectivity, complexity, Institution, teamwork, group

¹ Treballadora social. Supervisora i docent. teresaaragones@telefonica.net

Quan la RTS em va fer la proposta d'escriure sobre la meua experiència com a supervisora em vaig neguitejar, sempre m'ha estat difícil això d'"escriure". Després vaig pensar que se m'oferia l'oportunitat de poder explicar una experiència singular en el nostre col·lectiu i d'aquesta manera complir una exigència moral que sento des de fa temps: donar compte d'una modalitat de treball social que ha estat rica, intensa i gratificant tant a nivell personal com professional.

Una possibilitat de compartir una feina apassionant i privilegiada de la qual em sento deutora a tantes i tantes institucions i professionals que m'han obert les seves portes i m'han deixat participar del seu treball, de les seves preocupacions, del seu compromís i també de les seves satisfaccions. Companys del treball social i d'altres disciplines que treballen en els serveis socials bàsics, a serveis d'infància, de justícia, d'atenció a les dones, de gent gran, a dispositius de salut i de salut mental, a socio-sanitaris i a entitats del tercer sector. Ells són els que m'han confiat la direcció d'un espai en què abocar les seves inquietuds per cercar, a través del diàleg i la reflexió conjunta, noves idees que permetessin un treball millor i més satisfactori. A tots ells, el meu reconeixement i agraïment més profund per la tasca compartida.

El procés de ser supervisora

Com passa tot sovint en qüestions importants de la vida, el meu procés per treballar com a supervisora va ser fruit d'un seguit de contingències; no m'havia plantejat mai que podia ser una opció professional, i encara menys que podia treballar

com a autònoma i desenvolupar l'exercici lliure de la professió fins al cap de molt de temps d'estar-ho fent. Vaig anar-ne aprenent sobre la marxa, i encara avui, vint anys després d'aquells inicis i quasi quaranta de vida professional, se'm fa difícil de creure que hagi estat possible. Hi ha diverses raons que poden haver determinat aquest camí, una d'important crec que ha estat la d'haver participat durant la primera part del meu recorregut com a treballadora social en un seguit d'experiències molt intenses: processos de canvi institucional molt complexos; la docència i endegar un programa innovador de supervisió per a alumnes a l'Escola de Treball Social d'ICESB (1981-1985); i formar part d'una cultura i d'una ètica des del camp de la salut mental on la supervisió tenia un lloc important. Va ser un itinerari que em va corroborar la complexitat de la pràctica psicosocial, i la necessitat de dotar-nos d'espais de suport que permetessin l'anàlisi i la reflexió. Evidentment la proposta no era nova: companyes del treball social ja hi havien treballat i companys d'altres disciplines també hi estaven treballant, i era molt ben acollida pels professionals.

Per a mi va ser el descobriment d'un rol que em va apassionar des del principi, alhora que, cal dir-ho, va fer trontollar la meua identitat professional quan em mirava segons els cànons més habituals pel que fa a la pràctica i les condicions laborals dels treballadors socials en aquell moment.

El meu procés de "ser" supervisora va ser un llarg seguit de preguntes que m'interpel·laven en relació amb la falta d'un lloc reconegut dins meu i també per als de fora: era difícil aguantar l'estranyesa da-

vant la meua resposta quan em preguntaven què ets i què fas; em costava respondre a la pregunta “on treballes?”, i això tenia a veure amb l'absència d'un marc institucional de pertinença, ja que jo era professional autònoma; la pròpia confusió que generava la polisèmia de la resposta –la paraula “supervisió” amb el seu doble sentit de suport i control–, que és encara una dificultat que cal tenir present quan es parla amb persones no iniciades en el tema. I tot això sense oblidar una qüestió burocràtica però important com a ciutadana amb ganes de complir la llei: l'absència de referències per trobar el meu lloc en el món de la fiscalitat i d'Hisenda. L'activitat i el grup professional no encaixaven en els paràmetres existents i calia interpretar l'activitat sempre en relació amb altres col·lectius professionals dels quals jo no formava part.

Va ser una etapa en què la incredulitat i la falta de confiança en els meus recursos s'alternaven amb la constatació que el treball funcionava, era valorat i era útil. Un treball sostingut per l'experiència i la formació acumulada, i per l'anàlisi continuada de la feina acompanyada incansablement pel meu supervisor, el Dr. Valentín Barenblit, i durant alguns períodes amb altres companys amb els quals al llarg del temps he anat compartint experiències. Però sempre amb dubtes per sentir que no tenia una formació específica i un títol amb què em podia creure legitimada per a exercir. (A hores d'ara segueixo pensant que són importants propostes formatives que donin suport als supervisors, però crec que ha de ser complementària a una àmplia experiència professional i haver supervisat la pròpia tasca).

Per a mi va ser un repte que s'anava repetint amb cada nova demanda. Un treball artesà en què s'anava trenant la dimensió individual i subjectiva de cada una de les persones amb les quals treballava, amb la grupal i la institucional, i en què la metodologia de la intervenció social, des del treball social però també des d'una perspectiva interdisciplinària, es constituïa en l'estructura bàsica que organitzava el pensament per fer front a la tasca d'atendre una realitat social altament complexa.

Context sociopolític i institucions

Comptava amb un currículum en què les experiències institucionals a les quals feia referència abans, van ser espais de contrast i d'aprenentatge en un període de canvis socials i polítics de gran transcendència en la nostra història recent. Treballar per a i des de les institucions sostinguda per un treball interdisciplinari i amb espais d'anàlisi i de reflexió compartida va ser una plataforma que em va permetre tenir una altra mirada del meu quefer professional. Context social i context institucional es van constituir en un escenari interactiu que donava un sentit a la tasca que anava mes enllà de la concreció del dia a dia.

Eren els darrers anys del franquisme i els de la transició i instauració d'un sistema democràtic. Hi havia moltes coses per fer en molts àmbits de la vida d'aquest país, especialment en polítiques socials. L'Estat del Benestar vigent als països europeus era l'ideal al qual ens havíem d'encaminar, i els professionals de l'època ens hi vàrem implicar a fons. Era un període instituent, anys d'il·lusió col·lectiva, anys d'esperança i de creació cap al canvi.

Primera experiència institucional: l'hospital psiquiàtric

En els anys 70 molts dels professionals que treballàvem als hospitals psiquiàtrics, únic dispositiu d'atenció a la salut mental de l'època, vàrem participar d'un ampli moviment social en què es qüestionava el caràcter repressor de les institucions psiquiàtriques tancades. Érem a l'Europa dels setanta, sacsejada pels moviments del maig del 68, en què s'inscrivien les denúncies denominades antipsiquiàtriques a diversos països; es qüestionava la vigència d'institucions totals com el manicomi, i se'n promovia la desaparició i es propugnaven polítiques de salut mental comunitària.

Es debatia el seu paper de control social, estigmatitzant i alienant, i es lluitava per introduir canvis interns que trenquessin inèrcies de cronificació. Es volia remoure el sistema establert per modificar una forma de ser i d'estar en la qual imperaven unes relacions rígides i despersonalitzadores. Volíem obrir les portes, trencar barreres internes i externes, apropar-nos als pacients defugint esquemes inhabilitants per individualitzar, escoltar, acompanyar, facilitar l'expressió i la paraula. Recuperar rastres del desig segrestat per anys d'haver-se'ns negat.

Allà vàrem ser conscients del poder de les institucions sobre les persones, fins al punt de poder arribar a pervertir la seva finalitat bàsica de cuidar i curar. També vàrem veure com n'és de fàcil mimetitzar-se amb el sistema i formar part d'aquest poder invalidant a través d'estructures que s'autoalimenten i autoregulen.

Prendre consciència de la nostra pertinença institucional ens va fer adonar també de la part de responsabilitat que hi teníem, fer-nos càrrec dels nostres recur-

■ **Prendre consciència de la nostra pertinença institucional ens va fer adonar també de la part de responsabilitat que hi teníem, fer-nos càrrec dels nostres recursos i també de les limitacions en la tasca que teníem encarregada, i haver de cercar estratègies per apurar al màxim les possibilitats d'acció.**

sos i també de les limitacions en la tasca que teníem encarregada, i haver de cercar estratègies per apurar al màxim les possibilitats d'acció. Ens va confrontar a la pròpia dificultat per parlar i pensar, per dialogar, per pactar amb les diferències, per ser creatius i cooperatius, i de vegades fins i tot per assumir el nostre compromís social tant a nivell individual com col·lectiu.

Segona experiència: la macroàrea de serveis personals

La transició de la dictadura a la democràcia va tenir per a la ciutadania un moment de gran transcendència, que va ser la constitució dels ajuntaments democràtics. Els ajuntaments, punt de trobada més propera als requeriments de la vida del ciutadà i l'Administració pública, van haver de fer front a greus mancances en matèria de polítiques socials heretades de l'etapa anterior. Els nous consistoris, liderats per persones significades en els moviments socials del tardofranquisme, van propiciar processos de transformació amb la complicitat quasi militant de professionals i tècnics compromesos amb la necessitat d'un canvi social.

La meva participació com a responsable de l'àmbit de salut comunitària en un projecte integrador dels serveis d'atenció a la persona, com era una Macroàrea de Serveis Personals, em va permetre gaudir i aprendre d'un procés creatiu pel que feia al disseny i l'organització dels serveis i equipaments d'un municipi mitjà en el cinturó industrial de Barcelona.

Va voler ser un projecte innovador que buscava una millora qualitativa dels serveis amb la participació de ciutadans, tècnics i polítics, i que guanyés en unitat, racionalitat i eficàcia de la fragmentació de la qual partíem. Un projecte tècnic sostingut des d'una concepció ideològica i política en el qual la persona, el ciutadà i les seves necessitats havien de ser el nucli principal a partir del qual s'articulessin les polítiques socials. Un projecte engrescador sostingut pel pensament, la coherència, la creativitat i el treball d'equip.

Però alhora ens confrontava també a les dificultats per generar canvis a les institucions, a modificar aquells factors que conformen el dia a dia de la cultura institucional. Calia trencar inèrcies i reduir les resistències per anar incorporant noves modalitats de treball a través d'estratègies organitzatives i formatives que facilitessin el canvi; i, entre d'altres mesures, es van crear espais de debat, d'intercanvi i de formació comuns entre els responsables i els professionals dels diversos sectors d'activitat per facilitar-ho.

Ambdues experiències van representar per a mi espais privilegiats d'observació i d'aprenentatge. Vaig tenir la sort de compartir-les amb companys d'altres disciplines amb els quals vàrem analitzar aquells processos una i mil vegades en múltiples

reunions de petit i gran grup, als espais de supervisió quan en vàrem tenir, i en incomptables dinars i xerrades de cafè, en què ideologia, teoria, tècnica i política eren referències necessàries però no sempre ben articulades ni ben diferenciades. Fins i tot hi havia moments en què els propis rols de polítics i tècnics ens resultaven confusos pel que feia a la delimitació d'uns i altres.

Va ser el contingut d'aquesta motxilla d'experiències el que, en un moment de crisi professional i necessitada de canvis, em va anar guiant intuïtivament i imperceptible a l'ofici de supervisora. Una motxilla a la qual s'hi van anar dipositant sabers de diverses categories **per abordar una realitat percebuda com a molt complexa, que està travessada per la dimensió subjectiva** dels qui en formen part, població en general, usuaris dels serveis, professionals o càrrecs institucionals.

Anàlisi de situació: algunes característiques contextuais a considerar

Darrere de qualsevol demanda que rebem, trobem a més de la subjectivitat de qui la formula la seva implicació en un context familiar, comunitari, laboral, educatiu, cultural, econòmic i polític. Possiblement això sempre ha estat així, però mai com en aquesta època decisions polítiques o moviments macroeconòmics globals estan afectant a la vida de les persones i de les seves famílies. I tot això en un món de transformacions profundes i accelerades. Sota el concepte de *globalització* trobem els efectes d'una gran concentració de poder econòmic i un augment progressiu de les desigualtats socials, que, entre d'altres co-

■ **Sota el concepte de *globalització* trobem els efectes d'una gran concentració de poder econòmic i un augment progressiu de les desigualtats socials, que, entre d'altres coses, estan provocant nous focus de pobresa i amplis moviments migratoris.**

ses, estan provocant nous focus de pobresa i amplis moviments migratoris.

Observem canvis en les relacions laborals, que ara són més variables i incertes; la lluita pel manteniment del treball ha substituït la lluita per les condicions d'aquest. Els moviments de reivindicació social que cohesionaven les classes populars han perdut el seu lloc davant l'autodefensa d'una societat molt més individualista.

Ha variat la funció tradicional de la família i molt específicament el paper de la dona dins i fora d'aquesta; hi ha canvis en les relacions intergeneracionals, amb una major dependència dels joves envers els seus pares; canvis en les funcions de cura de les persones grans o dependents en un moment d'un augment significatiu de l'esperança de vida al nostre país. Veiem com antics valors que organitzaven internament les famílies han perdut la seva vigència, sense haver estat substituïts per d'altres, fet que genera importants dificultats relacionals, educatives i de salut.

L'intens procés migratori dels darrers anys ha diversificat l'estructura social del nostre país quant a la composició ètnica, cultural i religiosa, però també s'han produït modificacions en les estructures i models familiars, amb un augment signifi-

catiu de llars unipersonals, de famílies monoparentals amb moltes dones cap de família i amb un major risc de pobresa.

I davant aquesta realitat que empeny i preocupa, l'**organització política i administrativa** del nostre país, dividida en múltiples àmbits i nivells competencials, es burocratitza i massa vegades impedeix tenir una visió global de les necessitats socials, i dificulta la planificació i la implementació de programes integrats i centrats en la població i en el territori.

A aquest escenari econòmic, social, polític i administratiu en què estem immersos, hi hem d'afegir les condicions institucionals –legislació, normatives, models de treball, organització, recursos– que donen cos a la concreció de les polítiques socials i sentit a la nostra intervenció. Les institucions, amb els seus equips professionals i la seva projecció en l'imaginari social, conformen l'entramat en què es teixeix l'acció social. I és actuant enmig d'aquest conjunt de variables, amb la complexitat de totes i cadascuna, on es corre el risc d'enrocar-se i perdre perspectiva per avaluar correctament la direcció i l'abast de les nostres intervencions.

És per això que ens cal disposar de punts d'observació que ens ajudin a entendre i a contextualitzar el nostre ara i aquí, com una mena de zoom fotogràfic, per conèixer-ne l'impacte en la tasca que tenim assignada i per poder-hi donar les respostes possibles i més adequades.

Què és la supervisió?

Per a mi la supervisió és una activitat inclosa dintre de la formació permanent amb una metodologia específica que per-

met aprendre i aprehendre de la reflexió i de l'experiència del propi treball. Un espai per parar i poder pensar, per entendre i aprofundir en tots aquells factors que conflueixen en la pràctica social, permetent un distanciament de la pressió de la tasca quotidiana i obtenir-ne una altra mirada.

Una mirada que ens permeti pensar sobre:

- **on som**, a través de l'**anàlisi de situació**
- **cap a on anem**, i això suposa **orientar la tasca definint objectius**
- **com fer-ho** treballant els processos metodològics i les tècniques
- tenint en compte **amb què comptem** avaluant **els recursos** de tot tipus
- i quins són els **valors** que orienten la nostra pràctica.

Identificant ahora aquells factors de la **nostra subjectivitat** presents sempre i difícils de diferenciar moltes vegades de la dels altres, ja sigui companys o usuaris dels nostres serveis. La nostra història personal connecta amb la de les persones amb què treballem, i en aquest contacte es produeixen impactes i interaccions que cal poder reconèixer per saber quant hi pot haver de nosaltres en la percepció del que creiem que sent o li passa a l'altre. I com, a través d'aquests impactes, podem ser portaveus de sentiments amagats o difícils de ser expressats per les persones que requereixen el nostre suport. Nombrosos autors han tractat en profunditat la importància de treballar tenint en compte el fenomen de la transferència i la contra-transferència en la intervenció social, ter-

■ **La supervisió és un espai per escoltar-se, escoltar i ser escoltat en totes aquelles dificultats, dubtes, emocions i també satisfaccions de la tasca.**

mes psicoanalítics que ens serveixen per entendre els vincles que es creen i donen lloc a la relació assistencial.

La supervisió és un espai per escoltar-se, escoltar i ser escoltat en totes aquelles dificultats, dubtes, emocions i també satisfaccions de la tasca. Un lloc de trobada i d'intercanvi, de diàleg i de confrontació entre els professionals i el supervisor, i quan es fa en grup o és una supervisió d'equip, també entre els seus components. Requereix unes condicions adients, tant pel que fa l'espai físic i temporal, com a la voluntarietat i a la disposició emocional i intel·lectual dels participants per comparar i aprendre.

Hi ha maneres diferents de crear espais de supervisió, així com hi ha models diferents de fer supervisió en funció del perfil professional del supervisor i del marc teòric i conceptual de referència amb què aquest dóna sentit a aquesta pràctica. Em sembla molt interessant fer esment del model de **Supervisió democràtica**² (John LONGRES) o d'**Intervisió**³ (ERPENBECK, M., 2001: 50), que podem descriure com a mètodes d'assessorament entre iguals. Es desenvolupa mitjançant un intercanvi sistemàtic de les respectives pràctiques entre grups o parelles de professionals. No hi ha la figura formalitzada

² LONGRES, John. *Introducció a la supervisió*. Barcelona, GITS 1976.

³ ERPENBECK, M. "La intervisió i els seus fonaments", en *RTS*, núm. 163 (setembre 2001), pàg. 48-58.

d'un supervisor, sinó que són els participants els que diversifiquen els seus rols i s'organitzen per complir aquesta funció. És una modalitat econòmica i accessible per a aquells professionals que vulguin endegar-la, però el seu èxit requereix una bona organització, un mètode de treball i un fort compromís amb el grup.

La **supervisió professional**, la més coneguda, està enquadrada en un context de suport i d'assessorament, i la figura del supervisor està deslligada de funcions directives i avaluatives. En aquest espai, un tècnic experimentat i format, habitualment aliè a l'organització, dirigeix periòdicament un espai de reflexió que permet als professionals la re-visió del seu quefer professional, el contrast entre el marc teòric i metodològic i la pràctica del dia a dia. El seu objectiu és millorar la qualitat i efectivitat de la feina i permetre una major satisfacció i seguretat en el desenvolupament de l'exercici dels professionals. És funció de qui supervisa escoltar, preguntar, suggerir, senyalar, relacionar els diversos aspectes d'una situació per facilitar-ne la comprensió; obrir escales en situacions que es veuen i es viuen tancades, senyalant llacunes i punts cecs; facilitar l'anàlisi de les possibilitats i els límits de la intervenció, tenint en compte el marc institucional i l'encàrrec al professional o equip, els recursos tècnics, humans, materials i d'infraestructura, així com les característiques globals i particulars de la població amb què es treballa.

No és funció del supervisor prendre decisions, ni substituir la tasca dels pro-

fessionals, sinó desenvolupar la seva autonomia ajudant-los a obrir el ventall de possibilitats i de recursos al seu abast per assolir els objectius definits en el seu encàrrec.

Quan treballa amb grups, m'agrada pensar aquesta feina des d'esquemes que em recorden el "vell" treball social de grup, actualment una mica oblidat. Treballant amb els grups es descobreix un potencial de saber, de saber fer i de saber ser que va molt més enllà de la suma de les aportacions particulars de cada un dels seus membres. La dinàmica relacional i dialèctica dels processos grupals té tal força que és capaç de deconstruir i reconstruir pensaments i sistemes de creences arrelats rígidament i molts cops imperceptibles, que s'instal·larien com un fre per desenvolupar un pensament creatiu i innovador. En aquest sentit m'identifico amb Claudio Robles, quan qüestiona un model de supervisió en què la mirada suposadament objectiva, neutral i "superior" del supervisor li confereix a aquest l'atribut exclusiu del saber. Recollint les aportacions fetes per Bleger sobre el treball amb grups, proposa la supervisió com "una instància d'aprenentatge en què es tracta més de sostenir processos que d'una anàlisi de resultats en què les qualitats analítiques no són dons i/o capacitats extraordinàries sinó qualitats presents en totes les persones i que el supervisor, com a orientador i guia del procés, ajuda a explorar i promoure. D'aquesta manera són tots els participants del procés els que assumeixen activament la direcció del procés sota el control del docent supervisor/a".⁴

⁴ TONON, G.; ROBLES, C. i MEZA, M. *La supervisión en trabajo social: una cuestión profesional y académica*. Buenos Aires: Espacio, 2004.

Hi ha altres modalitats en les quals el supervisor és un expert d'una determinada disciplina que dóna resposta als requeriments teòrics i tècnics dels professionals que supervisen la seva feina amb ell. Una o altra són propostes diferents que poden donar resposta a necessitats també diferents dels professionals, dels equips i de les institucions. Cal poder-ho escoltar.

La supervisió amb grups

En el curs de tots aquests anys he rebut molts tipus d'encàrrecs i demandes que han requerit assajar modalitats de treball diverses, i he intentat fer un treball que s'ajustés el millor possible a situacions personals, grupals i institucionals molt heterogènies. He fet supervisions individuals, amb grups de professionals de la mateixa disciplina i amb equips de treball d'una disciplina o multidisciplinaris. En cada cas s'ha establert un enquadrament i s'han definit uns objectius en funció de l'anàlisi de les necessitats expressades per qui vol fer-la.

El treball individual respon normalment a professionals que volen dedicar un temps i un espai, i en la majoria dels casos uns

■ **Pel que fa a la supervisió amb grups, les característiques de la demanda, els actors que la formulen i la procedència institucional d'aquesta ens porten cap a configurar dos tipus de grup amb trets ben diferenciats: la supervisió amb equips de treball i la de grups formats per professionals de procedència diversa.**

recursos econòmics propis, a revisar amb perspectiva el seu treball o repensar la seva trajectòria professional.

Pel que fa a la supervisió amb grups, les característiques de la demanda, els actors que la formulen i la procedència institucional d'aquesta ens porten cap a configurar dos tipus de grup amb trets ben diferenciats: la supervisió amb equips de treball i la de grups formats per professionals de procedència diversa.

Els contextos institucionals

Si abans parlàvem dels factors de complexitat que estan presents en l'acció social, el treball en equip acostuma a afegir-hi un grau de dificultat rellevant, que té relació amb les seves dinàmiques internes i amb la realitat institucional de què depenen i en què estan immersos. Malgrat que moltes vegades es parla de "la institució" com l'equivalent als directius, els equips professionals formen part de la institució, són institució, i en la seva quotidianitat estan treballant amb i sota les directrius, els recursos, l'organització, la infraestructura i els comandaments, que no sols influeixen sinó que determinen en gran part els processos i els resultats de la seva feina. El malestar inherent a un treball que pot resultar insalubre per la seva dificultat i per la seva intensitat emocional moltes vegades es veu potenciat per qüestions que formen part de les intricades dinàmiques dels funcionaments institucionals i de les relacions en el si dels equips.

Són malestars que s'expressen de diverses maneres, tant a nivell individual com col·lectiu, i s'arriba a moments crítics que es manifesten en forma de bloqueig, de patiment, de frustració i que generen

un nivell de desorganització tal que es fa impossible pensar. És un estat que provoca desconcert, incertesa i fàcilment fomenta el conflicte entre els membres de l'equip, amb els comandaments institucionals i també amb els mateixos usuaris del servei, i això provoca intervencions que poden ser iatrogèniques.

És un objectiu de la supervisió ajudar a identificar les causes i la naturalesa d'aquests malestars per tal que, amb un bon diagnòstic, es puguin cercar mecanismes de millora viables i sostenibles, diferenciant el que són:⁵

- dificultats amb la institució i l'encàrrec institucional
- dificultats entre els membres de l'equip
- dificultats amb l'objecte/subjecte de treball
- dificultats amb els recursos tècnics i els dispositius de treball
- dificultats del professional amb ell mateix i els seus recursos/competències...

Sobre la demanda i les demandes de supervisió

Dotar de supervisió externa els equips professionals és una pràctica que s'ha anat introduint progressivament a Catalunya, ja sigui finançada per les pròpies institucions contractants o amb aportacions de fons de diferents procedències destinats al reciclatge i a la formació contínua dels treballadors. En la majoria de casos respon a demandes dels professionals que han sentit la necessitat de contrastar la seva feina i revisar l'articulació dels seus recursos

teòrics, tècnics i metodològics; en d'altres s'ha rebut la supervisió com una oferta formativa i de suport gestionada pels comandaments institucionals sense haver estat demanada prèviament, i fins i tot, alguna vegada, ni sentida la conveniència de fer-ho.

És important poder dialogar sobre quines són **les motivacions i les expectatives** que es posen en aquest espai tant per part dels comandaments com per part dels equips, i entendre a quines necessitats respon. Esbrinar si la supervisió forma part de la cultura institucional i si es valora com un actiu important pels equips i per la pròpia organització; si és una proposta que es planteja per alguna crisi conjuntural; si els equips participen en la decisió i saben què és i què els pot aportar, o si és una proposta "forçada" i hi ha resistències més o menys explícites; si s'ha tingut un paper actiu en la configuració de l'espai o respon a una oferta externa desvinculada de l'ara i aquí institucional. És convenient escoltar també aquells silencis que poden ser l'expressió de temors difosos, inseguretats o conflictes latents; fer atenció a les diferències pel que fa als continguts del que n'esperen i al perfil del supervisor/a. I una darrera qüestió: preguntar sobre experiències de supervisió anteriors dels participants. Tots són temes dels quals cal parlar per poder ajustar el millor possible els objectius de la supervisió a les característiques del grup i conèixer el grau d'implicació institucional amb l'activitat.

Hi ha una diferència substancial entre una supervisió concertada privadament

⁵ LEAL, J. "Diálogo con Valentin Barenblit acerca de la supervisión institucional en los equipos de Salud Mental", en *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría* (octubre 1993), pàg.41-55.

amb un professional o amb un grup i quan respon a una demanda institucional. Quan una institució sol·licita una activitat formativa i de suport per als seus equips que requereix habilitar temps i recursos econòmics per fer-la, és lògic –i desitjable– que hi posi determinades expectatives sobre el que els pot aportar, tant de millora per als equips com per a la pròpia organització. I el professional que rep l'encàrrec ha d'explorar quines són per confrontar-les a les necessitats formulades pels membres dels equips i a les pròpies possibilitats del que pot aportar un espai d'aquestes característiques.

L'anàlisi de la demanda d'una supervisió en un context institucional suposa, en una primera instància, poder donar una resposta inclusiva que contempli l'encàrrec dels comandaments i les necessitats i demandes expressades pels equips, de manera que es puguin definir uns objectius i una metodologia consensuada a tres bandes, que requerirà un seguiment i una avaluació periòdica i diferenciada del procés.

Un tema delicat que apareix sovint en aquestes situacions i que si no s'aclareix bé pot generar temors i desconfiances és la compatibilitat entre els continguts del que es tracta entre el supervisor i els comandaments institucionals quan s'avalua l'espai, i la necessitat tècnica i ètica de preservar-ne la **confidencialitat**. Això suposa explicar bé a uns i altres quins seran els temes que es tractaran als espais de seguiment amb els comandaments, i que en cap cas ha de ser informació sobre els continguts concrets de la supervisió ni que pugui perjudicar de cap manera els participants.

Tal com ja he dit abans, la supervisió externa està emmarcada en un context de suport, i perquè funcioni ha d'estar clarament desvinculada de funcions avaluatives. Per tant, el sentit i els continguts de les devolucions institucionals seran per informar i promoure millores formatives i organitzatives d'aspectes observats en el curs de la tasca i dels quals l'equip n'ha d'estar assabentat oportunament.

Considero un dret de les institucions que ens contracten i un deure dels supervisors que hi treballem aportar-los una informació que permeti millorar i potenciar el treball dels equips, tot proveint-los dels recursos adequats. La nostra aportació és el resultat d'una mirada i una escolta privilegiada pel que fa a la detecció de mancances formatives o d'aspectes organitzatius que, a còpia de veure'ls repetits en el curs de les sessions, podem deduir que són precaris o disfuncionals.

■ **Treballar amb equips ens compromet a tenir en compte el context institucional de què depenen i en el qual està inserida la seva activitat, i conèixer –no necessàriament compartir– les directrius programàtiques que l'emmarquen. Si no és així es corre el risc de confondre'ns, i amb la nostra confusió confondre'ls a ells.**

Treballar amb equips ens compromet a tenir en compte el context institucional de què depenen i en el qual està inserida la seva activitat, i conèixer –no necessàriament compartir– les directrius progra-

màtiques que l'emmarquen. Si no és així es corre el risc de confondre'ns, i amb la nostra confusió confondre'ls a ells.

Un aspecte que cuido especialment quan començo una supervisió amb un equip és procurar la participació dels seus comandaments immediats (sempre que estiguin implicats en la direcció del treball tècnic). La seva presència i la seva paraula clarifica aspectes de l'encàrrec institucional que ells, amb el seu càrrec, han de sostenir. Al meu entendre qui ostenta la responsabilitat d'un servei ha de garantir la provisió dels recursos necessaris per assolir-ne els objectius. És responsabilitat de la direcció conèixer el seu personal, la feina que du a terme i les seves competències, formació, experiència i habilitats, donant-li tot el suport que sigui necessari. També ho és aprofundir en el coneixement global de l'àmbit d'intervenció i en el disseny de noves estratègies de treball, preventives o assistencials, de les quals ell/a amb el seu rol específic també en forma part. Si entenem que la supervisió és un espai privilegiat dels equips per poder parlar i pensar sobre les dificultats que els planteja la tasca i millorar les condicions en què la desenvolupen, és un contrasentit que qui ha de vetllar per ajustar els recursos i promoure els canvis adients no hi sigui present. És un tema que de vegades crea controvèrsia, i crec que caldria pensar-hi bé.

La supervisió d'equips professionals

La meua experiència com a supervisor d'equips ha estat majoritàriament amb equips de composició multidisciplinària i amb vocació de treballar interdisciplinàriament. Em sembla important diferen-

ciar el que és la composició d'un equip del que és la dinàmica que s'hi pot establir, ja que tot sovint es confonen i es generen incerteses i malestars.

S'observa certa tendència a idealitzar el "treball en equip" –ja sigui d'una o més disciplines– des de supòsits que responen poc a la particularitat dels seus membres, al seu perfil personal, professional, i al context institucional i competencial on desenvolupen la seva acció, i l'experiència resulta massa vegades frustrant i inaccessible a les expectatives posades. Per això em sembla important ajudar els equips perquè puguin descobrir les seves potencialitats i límits i formar i acceptar el que a mi m'agrada anomenar "**l'equip possible**".

L'equip possible és el que funciona des de la voluntat de ser-ho, conscients de qui són, com són, i que es pregunten què volen i què poden fer conjuntament. Els equips no s'improvisen; es constitueixen, sí, però requereixen unes condicions –algunes d'ordre institucional i altres relacionades amb els seus components– que els fan possibles i que garanteixen els processos necessaris per sostenir aquest model de treball.

La definició de l'encàrrec i l'organització per dur-lo a terme, la fixació de prioritats –programàtiques o conjunturals–, l'assignació quantitativa i qualitativa dels recursos i les pròpies polítiques de recursos humans són factors indispensables per valorar la idoneïtat i possibilitats del treball en equip en una institució. És evident que la precarietat laboral que genera una alta mobilitat de personal dificulta la formació i la consolidació d'equips de treball, mentre que l'estabilitat els pot afavorir. Però en tot cas, tot i que són molt impor-

tants, no són totalment determinants. Podem veure com hi intervenen també factors personals i de manera d'entendre la feina dels seus components.

L'equip interdisciplinari és el resultat d'un procés grupal sempre viu i sempre obert, en el qual el conjunt de professionals que l'integren, amb els seus rols i disciplines diverses, van construint el seu Esquema Conceptual Referencial Operatiu –l'ECRO– en termes de Pichon Riviere.⁶ I això requereix d'uns acords bàsics que seran els que permetran que, a partir de la tasca, es vagi forjant un **esquema compartit de conceptes que serveixin de referència per al treball que tenen encarregat de fer**. Una predisposició a escoltar i a interessar-se pel que pensa i pot aportar l'altre; una actitud que permeti “tocar-se” i “contaminar-se” d'allò que és diferent sense por de perdre el que és propi i específic, i la confiança que amb l'aportació dels altres es pot crear un pensament nou.

El treball compartit –i això és vàlid també per als equips unidisciplinaris– és una vacuna contra les inèrcies i les visions simplistes, parcials i fragmentades que tot sovint s'instal·len en els equips com a defenses davant la complexitat de l'objecte de treball i la por a les diferències i al conflicte que la constatació d'aquestes pot generar.

Els equips els fan i els desfan els seus membres, amb les seves particularitats individuals i amb les interaccions que es produeixen en el grup que afavoreixen o dificulten el treball conjunt. Hi ha profes-

sionals molt competents en la seva disciplina que no volen ni poden treballar interdisciplinàriament, de la mateixa manera que hi ha càrrecs de comandament que tenen poques habilitats directives o poca capacitat de lideratge. O hi ha equips aparentment molt cohesionats que, en realitat, funcionen com un grup d'amics –o com membres d'una família–, que fàcilment anteposen preservar la relació afectiva del grup a fer front a les diferències i dificultats que comporta la tasca. O a la inversa, grups que treballen junts però en els quals domina una gran distància emocional entre els membres. Són situacions que serveixen d'exemple de les incidències presents en la dinàmica dels equips de treball que, amb algunes especificitats, no són altres que les que afecten a la vida dels grups.

La dinàmica dels grups humans és complicada; molts cops es fa difícil identificar els mecanismes inconscients que es posen en joc en els equips de treball que dificulten el seu desenvolupament i l'acompliment de la seva funció primària. En el curs d'aquest anys ha estat gratificant rebre l'agraïment de molts equips per haver-los acompanyat per un recorregut on han pogut tenir “una altra mirada”, a través de la qual s'han fet visibles aspectes que tot sovint es queden fora de la percepció conscient del dia a dia, i poder-hi posar paraules: haver pogut entendre millor el que estaven fent, identificant fenòmens de la dinàmica d'equip dels quals no es podia parlar, com poden ser els relacionats amb la definició i complementació de les fun-

⁶ PICHON RIVIERE, E. *El proceso grupal. Del psicoanálisis a la psicología social (1)*. Buenos Aires: Nueva Visión, 1978.

cions professionals, els criteris que sostenen i articulen les seves pràctiques –valors, procediments, marc teòric de referència– o els conflictes de lideratge.

És freqüent iniciar una supervisió sobre la tasca d'un equip i veure com molt aviat apareixen temes interns que poden obturar-la. En l'àmbit dels Serveis Socials alguns cops m'he hagut de preguntar, en moments de forta confusió dels equips i també meva, si podia identificar l'especificitat de la tasca encarregada a aquell servei: la imprecisió que encara afecta a la definició de l'objecte del treball social, l'amplitud de l'encàrrec en l'àmbit de les polítiques de Serveis Socials i les dinàmiques institucionals i dels propis equips conformen un conjunt de variables que introdueixen confusió i distorsionen la percepció del que ha de ser l'acció social. Aquesta és una de les raons per les quals es fa necessària la supervisió.

La supervisió amb equips de treball ha de contemplar **la naturalesa i el procés de desenvolupament de la tasca, la composició i dinàmica dels equips, les característiques institucionals** i el seu

■ **Conèixer l'organització i el tipus de vinculació grupal, el grau de cohesió o dispersió del grup, el tipus de lideratge i la satisfacció individual i col·lectiva pel treball que es porta a terme són ingredients que cal considerar per conèixer les possibilitats de cada equip i acceptar-ne també les limitacions. Aquest és, al meu entendre, l'equip possible.**

marc de competències, i **el context social** es desenvolupa on l'acció. I és en aquest escenari on s'ha de situar el **treball dels professionals**, i els seus **qüestionaments teòrics, tècnics, metodològics, ètics, emocionals i relacionals**.

Conèixer l'organització i el tipus de vinculació grupal, el grau de cohesió o dispersió del grup, el tipus de lideratge i la satisfacció individual i col·lectiva pel treball que es porta a terme són ingredients que cal considerar per conèixer les possibilitats de cada equip i acceptar-ne també les limitacions. Aquest és, al meu entendre, l'equip possible.

Supervisió amb grups

Una altra modalitat valorada molt positivament per les professionals que hi participen són els **grups de supervisió**. Els criteris d'agrupabilitat poden ser diversos, tot seguit en descriu quatre tipus que responen a algunes experiències concretes:

Grups de professionals d'una mateixa disciplina (TS) que treballen en el mateix àmbit però en institucions i àmbits territorials diferents. Són grups que es constitueixen per compartir la supervisió del seu treball personal per un període predeterminat, que es renova en la mesura en què el grup i la supervisora així ho decideixen.

Per a mi és una modalitat de treball molt interessant, ja que a part de comportar una despesa més econòmica que la supervisió individual, són tots els membres del grup, amb la supervisora, els que es constitueixen en actors fonamentals de l'espai. L'anàlisi, el contrast i les observacions que es fan des d'altres experiències

personals i institucionals l'enriqueixen. I no sols perquè hi hagi més opinions, que hi són, sinó perquè les aportacions que es fan es processen col·lectivament i les conclusions són qualitativament diferents per a cadascú, que les pot adaptar a la seva situació particular.

És una activitat que millora l'autoestima i reforça la identitat professional; el grup passa a ser un recurs i un lloc de referència, sobretot per a col·lectius minoritaris en el seu lloc de treball com poden ser el dels treballadors socials de sanitat, d'ensenyament, de justícia i d'altres serveis on predominen altres disciplines.

Grups de professionals (TS) d'àmbits i institucions diferents que treballen a un mateix territori i amb la mateixa població des de dispositius assistencials amb competències diverses. Aquest tipus d'agrupament permet incorporar aspectes de coordinació interinstitucional i treball en xarxa. A través dels casos que es porten des dels diversos dispositius, s'hi poden veure també diferents perspectives, que quan poden ser escoltades i pensades conjuntament milloren la comprensió global del cas i permeten estratègies assistencials més eficaces.

És interessant observar la gran dificultat de treballar en xarxa si aquesta no està sostinguda per espais de pensament en els quals es posin en comú epistemologies i procediments de treball de cadascú. Molt sovint trobem visions poc coincidents del diagnòstic o del tractament a fer en un cas que cal abordar conjuntament, i cal prevenir el risc d'intervencions parcials o escindides. En cap moment la supervisió és o pot substituir un espai de coordinació, però l'experiència ens diu que l'apro-

pament i l'anàlisi compartit la facilita, i algunes vegades desmunta supòsits que funcionen com una paret invisible que impedeix la comunicació.

Grups de professionals (TS) que formen part d'una mateixa institució i treballen, per separat, amb els equips multidisciplinaris dels diferents dispositius del circuit assistencial d'aquesta, per exemple en consorcis de salut o presons. És un tipus de supervisió que s'ha fet en institucions on els treballadors socials són minoritaris i que, en el dia a dia, treballen aïllats els uns dels altres. L'especificitat tècnica d'aquest espai, consistent a aprofundir sobre les respectives pràctiques de treball social a la institució, pot afavorir l'enfortiment professional del col·lectiu amb uns valors afegits: apropar criteris de treball en els circuits d'atenció interns i ajudar a crear cohesió de grup pel que fa al treball social institucional.

I finalment, **grups de professionals que treballen en un mateix àmbit, institució i dispositiu, però que participen de la supervisió a títol individual i voluntari**. És una supervisió de la tasca dels participants de la qual quedarà excloua qualsevol qüestió que tingui relació amb la dinàmica d'equip i que afecti els que no hi participen.

En tots els casos es tracta de **supervisió centrada en la tasca**, en la qual el rol de la supervisora incorpora també la cura i la dinamització del grup. La supervisora escolta, observa, estimula, acompanya, sintetitza, ordena, sistematitza, cuida el grup i el seu treball. Ajuda a pensar sobre com es relacionen i s'interpreten les dades de les situacions que es presenten per elaborar el diagnòstic; a fer propostes

d'intervenció àmplies i diversificades; a aprofundir en les tècniques, valorant la incorporació de noves modalitats de treball. Tot plegat tenint sempre en compte el **compromís social i ètic** de la professió, i cuidant els participants dels efectes d'aquelles situacions en què la implicació o l'impacte emocional de determinats casos poden perjudicar el seu treball o a ells mateixos.

El tancament de la supervisió

Arribat a aquest punt, m'agradaria tancar fent referència a un moment important del procés de la supervisió: **Quan s'ha d'acabar una supervisió?** La meua experiència em diu que la temporalitat i els criteris per decidir la continuïtat o la finalització d'una supervisió s'han de basar en la qualitat del treball que s'està fent i del procés grupal que la sosté, avaluant periòdicament. Entenc que forma part del mètode i que ha de ser una responsabilitat compartida decidir la continuïtat d'un format determinat i la permanència del supervisor.

Més enllà dels aspectes metodològics, vull senyalar-ho com un moment impor-

tant i delicat, ja que pot resultar difícil dir i escoltar allò que no ha estat prou satisfactori o que ha generat malestar. A vegades hi ha certa tendència a seguir, sense aprofundir massa, defugint una mirada crítica que permeti veure què s'ha fet i què es vol fer en un futur. I en això hi ha un risc, el de la cronificació de l'espai. Els vincles afectius que es generen amb el supervisor, la confiança, la complicitat quasi imperceptible, i per què no, la comoditat d'aquesta relació en la qual "ja ens coneixem" dificulten trobar el moment d'acabar. No estaria d'acord que, per evitar aquests sentiments tan humans, es busqués la solució en una rigidesa contractual. Constituir-se en un grup de treball que sigui capaç de compartir experiències és un procés lent i no sempre fàcil que cal rendabilitzar al màxim, i cal confiar en la maduresa del grup per saber quan cal introduir canvis que li permetin seguir produint. La responsabilitat ètica i tècnica del supervisor haurà de tenir l'última paraula quan observi que el desig està excessivament encallat en aspectes emocionals que en lloc d'afavorir la tasca, l'empobreixen.

Bibliografia

- DE ROBERTIS, C. *Metodología de la intervención en trabajo social*. Buenos Aires: El Ateneo, 1988. ISBN: 950-02-6295-9
- ERPENBECK, M. “La intervención i els seus fonaments”, en *RTS*, núm. 163 (setembre 2001), pàg. 48-58. ISSN: 0212-7210
- FERNANDEZ BARRERA, J. *La supervisión en el trabajo social*. Barcelona: Paidós, 1997. ISBN: 84-493-0440-7
- LEAL, J. “Diálogo con Valentin Barenblit acerca de la supervisión institucional en los equipos de Salud Mental”, en *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría* (octubre 1993), pàg. 41-55. ISSN: 0213-361X
- LONGRES, John. *Introducción a la supervisión*. Barcelona: GITS, 1976.
- PICHON RIVIERE, E. *El proceso grupal. Del psicoanálisis a la psicología social (1)*. Buenos Aires: Nueva Visión, 1978. ISBN: 950-602-000-0
- ROSSELL, T. *La entrevista en el treball social*. Barcelona: EUGE, 1987. ISBN: 84-7279-305-2
- SALZBERGER-WITTENBERG, I. *La relación asistencial*. Buenos Aires: Amorrortu, 1970.
- SENNET, R. *El respeto*. Barcelona: Anagrama, 2003. ISBN: 84-339-6197-7
- SENNET, R. *El artesano*. Barcelona: Anagrama, 2009. ISBN 978-84-339-6287-4
- TONON, G.; ROBLES, C. i MEZA, M. *La supervisión en trabajo social: una cuestión profesional y académica*. Buenos Aires: Espacio, 2004. ISBN 950-802-181-0
- WILLIAMSON, M. *Supervisión en servicio social de grupo*. Buenos Aires: Humanitas, 1969. ISBN: 950-582-115-8
- ZAMANILLO, T. *Trabajo social con grupos y pedagogía ciudadana*. Madrid: Editorial Síntesis, 2008. ISBN: 978-84-975656-8-4

Del supervisar y de la supervisión en la intervención social

Carmina Puig i Cruells¹

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

H. Arendt, 1994
Comprensión y política

Resumen

La supervisión en trabajo social es el análisis de la práctica de sus profesionales. Es un *metatrabajo* que se sitúa en la interfaz entre la formación y el apoyo profesional, conducida por un consultor externo a la organización. La supervisión es un proceso y una relación que tiene el objetivo de revisar el quehacer profesional y los sentimientos que lo acompañan, así como contrastar los marcos teóricos con la praxis cotidiana de los profesionales.

En el artículo se plantea una síntesis de una investigación sobre supervisión y cómo ésta puede contribuir a la calidad asistencial y al bienestar de los profesionales de la intervención social en sus diferentes ámbitos de actuación. Se profundiza en las condiciones en que se realiza y se analizan diferentes prácticas y percepciones que sobre la supervisión tienen los implicados, supervisores, supervisados y contratantes. También se integran diferentes orientaciones teóricas y se identifican principios, esquemas y perspectivas que estructuran su práctica.

Palabras clave: Supervisión, trabajo social, calidad, profesionales, reflexión, investigación.

¹Treballadora social. Doctora i professora Universitat Rovira i Virgili. carmina.puig@urv.cat

Abstract

In social work, supervision is the analysis of professional practice. It is a meta-task located in the interface between training and professional support, performed by a consultant external to the organization. The aim of supervision as a process and as a relationship is to review professional behavior and the feelings associated with it, and to compare conceptual and theoretical frameworks with everyday practice. The aim of this thesis is to study the ways in which supervision may contribute to the quality of the services provided, and to the wellbeing of social work professionals in different aspects of their work. Special attention is paid to the conditions in which supervision is carried out. Different supervision practices are analyzed, as well as perceptions of these practices by supervisors, those supervised, and those who contract for supervision services. Various theoretical approaches are explored, and principles, frameworks and perspectives that structure supervision are identified.

Key words: Supervision, social work, quality of the services provided, wellbeing professional, reflection, research.

Poder escribir una aproximación a la investigación sobre la supervisión como dispositivo de reflexión y análisis de la intervención en lo social, que realicé con motivo de mi tesis doctoral,² es un ejercicio muy reconstituyente teniendo en cuenta el tramo de camino recorrido y el deseo e ilusión de continuarlo.

La investigación ha otorgado sentido a diferentes posiciones, experiencias y realidades que conviven en mi persona. Soy trabajadora social, licenciada en Psicología, profesora de Trabajo Social y supervisor y asesor desde hace más de 15 años a muchos y diversos equipos de profesionales del ámbito social y sanitario.

Quería vincular diferentes voces, también opiniones y realidades en esta investigación, unas provenientes de la experiencia en trabajo social, otras de la psicología, de la antropología y la mayoría del ejercicio de supervisora. Recuperé mi experiencia e investigué sobre ella. Partiendo de la experiencia, perseguía que la trascendiera a la vez que generara conocimiento. Es en este sentido que he estudiado la práctica de la supervisión, sus diferentes modos, sus condiciones para ejercerla, resultándome especialmente relevantes las percepciones de los participantes en supervisiones, los supervisores o los contratantes de supervisión. Todo ello con el objetivo de describir y analizar, por una parte, cómo se estructura y ejerce la supervisión de los profesionales que trabajan en los servicios asistenciales, y por otra, buscar cuál es la contribución de la supervisión profesional al aumento de la calidad asistencial y al bienestar personal de los profesionales.

La supervisión en la intervención social es un tema poco estudiado, con escasas investigaciones o referencias bibliográficas, pero poder realizar un trabajo de campo, en relación directa con lo investigado era para mí una condición clave que desterró la observación alejada o el análisis especulativo. Opté por una investigación sobre el terreno, en primera persona. Esto ha requerido un alto nivel de implicación, que he procurado que no afectara a la exigencia de la preservación metodológica. La posición que me ha guiado es la que hace de la inmersión un instrumento cognitivo, lo que me implicó desplegar una percepción atenta que me permitió captar una gran cantidad de informaciones con vistas a anotar lo vivido y reelaborarlo *a posteriori* como “conocimiento”. La atención se ha dado más allá de la escucha; me he comprometido y he vivido la experiencia. Presento a continuación una síntesis de su desarrollo y algunos de los principales resultados obtenidos, que espero induzcan a consultar, si el lector lo desea, el texto original.

Sobre el origen

El origen y el desarrollo histórico de la supervisión han sido paralelos al desarrollo del trabajo social. Todos los autores coinciden en que se desarrollan conjuntamente. Nace con los orígenes del trabajo social y ha sufrido una larga evolución unido al progreso teórico-práctico que también ha tenido el trabajo social. Son muchos los autores que resaltan la relevante labor de supervisión que realizaron las

² La tesis puede consultarse en: www.tesisenxarxa.net/

trabajadoras sociales de inicios del siglo xx, con las voluntarias de las sociedades caritativas en Estados Unidos. La supervisión que realizaron estos trabajadores sociales es clave en el periodo constitucional de la profesión y de la supervisión.

Pero la evolución de la supervisión registra diferentes matices. En algunos momentos de su historia ha sido concebida con funciones administrativas y relacionada con la gestión y dirección de servicios, hasta la conocida supervisión educativa que ha sido considerada imprescindible en la formación de profesiones, en cuya acción intervienen de manera importante las actitudes como los terapeutas, los psicólogos o los trabajadores sociales.

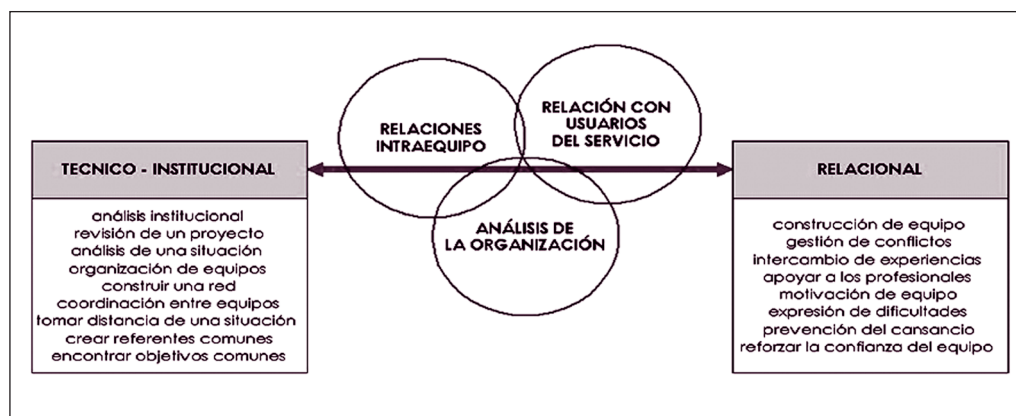
Concretamente, en nuestro contexto se normaliza y propaga a partir de la supervisión de prácticas de campo de los estudiantes. Las escuelas de trabajo social tienen un papel tan relevante en su instauración, que su influencia llega hasta nuestros días y queda incluida en los planes de estudio del Grado en Trabajo Social. Sin embargo, en el ámbito profesional no ha sido suficientemente implantada, desarrollada ni investigada.

Hacia una definición propia

La elaboración de una definición ha requerido tomar en consideración los cambios del quehacer profesional, y para ello he necesitado recorrer un camino desde el pasado, ampliar la mirada y reflexionar sobre cuáles son las actividades que se les proponen a los profesionales con el fin de distanciarse de la acción y reflexionar sobre ella.

De todo lo analizado, considero que la actividad de la supervisión no encaja en una única definición consensuada; se puede hablar de una actividad plural e hiperdefinida, lo que desemboca naturalmente en prácticas y condiciones de su ejercicio diversas.

Cada supervisor singulariza su práctica, aunque he observado que los objetivos en supervisión siempre se sitúan entre los dos extremos que se describen en el cuadro siguiente: una parte técnica o institucional y una parte relacional. También los contenidos podrían agruparse en: relaciones internas del equipo, análisis de la organización, relaciones con los usuarios o los casos.



Elaboración propia, 2009.

Esta primera reflexión sobre los objetivos que persigue la supervisión me permite precisar que la supervisión es el análisis de la práctica profesional que realizan los trabajadores de ámbitos psicosociales. Es un trabajo sobre el trabajo, un metatrabajo que se sitúa en el interfaz entre el aprendizaje, la formación, la educación y el apoyo en una organización o institución.

La supervisión en la intervención social, llevada a cabo por un supervisor externo a la institución, es un proceso y una relación que tiene como objetivo revisar el quehacer profesional y los sentimientos que acompañan la actividad. También ayuda a contrastar los marcos teóricos y conceptuales con la praxis cotidiana.

■ **El núcleo de la supervisión son los supervisados –los profesionales–, y el foco, la intervención, los sentimientos, los valores, el modelo de interpretación que se manifiesta en su actitud y orientación con las personas atendidas, con los colegas y también con uno mismo.**

El núcleo de la supervisión son los supervisados –los profesionales–, y el foco, la intervención, los sentimientos, los valores, el modelo de interpretación que se manifiesta en su actitud y orientación con las personas atendidas, con los colegas y también con uno mismo.

Esta toma de posición incluye una visión evolucionada de las funciones clásicas y abandona toda idea de control. He

dejado atrás la idea que relacionaba supervisar con verificar que la tarea se haga de forma eficiente donde el objetivo principal era la corrección técnica-administrativa.

Los contextos actuales donde trabajan los profesionales de lo social, en sus diferentes ámbitos, dan paso a una supervisión centrada en la revisión reflexiva de las intervenciones sociales, ya que el hacer técnico se enfrenta a serias dificultades a la hora de abarcar la complejidad de los medios y problemas sobre los cuales se trabaja. La incertidumbre de los procesos, la emergencia de nuevos fenómenos, la interpelación de las funciones de las instituciones, todo ello genera la necesidad de plantear nuevas perspectivas sobre la acción profesional.

He adoptado una perspectiva que incluyera los procesos de subjetivación y de incertidumbre que se dan en las prácticas asistenciales y educativas. Buscando nuevas formas de investigar y analizar la intervención social, así como establecer un diálogo entre el conocimiento previo de una situación y el conocimiento adquirido desde la acción.

La supervisión ha recibido diferentes influencias teóricas y metodológicas, todas ellas derivadas de las ciencias sociales y humanas. Sus modelos de referencia son diversos y dinámicos y poseen diferentes sensibilidades y estrategias. Además han

■ **La supervisión ha recibido diferentes influencias teóricas y metodológicas, todas ellas derivadas de las ciencias sociales y humanas.**

influido la experiencia y los valores auto-referenciales de los supervisores, que están abiertos a diferentes definiciones y a no aferrarse a modelos concretos. Su versatilidad permite que se pueda adaptar a diferentes contextos; aunque su estructura básica se mantenga, puede adaptarse y renovarse adoptando diferentes marcos teóricos.

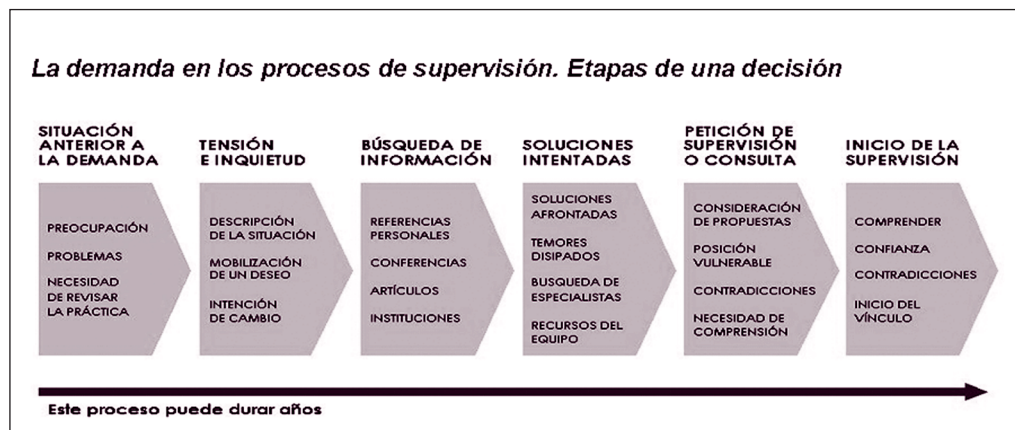
Con el fin de mostrar diferentes temas que he tratado en la investigación los he estructurado en tres ejes: 1- Estructuras funcionales de la práctica de la supervisión, en el que se sintetizan esquemas e instrumentos. 2- La práctica de los actores, donde se analizan las narrativas de los entrevista-

dos. 3- Principales propuestas de futuro y algunas líneas de futuras investigaciones.

Estructuras funcionales de la práctica de la supervisión

En la investigación se ha definido que la demanda en los procesos de supervisión transcurre por diferentes etapas hasta llegar a la decisión de iniciarla. Es importante resaltar que la supervisión se funda desde la situación anterior a la demanda y que existe un proceso y unas etapas de decisión que conducirán al inicio del proceso y a las cuales es imprescindible atender.

La demanda en los procesos de supervisión. Etapas de una decisión



Elaboración propia, 2009.

También he apuntado que el proceso de supervisión está dotado de un *esquema integral basado en la relación y en el proceso* en el que se establecen las áreas del encuadre técnico, las áreas de los contenidos y las etapas que atraviesa toda la supervisión. A este respecto, cabe destacar que las condiciones en que se desarrolla la supervi-

sión y la relación entre los participantes son fundamentales a la hora de desplegar una relación de confianza significativa que permita identificar dificultades, comprender capacidades y recursos. El proceso en supervisión es siempre dinámico y está estructurado en diferentes fases lógicas.

Esquema integral del proceso de supervisión

| | | |
|-------------------------|------------------------------|--|
| ENCUADRE TÉCNICO | ÁREA INSTITUCIONAL | Contratación de la supervisión. Relación institución-supervisor. Relación institución-supervisados. Relación supervisor-supervisados. |
| | ÁREA DEL SUPERVISOR | Clarificación del contrato. Deshacer ideas preconcebidas. Interés en la búsqueda y en las particularidades. Escucha activa y capacidad de espera. Sentimientos-emociones como material de trabajo. |
| | ÁREA DEL ENTORNO FACILITADOR | Fijar el tiempo y la frecuencia. Establecimiento de un lugar. Compromiso, confidencialidad y privacidad. |
| CONTENIDOS | ÁREA RELACIONAL | Conflicto entre miembros de un equipo. Relaciones difíciles con la población atendida. Coordinación con otros colegas. |
| | ÁREA PERSONAL | Problemas o situaciones personales. Conflictos del grupo con sus propios recursos. |
| | ÁREA TAREA / SABER | Tensión con la naturaleza de la tarea, los objetivos y los procedimientos. Estrategias, modelos y teorías implícitas. Dilemas éticos |
| PROCESO-ETAPAS | INICIAL | Acogida de la demanda. Estructuración del marco de trabajo. Validar las prácticas. |
| | PRESENTACIÓN DE LA SITUACIÓN | Relato de la experiencia subjetiva. Preguntas de clarificación. |
| | ANÁLISIS Y ELABORACIÓN | Preguntas para hacer pensar, hipótesis. Mostrar contradicciones. Ampliar la visión. Marcar objetivos. |
| | FINAL | Afianzar cambios. Apertura de perspectivas. Llegar a acuerdos. Revisar los acuerdos. |

Elaboración propia, 2009.

Se han explicitado instrumentos y habilidades necesarias en supervisión siendo el lenguaje y los relatos de los supervisados elementos claves en la supervisión. ¿Cómo organizan los supervisados su experiencia? ¿Cómo expresan lo vivido? Estos interrogantes, que han sido ampliamente tratados, son muy significativos en

supervisión y para los supervisores a la hora de dar sentido, valor y reconocimiento a la organización de la experiencia que hacen los supervisados a fin de obtener un relato coherente de sí mismos y de lo que les rodea. Es un elemento clave para los procesos de comprensión que como ya he dicho se dan en supervisión.

Instrumentos y habilidades en supervisión

| ÁREAS | OBJETIVOS | HABILIDADES |
|--|---|--|
| COMUNICACIÓN | > Facilitar procesos de intercambio y de comprensión. | Estructuración de una relación: espacio, tiempo y objetivos. Encuadre y clarificación. Capacidad de relacionar. Comprensión del otro y de sí mismo. Apoyo y confrontación. Aprobación, estímulo y apertura. Identificación y expresión. Ampliación del horizonte relacional. Escucha. |
| EDUCACIÓN Y CAPACITACIÓN | > Adquirir aptitudes socializadoras. > Tomar modelo de habilidades básicas y aprendizajes. | Preguntar-interrogar. Establecimiento de hipótesis con el supervisado. Paráfrasis. Reflejo y reafirmación. Percepción de referencias no verbales. Recapitulación y síntesis. Autorevelación. Habilidades de conversación. Descubrir o elaborar metáforas y paradojas. Guía directa. |
| CONOCIMIENTO Y CREACIÓN DE CONTEXTOS CREATIVOS | > Transmitir conocimientos y saber del técnico. > Crear contextos creativos de recreación de las ideas. > Estudiar las narrativas y la construcción de la realidad. | Mostrar cambios. Ofrecer nuevas perspectivas. Mostrar recursos. Crear nuevas oportunidades. Estructurar conductas y soluciones alternativas. Mostrar exigencias y límites. Transmitir un saber y un saber hacer. Dar información y organizarla racionalmente. Utilizar estructuras del medio. Seleccionar acciones y determinar actividades. Seguimiento e interpretación. Desarrollo personal. |

Elaboración propia, 2009.

Cinco dominios de indagación y análisis en la supervisión

Especialmente significativo para mí es haber identificado una estructura basada en cinco dominios de indagación³ y análisis que subyacen en el proceso de supervisión y a través de los cuales buscan respuestas o examinan situaciones concretas, lo que permite construir un sistema de análisis. Los cinco dominios de indagación y análisis los he representado en las siguientes líneas: Línea 1: del saber inicial al saber contingente; Línea 2: de la perso-

na a la integración del sujeto-profesional; Línea 3: del pensar a la reflexividad autónoma; Línea 4: de la actividad práctica a la práctica reflexión; Línea 5: del cuidar al autocuidado para cuidar.

Estas líneas de indagación, aunque han sido presentadas separadamente, pueden darse de forma simultánea y son útiles para examinar situaciones concretas, partiendo de que la supervisión busca comprender donde se está interviniendo y de que cada caso o situación es única.

La línea 1, **del saber inicial** (o *a priori*) **al saber contingente** (o *a posteriori*), bus-

³ La estructura, aquí mostrada de forma esquemática, la pueden encontrar desarrollada en el trabajo completo. Tesis doctoral: *La supervisión en la intervención social. Un instrumento para la calidad y el bienestar profesional*. Acceso libre en: <http://www.tesisenxarxa.net/>

ca construir el saber. Este pasará por elaborar, pensar, preguntarse y hacer hipótesis. El profesional necesita aproximarse al marco del otro y descentrarse. Necesita también formarse en competencias mientras va aprendiendo de la experiencia que le conduce a la comprensión. En supervisión, podrá dialogar con las dimensiones micro y macro que interactúan en la intervención.

La línea 2 trata sobre el tránsito **del sujeto a la integración del sujeto-profesional**. La elección de una profesión constituye un elemento clave de trayectoria vital que, conjuntamente con la formación, lleva a transformaciones personales que van más allá de los conocimientos y habilidades. Estas influyen en la historia del individuo produciéndose durante el desarrollo profesional la integración cognitiva, emocional y comportamental. Será en este proceso de profesionalización que se integran métodos, contextos y exigencias del desempeño profesional. La comprensión de estos elementos da medida y conciencia de los límites profesionales y personales.

La línea 3 recorre el tramo **de la reflexión común a la reflexión autónoma**. El profesional necesita de un espacio sistemático de reflexión sobre la propia acción. Para ello es imprescindible la dotación de un espacio de escucha, donde se acoja la subjetividad, donde se de cabida a la observación de la observación, a la vez que permite el planteamiento de alternativas de acción en esferas específicas y a través de la cooperación profesional.

La reflexividad autónoma requiere de más atención a los momentos de intención. Darse cuenta, reconocer las situaciones problemáticas. Se centra en dilucidar so-

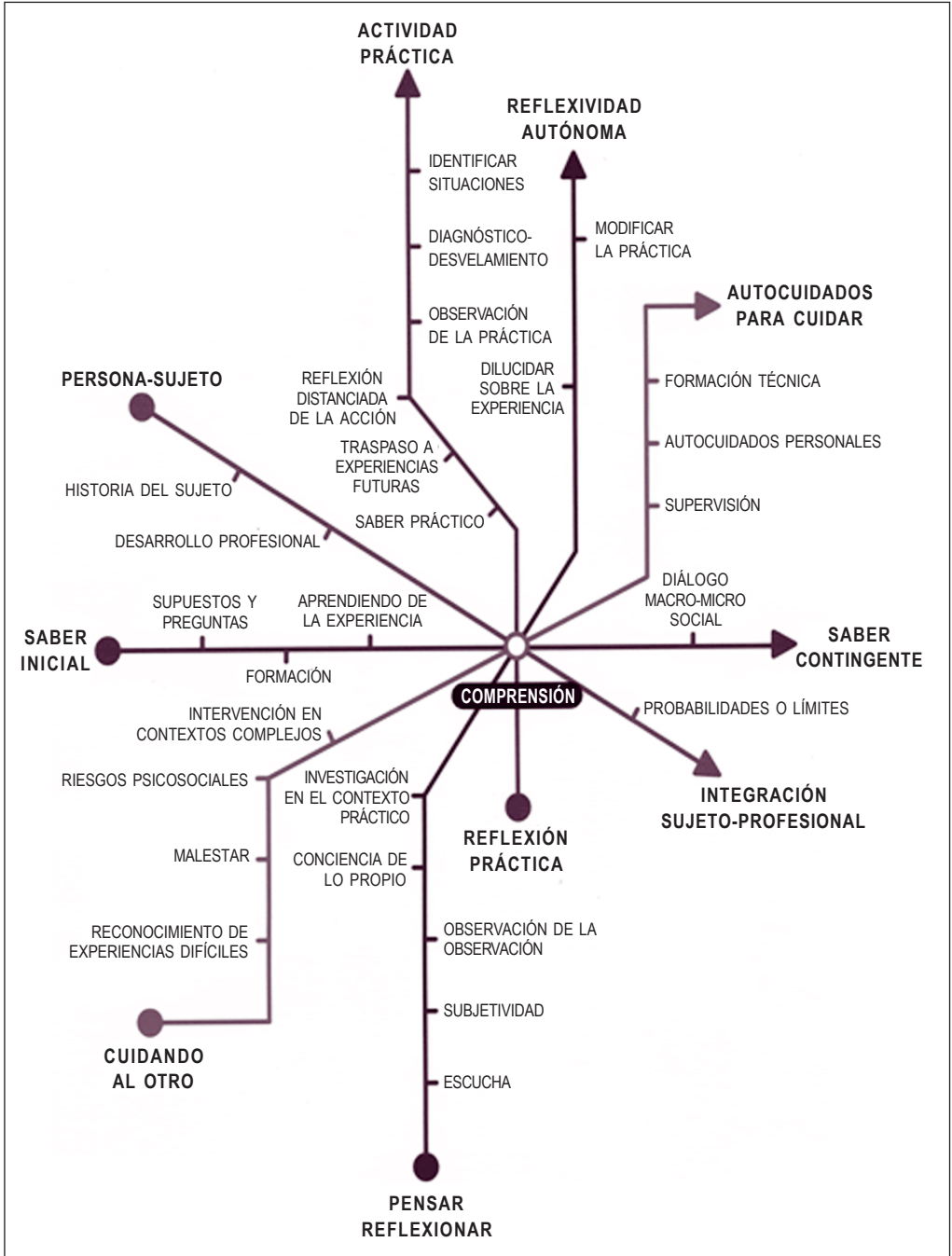
bre la experiencia con la intención de modificar la práctica.

La línea 4 se orienta **de la acción a la práctica reflexión** y permite que en la actividad práctica la supervisión, a través de instrumentos de diagnóstico o desvelamiento, pueda ayudar a identificar situaciones que se dieron o que están operando en el ahora. Estos procesos se centran en aquello objetivo pero también en lo intersubjetivo, y para ello ha de darse una observación de la práctica acompañada de una reflexión distanciada para que pueda trasladarse a experiencias futuras.

La línea 5, **del cuidar al autocuidado para cuidar**, introduce la necesidad de ejercer un cuidado responsable del otro. Para ello es imprescindible autocuidarse para poder cuidar. La misión social se lleva a cabo en contextos altamente complejos que conllevan riesgos psicosociales que pueden generar malestar y que deben ser reconocidos. La comprensión debe dirigir la atención profesional hacia la formación técnica, los autocuidados personales, la supervisión, consulta e intervisión.

Cada una de estas líneas encuentra un nexo de unión con todas las demás que es la **comprensión**. Para explicar la estructura del proceso he utilizado las diferentes líneas que parten de un punto para transitar hacia otro. Como he descrito brevemente, en el recorrido de cada una, existen diferentes procesos, estadios, logros, por los que los supervisados transitan a lo largo de cada dominio. La existencia de diferentes estadios no significa que estos se sucedan en forma lineal o causal. Aún existiendo diferentes posibilidades de recorrido, existe un nudo de encuentro entre las diferentes líneas, la **comprensión**.

Dominios de indagación y análisis en la supervisión



Elaboración propia, 2009.

Comprender es justamente lo que permite a los profesionales supervisados moverse de un dominio a otro.

La comprensión es el eje fundamental del planteamiento porque es inclusiva, ya que contiene a los usuarios, las situaciones personales, las complejidades institucionales y del medio social. La comprensión es una manera de estar en el ejercicio profesional. Se produce siempre en relación con las personas, con los objetos y con los acontecimientos. Comprender qué nos ha unido a un acontecimiento es dar sentido a lo que llega a partir de lo que ya tenemos como conocimiento adquirido. Permite manejar la distancia, darse cuenta de lo dañino y tiene consecuencias para la acción.

La práctica de la supervisión desde los participantes: supervisores, supervisados y contratantes de supervisión.

En la investigación se analizan las representaciones y narrativas sobre supervisión de los entrevistados. Estos definen la supervisión metafóricamente de diferentes maneras: un encuentro, un espacio caleidoscópico, un espejo de la próxima práctica.

“Es un encuentro entre profesionales que les permite poderse mirar desde la intervención o desde la relación del equipo.” Olga, supervisora

“Consiste en un espacio caleidoscópico que ofrece un movimiento de ir y venir, de la distancia hacia la proximidad de las cosas” José, supervisado

“Es un espejo de la práctica próxima” Judith, supervisora

“En la supervisión buscas ir más allá; no buscas tan sólo resolver el caso, sino explicarte más y pensar más hasta llegar al detalle, sin controles que desvíen nuestra atención.”

Maribel, supervisada

Pero todos identifican que la supervisión tiene efectos transformadores y que éstos son satisfactorios. La supervisión permite un mayor ajuste de las intervenciones a las posibilidades de acción y una mayor colaboración con otros profesionales. Posibilita construir intervenciones en forma de proceso y utilizar los recursos sociales de una manera más ajustada para así generar nuevas posibilidades de trabajo, también a escala institucional.

La supervisión aparece como un recurso valioso para los equipos de intervención social. Ayuda a la regulación de conflictos y a la disminución de disfunciones, ya que en la interacción intersubjetiva se aprende a afrontar conflictos. El conocimiento compartido y revisado con los demás hace emerger acciones que transforman el funcionamiento del equipo y la tarea. Una de las responsables lo expresa así:

“La supervisión debe ayudar a los profesionales para que puedan resolver solos las situaciones a las que se enfrentan. No creo en la consulta continua. La supervisión ha de permitir una contención, un poder pensar, que les permita realizar un buen trabajo de calidad, pero autogestionado.” Mireia, responsable-contratante

La supervisión contribuye al aprendizaje y la comprensión de las personas atendidas, de las situaciones que viven los profesionales, en la institución y en el medio social, lo que aumenta la capacidad de ser más consciente de la experiencia y

de las propias capacidades profesionales. Esto implica tomar conciencia de los propios sentimientos, recursos y límites, tanto profesionales como personales. La supervisión ayuda a aprender de la experiencia, a acoger aquello que se ignora para poder trabajar en relación con el otro. También ayuda a desaprender, entendido como la capacidad de cuestionar aspectos de la práctica, a ponerlos en tela de juicio y a veces a olvidarlos, sobre todo en lo que respecta a lo ya adquirido. Se trata de poder desplazar estos conocimientos para hacer hueco a otros nuevos.

“La supervisión ha de permitir al supervisado operar consigo mismo una cierta ruptura con lo conocido, con lo sabido, con su manera de pensar; ha de poder aprender a construirse de manera diferente, con la finalidad de poder adoptar una posición autocrítica.” Judith, supervisora

También se reconoce que proporciona estrategias de acción y apoyo personal al profesional. Promociona la autonomía profesional y, secundariamente, puede acarrear efectos en aspectos personales, ya que con la supervisión se incrementa el autoconocimiento. Los efectos más notables son la formación y la autorresponsabilidad del profesional contribuyendo a abandonar actitudes de queja, de autojustificación en favor de la autorresponsabilidad. Sin embargo los efectos sobre *los usuarios o la institución* son percibidos como efectos colaterales, ya que se visualizan más en el profesional y en la tarea. Una entrevistada me señaló:

“La supervisión me dio pautas para preguntarme, para interrogarme acerca de los casos y de mi implicación; de otra manera, me ayudó a modificar el plan de trabajo, me

bizo pensar si yo no me estaba comportando igual que el usuario atendido.” Montserrat, supervisada

La supervisión ayuda a que los profe-

■ La supervisión ayuda a que los profesionales identifiquen sus capacidades, sus recursos y funciones, tareas y vivencias que los acompañan.

sionales identifiquen sus capacidades, sus recursos y funciones, tareas y vivencias que los acompañan. Permite adquirir confianza en las propias capacidades. El responsable de este aprendizaje es la introspección, la posibilidad de preguntarse y de cuestionarse. La supervisión desarrolla la capacidad de estar disponible psicológicamente y garantiza, al mismo tiempo, la contención emocional. Permite ocuparse de las emociones, hacerse cargo de los afectos, con lo que se accede a un mejor ejercicio del rol profesional que incorpora y trasciende lo afectivo. Una supervisada pone especial énfasis en:

“Yo llevo a supervisión las situaciones que me afectan más emocionalmente y no tanto técnicamente. No me preocupa tanto el consejo sobre cómo realizar la intervención, sino detectar mis puntos débiles y ser ayudada en ello.” Montserrat, supervisada

Son muchas las complementariedades entre la calidad y la supervisión. El proceso continuo de mejora, la orientación a la persona atendida y el trabajo en equipo son elementos todos ellos relacionados con los objetivos que persiguen la supervisión y la calidad. La capacidad de repensar y reelaborar que se da en la supervisión se

relaciona directamente con la idea de mejora en la práctica, para así evitar redundar en lo evitable y en la repetición no pensada sobre la tarea. Así lo expresa una supervisora con amplia experiencia:

“Se dan cambios en el proceder. En un grupo que llevamos tiempo de supervisión ha cambiado su manera de escuchar a la población que atiende. Se promueve la participación y el cambio. Han podido acompañar. La supervisión ha permitido que no se miren las cosas como un estímulo-respuesta. Esto diría yo que es calidad.”

María, supervisora

Un participante en supervisión matizó:

“La supervisión identifica dificultades y, al mismo tiempo, reconoce el papel que se ha ejercido y las posibilidades que se pueden abrir. Para mí, aquí se encuentra el bienestar profesional y el reconocimiento. A su vez es posible bajar la carga emocional y desenredar situaciones que son preocupantes.” Pablo, supervisado

Existe el reconocimiento explícito de que la supervisión es una contribución al bienestar de los profesionales y a la prevención del cansancio, en la medida en que impide el acomodo acrítico a las situaciones y persigue interrogarse y actuar de forma diferente. Los interlocutores han insistido en que la supervisión clarifica vínculos, contiene y da forma a las capacidades profesionales, y proporciona apoyo a nivel emocional y de seguridad, lo que favorece la calidad. Es un espacio de descubrimiento complementario al apoyo recibido por el equipo. En la supervisión se pueden encontrar explicaciones diferentes de la tarea y se puede introducir una manera diferente de realizar el trabajo.

Propuestas de futuro y líneas de futuras investigaciones.

Si bien es clara mi vinculación a la supervisión y a los servicios sociales, mi compromiso con el tema adoptará ahora una orientación más decidida hacia las propuestas de futuro. De hecho, han sido los interlocutores, con su discurso y su profundidad, quienes han marcado las principales propuestas que también recogeré como mías.

Sobre la supervisión

A lo largo de la investigación se ha evidenciado que la complejidad de los diversos contextos donde trabajan los interventores sociales coloca a los profesionales en situaciones cada vez más complejas, que demandan espacios que recojan la subjetivización y el conocimiento desde la acción. Esta realidad hace necesaria la inclusión de la supervisión en las organizaciones. De hecho cuando las organizaciones la contratan la mantienen largo tiempo, ya que la consideran necesaria para su desarrollo organizativo.

■ **A lo largo de la investigación se ha evidenciado que la complejidad de los diversos contextos donde trabajan los interventores sociales coloca a los profesionales en situaciones cada vez más complejas, que demandan espacios que recojan la subjetivización y el conocimiento desde la acción.**

Para crear verdaderos cambios, propongo que se reconozca esta necesidad de

los profesionales asistenciales y educativos, ya que he constatado que son más expertos cuando también pueden aprender de su propia experiencia. La formación continuada y especializada de carácter técnico es, sin ninguna duda, necesaria. Sin embargo no hay que descartar que los profesionales adquieran parte de su saber gracias a la experiencia acompañada de un compartir crítico, elaborado y en relación con los demás. Hay, pues, que reconocer este saber que surge de la experiencia, pero que no se queda atrapado a ella, sino que la trasciende para ampliar el conocimiento.

En este sentido, la supervisión es útil como método de formación de profesionales. Se trataría, pues, de crear escenarios profesionales, institucionales y académicos que la promuevan.

Sobre los supervisores

Actualmente la supervisión externa no está regulada, y ello ha forjado supervisores de disciplinas y orientaciones diversas, lo que, a la postre, ha influido decisivamente en la falta de un concepto único de la supervisión. Al supervisor se le considera un interlocutor cualificado, que sin tener responsabilidad sobre la tarea, sí es responsable del desarrollo y fomento de la calidad profesional. Pero no se han llegado a desarrollar pautas consensuadas que orienten la formación del supervisor, ni se han establecido organizaciones de supervisión, lo que afecta de manera importante las formas de su inserción institucional.

La proliferación de la supervisión como actividad de formación ha favorecido que se convierta en una actividad para profesionales autónomos. Esta situación, que cuenta con el reconocimiento público

—que no regulado—, tiende a estructurar cierta especialización profesional.

En este sentido en Cataluña, con la Ley 12/2007, de Servicios Sociales, se abre una oportunidad para el reconocimiento de la supervisión y los supervisores, ya que establece que “las administraciones responsables del sistema público de servicios sociales han de garantizar a los profesionales *supervisión*, soporte técnico y formación permanente”. Esto esperamos que contribuya a su implementación.

■ **En este sentido en Cataluña, con la Ley 12/2007, de Servicios Sociales, se abre una oportunidad para el reconocimiento de la supervisión y los supervisores, ya que establece que “las administraciones responsables del sistema público de servicios sociales han de garantizar a los profesionales *supervisión*, soporte técnico y formación permanente”.**

Mis reflexiones finales apuntan hacia nuevas líneas de investigación que deberían de profundizarse. Entiendo que la proliferación de marcos y estamentos que recomiendan la formación continuada como elemento de calidad, como por ejemplo la Ley que acabo de mencionar, hace más necesario, si cabe, investigar cuál sería la necesidad potencial de supervisión de equipos y qué recursos harían falta para hacerse efectiva.

Ahora bien, el estudio y la reflexión son importantes, pero, aferrándome a la voz de los profesionales entrevistados, cabe

apuntar que se necesitan más vías o sistemas de cuidado de los profesionales, y no de manera paliativa, cuando las personas ya han llegado al límite de su aguante, sino de manera continua y preventiva, para que mantengan sus capacidades y disposición para fortalecer servicios tan básicos como la educación, la sanidad o los servicios sociales. Algunos de ellos me decían que querían volver a disfrutar de su profesión y de su trabajo garantizando un buen servicio.

La falta de datos sobre la implantación de prácticas de cuidado profesional en nuestro contexto, y en especial de supervisión, hace recomendable su investigación. Sería conveniente analizar cuantitativa y cualitativamente cuántos profesionales reciben supervisión y ejercen de supervisores, así como los tipos de contratantes y las áreas geográficas donde se está proporcionando. Otra posible línea de investigación, igualmente importante, que arrojaría luz sobre la situación, sería indagar desde una perspectiva longitudinal el desarrollo y los efectos de la supervisión en los equipos psicosociales que ya disponen de ella.

Admitiendo que la supervisión es una práctica con pocas posibilidades de ser *protocolarizada*, sí que he procurado en esta investigación delimitar algunas estructuras, o áreas formales. Dichas estructuras permiten iniciar la formalización de procesos de supervisión, como son la demanda, las etapas, que pueden continuar estudiándose.

También los cinco dominios de indagación y análisis podrían ser un punto de partida para el estudio de las prácticas de los supervisores adscritos a diferentes disciplinas, con el objetivo de continuar dotando a la práctica de la supervisión de un marco, unas bases de actuación, que, respetando diferentes enfoques y modelos, permitan su implantación más generalizada.

Creo que estas estructuras pueden constituir un punto de partida para el debate teórico-práctico sobre la acción de supervisar, su relación con los supervisados y descubrir los obstáculos del desarrollo profesional. Es necesario estudiar el perfil formativo, práctico y de competencias de los supervisores. Aunque existen modelos europeos, convendría que se adaptaran a nuestros contextos. Yo estoy comprometida en ello.

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

Luigina Mortari, 2004: 153.

Bibliografía

- ARENDNT, H. “Comprensión y política”, en *El resplendor de lo público*. Caracas: Nueva Sociedad, 1994. ISBN 9803170643
- GALINDO, J. *Etnografía. El oficio de la mirada y el sentido*. 1995.
- www.geocities.com/arewara/arewara.htm. [Consulta abril 2009]
- GEERTZ, C. *El antropólogo como autor*. Barcelona: Ediciones Paidós, 1989. ISBN 8475095240
- HERNANDEZ ARISTU, J. *Acción comunicativa e intervención social*. Madrid: Editorial Popular, 1991. ISBN 8478840311
- *La supervisión: calidad de los servicios. Una oportunidad para los profesionales de ayuda*. Pamplona: Editorial Eunate, 1999. ISBN 8477680981
- *La supervisión. Un sistema de asesoramiento y orientación para la formación y el trabajo*. Valencia: Nau Llibres, 2000. ISBN 8476426224
- *Testimonio de supervisión. Diez años formando supervisores/as*. Valencia: Autor Editor, 2004. ISBN 8460916510
- MORTARI, L. “Pensar haciendo”, en *El perfume de la maestra: en los laboratorios de la vida cotidiana*. Barcelona: Editorial Icària, 2004. ISBN 8474266076
- PUIG, C. Tesis doctoral “La supervisión en la intervención social. Un instrumento para la calidad y el bienestar profesional.”. 2009.
- Acceso libre en: <http://www.tesisenxarxa.net/>
- SHÖN, D. *El profesional reflexivo. Como piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Ediciones Paidós. 1998. ISBN 844930556X
- TSCHOPP, F.; KOLLY-OTTIGER, S. y MONNIER, S. “Supervisión e intervención: espacio de reflexión para los profesionales”, en *Políticas sociales en Europa*, nº 23 (2008). ISBN 9788496913172

L'entrevista d'intervenció i l'entrevista de supervisió en el treball social

Teresa Rossell i Poch¹

Resum

La *Revista de Treball Social* ha volgut reprendre el tema de l'entrevista en el treball social per la importància i la incidència d'aquesta tècnica en tota pràctica professional. L'article tracta l'entrevista d'intervenció i l'entrevista de supervisió i alguns paral·lelismes que es poden establir entre aquestes, ja que les entrevistes d'intervenció són principalment l'objecte d'anàlisi i aprenentatge a la supervisió. Com a nexa d'unió es dedica un apartat del treball al procés d'ensenyar i aprendre des de l'experiència.

Paraules clau: Entrevista d'intervenció, entrevista de supervisió, aprenentatge per l'experiència.

Abstract

The Social Work Review published by the Catalan Association of Social workers wanted to retake the interview as a subject in social work because of the impact of this technique over all the social work practice. The article deals about intervention interview type and supervision interview type establishing some parallelisms among them because intervention interview type is the main object of analysis and learning mean in supervision. One part of this work is focused on the process of teaching and learning from experience.

Key words: Intervention interview, supervision interview, learning from experience.

¹Traballadora social i psicòloga. Professora emèrita de la Universitat de Barcelona. teresarossell@gmail.com

Introducció

En la metodologia del treball social, el tema de l'entrevista ocupa un lloc destacat, ja que és el mitjà o la tècnica més utilitzada pels professionals en tots els serveis. Les demandes, les consultes, les preocupacions, els problemes o les queixes dels usuaris s'atenen inicialment a través d'entrevistes professionals, i sovint la intervenció dels treballadors socials continuarà a través d'aquests contactes individuals o familiars que anomenem entrevistes, i també en el treball amb grups i treball amb la comunitat les entrevistes amb els usuaris hi seran presents.²

Aquest article té per finalitat tractar l'entrevista d'intervenció i l'entrevista a les sessions de supervisió. Ambdues constitueixen un tema clàssic en la formació de treballadors socials en tots els països on existeixen els estudis i la professió de treball social. El seu interès se centra en el fet que totes dues representen moments professionals en els quals els treballadors socials hauran d'integrar experiències i coneixements teòrics, processos d'anàlisi i de presa de decisions, etc. Són, per tant, dos moments que es retroalimenten i que condueixen a una major competència professional. La reflexió sobre la intervenció suggereix a l'espai de supervisió possibilitats d'aprofundiment o alternatives de canvi en l'enfocament de la intervenció, i les necessitats d'intervenció suggereixen a la

supervisió la necessitat d'adequació i d'ampliació de conceptes i perspectives.

Uneix aquests dos temes, l'entrevista d'intervenció i l'entrevista de supervisió, un apartat dedicat al procés d'ensenyar i aprendre “des de” i “a través de” l'experiència, tan important en professions com el treball social, la psicologia, l'educació, la infermeria o la medicina, en què els professionals mantenen una relació directa amb els usuaris i utilitzen el mètode clínic per a les seves intervencions.

Tot i que en la literatura clàssica de treball social es parlava bàsicament de la relació professional com a eina principal de comunicació i d'intervenció dels professionals, és a partir dels anys 60 quan es reprèn,³ a la pràctica i a la docència del treball social, el concepte de *tècnica de l'entrevista*, vinculat inicialment a la teoria psicodinàmica, als anys 70 a la teoria sistèmica, i posteriorment a d'altres aportacions teòriques, i vinculat sempre a la bibliografia de treball social. A escala internacional el tema de l'entrevista ve representat, principalment, pels llibres d'A. Kadushin *The social work interview*, publicat l'any 1970, i *Supervision in Social Work* (1985, 2a ed.), citat per Fernández (1997).

No podem donar per sobreenteses les característiques principals de les entrevistes d'estudi i intervenció en la professió, ni creure que per tractar-se d'una pràctica tan habitual, el tema de l'entrevista sigui suficientment conegut i degudament apli-

² El primer apartat d'aquest article es basa en el llibre *L'entrevista en el Treball Social* (1987) i en el material elaborat per preparar oposicions de treball social i publicat pel CODTSASC l'any 2006, als quals s'incorporen nous conceptes i autors.

³ No podem oblidar Mary E. Richmond, qui en el seu llibre *Social Diagnosis* (1917) dedica el 6è capítol a “La primera entrevista”, i continua el tema al capítol 18 “Comparación e interpretación”, lligat al procés d'intervenció i de supervisió.

cat. Sembla que últimament un aspecte tan consensuat entre els professionals del treball social desperti polèmica, dubtes i confusió entre les persones que s'estan formant. El tema de l'entrevista en el treball social sembla, potser, impregnar-se, com tants d'altres, de les tendències dilucidàries de la "societat líquida" descrita per S. Bauman. Però no hem de desistir en l'intent de treballar millor en favor dels usuaris, d'enfortir, avançar i incorporar noves realitats i tendències, però sempre procurant que el coneixement sigui vigorós, solvent i pertinent a les finalitats de la professió.

1. L'entrevista d'intervenció en el treball social⁴

L'Institut d'Estudis Catalans defineix l'entrevista com "reunió concertada entre dues o més persones, que han de parlar d'un tema que ha estat prèviament acordat", diferencia l'entrevista professional d'un encontre casual i no planificat o acordat, com poden ser l'entrevista amb el metge, l'advocat o amb el/la treballador/a social.

A. Kadusin, en el seu llibre *The social work interview* (1970), diu que l'entrevista de treball social està relacionada amb el context del treball social, s'organitza per aconseguir finalitats de treball social, i es realitza en el marc dels Serveis Socials d'Atenció Primària i especialitzats. Distingeix també l'entrevista professional d'una conversa, en el sentit que aquesta última

no té un objectiu definit i l'estructura i la relació és d'intercanvi i reciprocitat.

Característiques

L'entrevista d'intervenció en treball social és una **reunió formal** entre el treballador social i una o més persones del context o usuàries d'un servei social, sanitari, etc. L'entrevista té una **finalitat concreta**: descobrir i atendre les necessitats de les persones que consulten al servei, establir un pla d'intervenció amb la col·laboració dels usuaris, seguir els acords establerts, modificar actituds, donar suport i obrir noves perspectives de comprensió de situacions familiars o personals adverses, orientar sobre actituds i comportaments adients, etc.

■ **L'entrevista es basa principalment en la comunicació verbal, tot i que els professionals han d'observar, comprendre i utilitzar la comunicació no verbal en l'entrevista.**

L'entrevista es basa principalment en la **comunicació verbal**, tot i que els professionals han d'observar, comprendre i utilitzar la comunicació no verbal en l'entrevista. La comunicació comprèn molts elements que s'activen durant l'entrevista, d'entre els quals destaquem com a més importants els aspectes **cognitius, emocionals i culturals**. L'entrevista suposa sovint per a l'usuari un moment impor-

⁴ Parlarem d'"entrevista d'intervenció" equiparada al concepte d'*entrevista clínica* en treball social, que inclou les fases de recepció, estudi, formulació d'hipòtesis, diagnòstic, intervenció i avaluació (vegeu Ituarte 1992).

tant en la seva vida, de vegades el prendre una decisió lllargament ajornada, la presa de consciència d'un problema que no pot eludir, o l'haver d'explicar intimitats doloroses. Això fa que l'emotivitat estigui present en les entrevistes i dificulti, de vegades, l'expressió clara i ordenada de les idees i missatges que es volen comunicar. La presència de les emocions i de l'ansietat dificulta la comunicació, i el treballador social haurà de comprendre, observar i intentar contenir aquests estats emocionals per poder millorar la comunicació. Tizon, en el seu llibre *Apuntes para una psicología basada en la relación* (1982), tracta àmpliament l'ansietat durant l'entrevista: descriu diferents tipus d'ansietat, com es manifesten i explica quina ha de ser la resposta del professional per ajudar l'entrevistat a reduir l'ansietat i recuperar un estat mental adient per a la comprensió i reflexió sobre els seus problemes.

També els aspectes culturals: idioma, valors, normes, costums o relació amb els professionals poden ser una dificultat per a la bona comunicació, tant per part del professional com per part de l'usuari. En aquest sentit el treballador social durant l'entrevista haurà de comprovar que l'usuari comprèn i participa dels missatges comunicacionals que s'estan establint.

Quant als aspectes cognitius, són els que el professional ha d'intentar fomentar durant l'entrevista. Si la persona entrevistada està molt afectada emocionalment no podrà establir un diàleg conscient, clar i responsable, i el professional haurà d'esperar que estigui en disposició de pensar i parlar sobre idees i emocions sense estar dominat per aquestes. El professional situa l'entrevista a nivell cognitiu quan pot

ajudar a aclarir les emocions i les idees, ajudar a prioritzar les accions, ajudar a prendre decisions, ajudar a valorar situacions laborals, familiars, etc., ajudar a valorar els canvis i el cost i el benefici que suposen per a l'entrevistat i per a la família.

Cal també fer menció de la **comunicació no verbal**. Perquè és una expressió de l'actitud i de l'estat emocional de la persona entrevistada o del professional: la posició corporal tensa o relaxada, el contacte visual obert, directe o bé evitatiu, l'expressió facial activa, interessada, comprensiva o bé passiva, distreta, provocativa, etc., el to de veu i la forma de parlar: crida o no se sent, agressiva, culpabilitzada, rígida, etc. També el professional emet missatges a la persona entrevistada que dificultaran o milloraran la comunicació. Bárbara F. Okun (2001) parla de conductes verbals i no verbals dels professionals que afavoreixen i conductes no verbals que són un obstacle per a la relació d'ajuda.

■ **La relació asimètrica en l'entrevista d'intervenció és una altra característica que la defineix. Si el paper de l'entrevistat és demanar ajut, suport i orientació, el paper del professional és el d'oferir aquest ajut.**

La **relació asimètrica** en l'entrevista d'intervenció és una altra característica que la defineix. Si el paper de l'entrevistat és demanar ajut, suport i orientació, el paper del professional és el d'oferir aquest ajut. Per ser efectiu en el seu paper el treballador social ha de tenir més informació especialitzada en el tema que tracta, ha de

poder comprendre i donar el seu diagnòstic o punt de vista de la situació que li presenta l'entrevistat, ha de poder comprendre, acollir i contenir el seu estat emocional, l'ha de poder ajudar a construir o reconstruir les possibles causes o factors que intervenen en la seva situació actual per poder prendre decisions i actuar constructivament.

Finalment, l'entrevista és un *feedback relacional*, és a dir la bona entrevista d'intervenció requereix la col·laboració de l'usuari i la competència del professional que estableix una bona relació presidida per la confiança, l'empatia, l'eficàcia i l'actitud ètica. Si no s'estableix una relació d'acceptació i de col·laboració difícilment es podrà avançar en els objectius. De vegades el propi objectiu de l'entrevista d'intervenció pot ser intentar crear aquesta vinculació per poder ajudar.

Críteris ètics

L'entrevista d'intervenció en treball social ha d'integrar en una mateixa acció criteris tècnics i ètics. El treball social es caracteritza per tenir una finalitat d'atenció psicosocial i al mateix temps, simultàniament, la finalitat de potenciar les persones perquè puguin utilitzar les seves pròpies capacitats en favor del seu creixement personal i social.

Per tant, no hi ha una entrevista professionalment ben feta si no uneix en la seva realització criteris ètics i tècnics, Per exemple, es pot donar correctament una informació sobre centres assistencials però si no hi ha un interès per saber com s'utilitzarà aquesta informació, en favor o detriment de qui, i si no es proposa un assessorament per a la millor utilització de

recursos i serveis, no es considera ben bé una entrevista de treball social.

Banks (1997) planteja el tema de l'ètica en el treball social i destaca la dificultat de les entrevistes que plantegen dilemes difícils de resoldre, que fan qüestionar la intervenció del professional, però al mateix temps ajuden a aclarir el fonament i l'actualitat de la professió.

Tipus d'entrevista d'intervenció en relació amb els objectius

En la bibliografia de treball social es descriuen diferents tipus d'entrevistes d'intervenció que de vegades es poden aplicar de forma continuada a un usuari o bé de forma alternativa. Cada vegada més, **els autors actuals** Goldstein i Noonan (1999), Trevithick (2002), i altres, **insisteixen a identificar la tipologia de les entrevistes d'intervenció del treball social**, amb la finalitat d'aprofundir en entrevistes especialitzades per aconseguir objectius concrets. Destaquem les entrevistes de **suport, contenció, informació, clarificació, ventilació, reforç, motivació, orientació, interpretació, control, empowerment i mediació, entre d'altres**. Aquesta especificitat de cada entrevista o component de l'entrevista permet expressar tècnicament la intervenció duta a terme, diferenciar entre objectius concrets en les entrevistes, i definir i clarificar quines són les tècniques d'entrevista en el treball social.

És important aclarir que l'entrevista en si mateixa és un procés i un procés de diferents entrevistes en el seguiment d'una intervenció individual o familiar. Per tant, dins d'una mateixa entrevista es pot donar una part de suport emocional, de re-

forç i d'informació. En una altra entrevista posterior, introduir la clarificació d'alguns aspectes, donar orientació, etc. En altres, negociar amb l'usuari, o suggerir que la família pot negociar alguns aspectes que són causa de dificultat.

D'igual manera, el treballador social pot planificar entrevistes amb un objectiu concret, com per exemple fer de mitjancer entre membres d'una família amb dificultats o bé propiciar que una persona tingui una conducta més assertiva i com ho pot fer, o motivar per iniciar o reduir algun tipus de conducta o d'activitat. Per a aquestes finalitats es necessitaran, generalment, algunes entrevistes del mateix tipus, focalitzades en l'objectiu concret i emprant una mateixa tècnica fins que la persona hagi comprès el seu problema o decidit prendre una decisió. També poden combinar-se dos tipus d'entrevista, per exemple suport i control, contenció i clarificació, etc.

Tipus d'entrevista d'intervenció en relació amb el procés metodològic

El treball social utilitza des dels seus inicis el mètode clínic d'intervenció (clínic social work) en el sentit que, tot i que se segueixen unes etapes metodològiques (recepció, estudi, diagnòstic, planificació, intervenció, finalització i avaluació), el procés d'atenció no està compartimentat ni separat, sinó que des del principi al final seguim un procés d'observació-intervenció, posant més èmfasi en la intervenció pròpiament dita després d'elaborar un diagnòstic o valoració diagnòstica.

De tota manera en el procés d'atenció destaquem unes fases que generalment es donen des de la recepció de la persona que

consulta a la solució encarrilament del cas que presenta. Aquestes etapes es poden donar en una sola entrevista, el procés més ràpid davant d'una situació clara i concreta, o poden durar mesos quan es tracta d'intervenir en situacions molt complicades. En aquests casos els canvis i els nous elements observats s'integren per incorporar-los en nous diagnòstics que orientin les accions successives.

Entrevista d'acollida

A l'entrevista d'acollida o primera entrevista, on s'inicia el procés d'intervenció, la finalitat és doble: per un costat, atendre l'estat emocional, la preocupació de l'entrevistat, i d'aquesta manera amb l'actitud d'acceptació i de suport i contenció el professional inicia una relació professional amb l'entrevistat, que és essencial per a la relació d'ajuda; per l'altre, el professional iniciarà l'observació per saber qui és la persona entrevistada, les seves característiques, posicionar-se davant del problema que presenta, demandes que planteja i quines són les necessitats que detecta el professional en l'entrevistat i en la situació que presenta. De vegades ja en la primera entrevista el professional pot donar orientacions sobre possibilitats de recursos o possibilitats de prendre decisions. En altres casos, com hem dit, amb una sola entrevista ja es dona el procés d'estudi, diagnòstic i intervenció i el cas

■ **De vegades ja en la primera entrevista el professional pot donar orientacions sobre possibilitats de recursos o possibilitats de prendre decisions.**

queda resolt. En altres situacions l'estudi de situacions complexes requerirà més entrevistes d'estudi-intervenció (contacte amb altres serveis que han atès la persona entrevistada, entrevista amb la família o algun dels seus membres).

Entrevista d'observació i estudi

Es caracteritza per la necessitat d'explorar més profundament la situació que presenta l'usuari, recollir informació i aprofundir en la comprensió global de quines són les possibles causes dels problemes actuals, quin paper juga cada un dels membres implicats, comprovar si hi ha resistències a la col·laboració i al canvi, o si es tracta de donar més elements a la família per comprendre millor, o des d'un punt de vista diferent, la situació que els afecta, si cal promoure canvi d'hàbits i actituds, si es poden utilitzar recursos que desconeixen, etc. Al mateix temps es poden donar informacions sobre ajuts i recursos que corresponen a les demandes i a la preocupació de l'entrevistat.

Entrevista de valoració diagnòstica

Es tracta del moment metodològic en què el professional exposa als usuaris la seva impressió diagnòstica de la situació del conflicte que presenten i els proposa diferents alternatives d'actuació i d'evolució del problema i les conseqüències possibles de cada una d'aquestes. Exemple: davant una situació de deteriorament dels pares en la qual els fills no es posen d'acord sobre què poden fer perquè no saben quina és la possible evolució de les malalties que pateixen, els fills presenten punts de vista i interessos personals diferents, rea-

pareixen les rivalitats, els conflictes entre ells i els pares... El professional pot aportar més informació sobre l'evolució de les malalties, els serveis i recursos existents, la implicació possible dels pares en les decisions, i pot ajudar a fer que la relació entre ells sigui més racional i no motivada per les acusacions i les posicions irreductibles. És recomanable programar una entrevista de valoració diagnòstica i planificar amb els usuaris els diferents passos d'intervenció posterior.

Entrevista d'intervenció

En les entrevistes d'intervenció específica el professional decidirà com treballar amb els usuaris i aplicarà diferents tècniques (vegeu apartat anterior sobre finalitat de les entrevistes) i models assistencials. Alguns exemples: hi ha persones que sembla que no volen col·laborar i es mostren agressives en cada entrevista, acudeixen el dia i hora previst i segueixen les orientacions del professional, el professional sap que ha d'esperar en cada entrevista que l'usuari tregui totes les seves angúnies i agressivitat, contenir les seves emocions, abans d'iniciar un contacte de col·laboració, que pot ser de reforç d'algunes conductes (atenció al fill o a la mare malalta), de control sobre conductes negatives com no ser puntual a la feina, no portar la criatura a les visites mèdiques, etc., millorar la seva passivitat mitjançant l'orientació, el consell i la negociació. Un altre exemple, no tan freqüent, pot mostrar com es treballarà principalment amb una tècnica: la dona que reiteradament vol denunciar i separar-se del marit que la maltracta, contínuament va al treballador social però no es decideix a prendre la

decisió que sembla que veu clara. La tècnica pot ser incrementar l'assertivitat en diferents espais de la vida de la persona atesa perquè pugui veure altres possibilitats en la seva vida, i si el cas és greu utilitzar la tècnica de consell i persuasió. En altres casos en què s'observa que la persona entrevistada és molt agressiva amb els seus familiars però creu que és bona, generosa amb tothom i ensems víctima dels altres, s'utilitzarà la interpretació per ajudar-la a comprendre la seva contribució als conflictes familiars.

Entrevista de finalització o derivació

Tots els autors de treball social clàssics i actuals, des de M. Richmond, A. Kadusin M. Duranquet a P. Trevithick, donen molta importància al final o tancament de cada entrevista i del procés d'ajut mantingut amb un usuari o família, i d'igual manera a l'entrevista de derivació a algun altre professional o centre. Si en el treball social s'emfatitza el valor de la relació professional com a instrument principal d'ajut, quan aquesta relació s'acaba mereix una atenció especial el verbalitzar què s'ha fet i valorar les dificultats, els progressos i els canvis. Molts usuaris tendeixen a posicionar-se en extrems. Si els seus problemes s'han resolt ho consideren com una cosa natural i no pensen gaire en tot l'esforç que han fet, si la situació ha millorat però encara han de conviure amb determinats problemes, creuen que total estan igual que al principi. Per ajudar a prendre consciència del treball mental que comparteixen professionals i usuaris és aconsellable de comunicar sovint a l'usuari els acords que s'han pres, el resultat de les gestions que

■ **La finalització d'un procés d'ajut s'hauria de formalitzar (especialment en situacions difícils), s'hauria de dedicar una entrevista a valorar l'esforç esmerçat i els resultats obtinguts.**

han fet usuari i treballador social, quins canvis s'observen, etc. La finalització d'un procés d'ajut s'hauria de formalitzar (especialment en situacions difícils), s'hauria de dedicar una entrevista a valorar l'esforç esmerçat i els resultats obtinguts. És també un moment per comunicar a l'usuari la consideració i la importància que la seva col·laboració ha tingut per al professional i valorar també la relació establerta.

Tipus d'entrevista d'intervenció des de l'abordatge tècnic

L'entrevista es defineix sovint com una tècnica dins de les professions que utilitzen com a instrument principal la relació professional. "Aquesta relació es converteix en una tècnica quan s'instrumentalitzen els coneixements teòrics i s'apliquen conscientment i intencionadament en funció dels objectius d'ajut que es persegueixen" (Rossell, 1987). La tècnica de l'entrevista és utilitzada per moltes professions, però cada una la configura en relació amb els propis objectius genèrics. En treball social la tècnica està basada en coneixements teòrics, presidida per criteris ètics i vehiculada a través de la relació professional.

Un tema àmpliament tractat és el tipus de preguntes que s'utilitzen en les entrevistes d'intervenció en el treball social. Si preguntes tancades, preguntes obertes,

preguntes per àrees temàtiques, preguntes circulars, etc. Tot i que cada vegada els serveis utilitzen documentació que recull informació àmplia i concreta dels usuaris, necessària per al servei, aquesta informació en si mateixa no serà suficient o adient per comprendre les dificultats de l'entrevistat.

Sobre les preguntes tancades, es diu que estan al servei de qui pregunta i no donen més informació de la que es demana. **Kadusin diu que hi ha preguntes generalment inútils:** preguntes directives, preguntes de resposta tancada, preguntes poc clares, preguntes de doble resposta i massa preguntes de per què? Considerem que la pregunta tancada ha de fer-se més per concretar informació que per iniciar entrevistes.

Les **preguntes obertes** permeten, com diu Bleger (1971), que l'entrevistat "configuri el seu camp expressiu i relacional", amb la qual cosa dona ja molta informació de la persona entrevistada: del seu funcionament mental, del seu estat emocional, de quina és la seva percepció dels problemes que presenta, de la proposta relacional que pretén establir amb el treballador social (Rossell, 1987), etc.

Les **preguntes per àrees o temes** són aquelles en què es demana a l'entrevistat que expliqui, per exemple, coses sobre el desenvolupament laboral, o procés d'emigració, o estat de salut, o relacions familiars, etc., obertament però mantenint-lo en una mateixa àrea temàtica. Aquestes preguntes que s'inicien de forma oberta permeten al llarg de l'explicació percebre a quins aspectes dona més importància, com es posiciona l'entrevistat, quines actituds, sobre les quals després potser s'haurà de tre-

ballar, i permet també fer preguntes concretes sobre fets o aspectes que no han quedat clars. És important destacar que la pregunta tancada aquí es basa en el relat de l'entrevistat, no en la iniciativa de l'usuari.

Les **preguntes circulars** són les que es formulen a diferents membres d'una família en una mateixa entrevista sobre la seva consideració o punt de vista en relació amb un conflicte que els afecta. La finalitat és detectar i mostrar la pluralitat de posicions davant del fet, les possibilitats d'ajut, etc. Aquestes preguntes s'han d'utilitzar amb el consentiment dels entrevistats i s'ha d'ajudar a comprendre i acceptar els diferents punts de vista.

Hi ha elements tècnics molt importants a considerar per a una bona entrevista d'intervenció:

L'actitud d'interès i escolta activa del professional. S'ha d'evitar que el treballador social parli molt i no deixi parlar suficientment l'entrevistat.

Resposta mirall: en les quals es repeteix el missatge que ens ha comunicat l'entrevistat sense modificar-lo, només emfatitzant un aspecte que sembla rellevant per ajudar a fer que l'entrevistat prengui una consciència crítica d'allò que li està passant: "així quan va marxar de casa es trobava molt sol", "quan el seu marit l'amenaça té molta por, però després es deixa convèncer que ell l'estima molt"...

Resumir: de vegades la persona entrevistada barreja moltes coses o és molt reiterativa i cal resumir les parts més importants del que ha explicat, per verificar si s'ha entès bé.

Utilitzar el silenci: significa que el professional ha d'acceptar silencis que es produeixen durant les entrevistes (hi ha

professionals als quals els és molt difícil i no paren de parlar). S'ha de respectar el ritme de l'usuari i deixar que s'organitzi mentalment.

Un silenci pot significar moltes coses: que l'entrevistat s'ha perdut, que està afectat pel record dolorós que reviu, que li costa parlar d'alguna cosa íntima, que se sent obligat a anar a l'entrevista però no vol parlar (com succeeix amb adolescents davant de molts adults), etc. És molt important que el treballador social respecti un espai de silenci, i si comprèn per què es produeix potser pot donar una resposta o comunicació no verbal empàtica: ja comprenc que li costa tornar a reviure aquells conflictes, o aquells fets tan dolorosos... o fer un gest de suport, o donar un mocador si ploren i no el troben. També hi ha silencis agressius que s'hauran de clarificar si de vegades l'entrevista no és voluntària per part de l'entrevistat.

■ És molt important que el treballador social respecti un espai de silenci, i si comprèn per què es produeix potser pot donar una resposta o comunicació no verbal empàtica.

Confrontar l'entrevistat amb la seva pròpia actitud, sentiments, decisions: estima molt la seva filla, faria el que fos per ella, però no la va a veure, no la telefona, no l'ajuda quan sap que ella la necessita... Confrontar les queixes constants amb el rebuig de qualsevol canvi...

Interpretar conductes, emocions o pensaments de l'usuari si el professional pot ajudar-lo. "Sembla que contínuament

et poses en situacions de perill i has tingut realment problemes seriosos; tu dius que és per culpa dels pares, jo em pregunto si tu no provoques els teus pares... ho has pensat?"

Tal com es pot deduir dels temes presentats a l'entorn de l'entrevista d'intervenció, que s'han de conèixer i s'han d'aplicar en situacions sempre diferents, com són les vides i persones entrevistades, la formació i la revisió de la metodologia del treball social i de l'entrevista en particular; té un abast tan ampli que difícilment queda acotat.

2. El procés d'ensenyar i aprendre

La majoria dels autors coincideixen a considerar que la supervisió té com un dels objectius més importants i més generalitzat el "millorar la capacitat efectiva del treballador social". A. Kadusin, citat per Fernández (1997), millorar la seva formació per actuar professionalment de la forma més competent possible.

Ens centrarem en aquest objectiu per tractar l'entrevista en les sessions de supervisió. En parlar d'entrevista en la sessió de supervisió podem referir-nos a la sessió individual de supervisió o al tractament individual d'un estudiant/professional en una sessió de supervisió grupal.

Per tant, en tractar la supervisió ens hem de plantejar directament com és possible la formació, millorar l'aprenentatge d'estudiants i professionals a través d'aquest espai formatiu, ja que en alguns serveis la supervisió va dirigida a professionals amb una gran experiència de treball.

La supervisió es basa en gran part en **l'aprenentatge a través de l'experièn-**

cia i en el reconeixement que **els factors emocionals, conscients o inconscients, tenen un paper important en el pensar i en la construcció del coneixement.** Per exemple, en la selecció dels elements d'anàlisi d'una situació i en la importància o prioritat que s'atorga a aquests elements, en els processos inductius i/o deductius que del material es poden derivar, i/o en la comprensió global de cada situació de supervisió, s'hauran de considerar els valors, les actituds del supervisat i la implicació emocional que la persona o família objecte de supervisió ha suscitat en aquell professional o estudiant.

En les professions en què hi ha una relació directa amb els usuaris, i en les quals el professional es considera el medi, l'eina principal per al coneixement i la intervenció per tractar temes psicològics, educatius o psicosocials, que és el cas del treball social, l'experiència emocional de relació amb els consultants té un impacte important en l'enfocament i en el desenvolupament de la intervenció. No cal dir que el professional amb experiència sap distingir molt bé la seva pròpia implicació emocional conscient en el cas, però no podem assegurar que la seva vinculació emocional inconscient, en alguns moments i en relació amb determinades actituds personals dels consultants, pugui distorsionar la comprensió de la situació, de les persones objecte d'atenció o de la relació que s'ha establert entre l'usuari i el professional.

L'aprenentatge per l'experiència (emocional i comprensiva) té unes característiques diferencials d'altres aprenentatges, en el sentit que **compromet la personalitat total del subjecte que l'in-**

corpora, ja que un no pot sotstraure's de les pròpies actituds, valors i emocions que porten a valorar i considerar els fets de manera absolutament personal. Per ser el més primerenc en l'evolució de les criatures, l'aprenentatge per l'experiència és, precisament, el que té una transcendència personal que no acostumen a tenir altres tipus d'aprenentatge.

D. Meltzer i M. Harris (1989) plantejen la distinció següent: "Aquest tipus d'aprenentatge per l'experiència significa la internalització i la comprensió de quelcom que, no solament serveix per a resoldre un problema immediat, allò que anomenaríem **aprenentatge secundari** de coneixements i habilitats, sinó que també s'aprenen les formes de pensament utilitzades per a resoldre el problema, la qual cosa constitueix **l'aprenentatge primari.**"

W. R. Bion (1966) considera que **aprendre de l'experiència** implica una participació emocional necessària que pot conduir d'alguna manera a una certa modificació en la personalitat de l'individu. La qual cosa, afirma Bion, **implica sempre un treball i un dolor psíquic que no es pot eludir.** Les dificultats per canviar actituds, per acceptar idees i conductes que no acabem o no volem entendre, eliminar els prejudicis, acceptar les responsabilitats que en el rol professional comporten un treball mental i una incomoditat i dolor emocional considerable. Aquest dolor pot traduir-se en ràbia, ansietat, aïllament, hiperactivitat o en altres expressions de defensa.

En el procés d'aprenentatge podem observar en estudiants motivats pels estudis de Treball Social una avidesa per aprendre, per "tenir coneixement" de les

dificultats dels usuaris dels serveis socials, per saber com s'ha d'actuar; semblen dir "explica-m'ho que jo ho faré", i realment apleguen una informació important, però naturalment, sovint sense experiència. En les primeres entrevistes del pràcticum, aquesta informació no els serveix de gran cosa: cauen en totes les actuacions que havien après des de la teoria que no s'havien de fer. Què ha passat? No era vàlida la informació que havien obtingut? A l'entrevista de supervisió poden comprovar que a la informació hi havien d'afegir l'experiència de trobar-se davant d'una persona real que necessitava ser atesa: volia explicar què li passava o necessitava, i trobar algú que pogués atendre i entendre la seva situació emocional i social, i li digués què havia de fer. **A l'entrevista de supervisió l'estudiant aprendrà que l'experiència és impossible d'acotar i de transmetre perquè és un procés personal i professional.** Llavors es trobarà una altra experiència emocional relacionada amb el supervisor, i potser el grup, i segurament rebrà el suport per poder clarificar què ha passat en l'entrevista d'intervenció. Què li ha passat a ell o ella, i rebrà també el suport per poder afrontar el dolor emocional de l'aprenentatge per l'experiència que des d'aquell moment inicia.

D'altra banda J. Bleger (1971), en el seu treball "Los grupos operativos en la formación", presenta la complexitat dels processos d'ensenyar i d'aprendre, considerant-los com a components d'un mateix "procés i objectiu". Professor (supervisor) i alumne/professional (supervisat) han d'estar disposats a aprendre i a compartir el resultat del procés. Per aquesta finalitat és important poder mantenir i fomentar

un pensament dialèctic on es puguin resoldre les dissociacions que habitualment existeixen entre, per exemple, teoria i pràctica, valors i pràctica, objectius i instruments, comportament verbal i no verbal, etc., per anar integrant gradualment aquests aspectes. **Per poder assolir un veritable aprenentatge, diu Bleger, és necessari alliberar el pensament de les estereotípies que anem incorporant des del pensament formal o formalitzat,** prefigurats per uns coneixements i valors instituits, entesos com a inqüestionables, que engoleixen tota possibilitat de dubte o de ruptura. Cal també considerar que "ansietats i confusions són, per una altra part, ineludibles en el procés de pensar, i per tant, d'aprendre".

Aquestes afirmacions ens podrien fer pensar que Bleger considera que no necessitem esquemes referencials que ens proporcionin seguretat per avançar en la reflexió i en l'elaboració de nous coneixements i actuacions, però ell mateix aclareix "...l'aprenentatge consisteix fonamentalment a obtenir la possibilitat d'una revisió permanent de l'esquema referencial propi, en funció de les experiències que cada situació ofereix...". En aquest sentit podríem pensar que els coneixements teòrics, les informacions i el bagatge cultural que posem constitueixen l'esquema referencial de cada persona, necessari per a la seva identitat personal. **Caldrà, però, passar per l'experiència de les pràctiques i de la supervisió, i més tard per la pràctica professional per integrar a l'esquema referencial propi el coneixement per l'experiència, que confrontarà uns aspectes i n'integrarà d'altres per anar construint una nova identitat: la identitat professional.**

3. L'entrevista de supervisió

En el llibre *Supervisión en el trabajo social*, Fernández (1997) destaca tres aspectes bàsics de la supervisió: a) la supervisió administrativa, b) la supervisió educativa, i c) la supervisió de suport. En aquest treball centrarem l'entrevista de supervisió en la vessant educativa, i, malgrat tenir objectius diferents de les entrevistes d'intervenció, intentarem analitzar alguns paral·lelismes entre una i l'altra.

■ Les entrevistes de supervisió d'estudiants o de professionals han de tenir com a marc de referència les finalitats, els valors de la professió i la discreció i confidencialitat sobre el supervisat i el material que presenta.

Les entrevistes de supervisió d'estudiants o de professionals han de tenir com a marc de referència les finalitats, els valors de la professió i la discreció i confidencialitat sobre el supervisat i el material que presenta, tant si es tracta de supervisió individual com de supervisió en grup. Aquest marc no solament ha d'estar implícit sinó que s'ha de tractar explícitament i fer-se efectiu com a norma de conducta en la supervisió.

Qüestions que semblen òbvies s'han d'anar discutint i analitzant per afavorir la reflexió i la incorporació de criteris sobre la intervenció en el servei, i sobre les actituds a la supervisió. En aquest sentit es pot donar, de vegades, una discrepància entre les observacions i recomanacions que es donen per a l'entrevista d'interven-

ció, comparades amb el tractament que es dona al supervisat a l'entrevista de supervisió. El respecte per l'opinió de l'usuari, pel seu ritme per comprendre i canviar, per la presa de decisions i per fer les coses "a la seva manera", etc., pot contrastar amb el marc d'algunes supervisions molt normatives, condicionades pel temps, per les avaluacions, per la normativa institucional i altres imperatius, que no donen gaire possibilitats a la creativitat ni a desenvolupar la "versió personal" del treball social en els supervisats.

A l'entrevista de supervisió hi ha d'haver un espai principal per al treball, però també per a la divagació, la imaginació, el tracte i el reconeixement amable que fa sentir alhora al supervisat com un col·lega que és, o serà. És necessari disposar de petits espais que relaxen, desangoixen i permeten acceptar els límits, les dificultats i els errors sense provocar una tensió i culpa excessiva.

Com en l'entrevista d'intervenció, es tracta de crear un espai mental i de treball compartit entre supervisors i supervisats, on es puguin expressar les dificultats, els dubtes, els temors, i on es pugui fomentar, com a objectiu principal, la identitat i la competència professional.

Característiques de l'entrevista de supervisió

Com l'entrevista d'intervenció, participa de característiques semblants: és una **situació formal amb objectius formatius. La comunicació és verbal, tot i que els components no verbals es consideren** en l'anàlisi d'actituds, valors, perspectives de treball, etc. (components o implicacions del supervisat, de vegades

desconeguts per a ell/a mateix/a). La relació entre supervisor i supervisat és una **relació asimètrica**, conseqüència de les funcions i papers de cada un. Això no significa que es poden supervisar professionals molt competents, però a través de la supervisió sempre es poden incorporar criteris i perspectives noves o diferents en el tractament d'un cas. **Semblant a l'entrevista d'intervenció, l'única cosa que pot fer el treballador social és ampliar la mirada de l'usuari, donar-li perspectiva i possibilitats diferents de les que posseeix.** L'entrevista de supervisió, o la supervisió, es considera també un **feedback comunicacional i relacional** on supervisat i supervisor participen **d'un espai mental, cognitiu i emocional en el qual predomina l'interès per "enfocar i resoldre" els casos concrets i el gust pel desenvolupament del coneixement.**

L'entrevista de supervisió la podem enfocar també des de la relació entre supervisor i supervisat, des dels components tenicoeducatius i des del procés que segueix la supervisió.

Aspectes relacionals entre supervisats i supervisors

La relació professional s'inicia en el primer entreu entre el supervisat/da i el supervisor/a. Aquesta relació està, en un primer moment, marcada per les **expectatives i temors i fantasies** sobre el propi supervisat, la supervisió i el supervisor. S'activen els temors sobre la pròpia capacitat, l'esforç que representarà en registrar el material, explicar davant dels altres, por a ser jutjat, que el supervisor pugui conèixer aspectes "secrets" d'un

mateix, descobrir aspectes negatius de la família, etc. Les fantasies inicials sobre el supervisor/a vénen motivades per la informació prèvia que tenen de cada un d'ells/elles, i sobretot entre els estudiants es poden produir autèntics "dramas" si no els "toca" el supervisor que haurien escollit. També hem de destacar la il·lusió de començar les pràctiques i el desig que tot surti bé (fàcilment, si pot ser, per evitar superar resistències, i evitar el dolor de l'aprenentatge per l'experiència, que molt aviat apareix). Aquestes fantasies, en part inconscients, marcaran inicialment la relació del supervisat amb el supervisor.

Per la seva part el supervisor també experimenta **inquietuds i temors** davant una nova supervisió individual o grupal, especialment quan són les primeres vegades que supervisa. Al supervisor li correspon **marcar els objectius de la supervisió i el seu propi espai i funció.** Espai i funció que, a diferència de les entrevistes d'intervenció, tindran un caràcter normatiu, necessari per estructurar la tasca de supervisió basada en el material que presentarà el supervisat.

La relació d'inici és dura, no hi ha una acceptació immediata i fàcil entre supervisor/a i supervisat/da. Sovint, però, s'arriba a produir l'empatia i interès necessaris per treballar, que queden reflectits en la col·laboració i el progrés del supervisat. Algunes vegades es produeix la idealització mútua entre supervisat/da i supervisor/a. L'alumna ideal i la supervisora ideal, que tot ho entenen i tot ho fan bé. És una relació perillosa, ja que en situacions no idealitzades les dificultats es fan paleses i s'intenten identificar i tractar constructivament, en la idealització les dificultats

d'un i altre queden ocultes pel desig de "ser els millors".

De totes maneres, en la majoria dels casos la relació professional mantinguda en la supervisió acostuma a tenir un gran impacte en els supervisats i a produir una experiència positiva en els estudiants i els professionals.

Algunes consideracions tècniques sobre l'entrevista de supervisió

Si en la pràctica de la professió s'ha de procurar el millor resultat de cada intervenció, en la supervisió s'ha de procurar també que tot el material que ens arriba a través de la presentació d'un cas, amb aspectes receixits i aspectes discutibles, **serveixi tant per millorar la intervenció (aprenentatge secundari, descrit per Meltzer i Harris) com per especular sobre molts aspectes de la pràctica, per establir hipòtesis sobre quin és el diagnòstic i quina podria ser la intervenció més pertinent, per acabar concretant i en certa manera limitant la riquesa de la reflexió a la necessitat d'arribar a una decisió i a una actuació concreta.** És d'aquesta manera que en la supervisió s'obre un camp d'elements a tenir en compte: com es poden articular les informacions, prioritzar uns aspectes sobre els altres, com es poden relacionar i interpretar, què es pot fer i quins són els resultats esperats, etc. Aquestes especulacions permeten la discussió i la implicació personal de supervisats i supervisor. Discussió i reflexió a partir d'una situació de treball concreta que **permet ampliar progressivament la "cartera de coneixements" del supervisat,** coneixements que seran recursos professionals disponibles per con-

siderar i/o aplicar en noves intervencions (aprenentatge primari descrit per Meltzer i Harris).

Dins de les tècniques pedagògiques de supervisió fa un paper prioritari la presentació i elaboració de material escrit a l'entrevista de supervisió. Vol-dria assenyalar la importància d'escriure allò que s'ha observat i/o s'ha fet per poder treballar de manera més pràctica i clara, obviar les presentacions únicament verbals en les quals el supervisat explica una entrevista, o situació familiar, i quan se li pregunta rectifica i diu que volia dir una altra cosa, o que vol afegir tal o qual... i així s'obstaculitza l'anàlisi del material i la comprensió de les implicacions del supervisat.

Els primers informes dels estudiants són d'entrevistes realitzades pel treballador/a social i observades pels alumnes. Són útils per comprovar quines habilitats posseeixen aquests últims per descriure, captar situacions, anotar la conducta no verbal i sobretot observar i comprendre els possibles motius de l'actuació del/de la professional.

Des d'un primer moment aquesta tècnica formativa **permet observar les actituds, disposicions i capacitat dels alumnes per organitzar la informació, analitzar-la i plantejar preguntes a la supervisió.** Es manifesta, en aquestes primeres entrevistes d'observació, la posició emocional de l'estudiant, que de vegades pot identificar-se amb l'entrevistat/da i de vegades manifestar que no pot entendre de cap manera l'actuació del/de la professional. Cal reflexionar sobre les preocupacions dels alumnes, i potser no s'hauria de valorar l'actuació del professio-

nal qualificant-la d'encertada o no, sinó preguntar-se per què actua d'una manera o altra, i a quines hipotètiques conseqüències pot portar la seva actuació.

Quan l'estudiant presenta el material de la seva pròpia intervenció hem de considerar tres moments: un primer moment **d'elecció del material** pràctic, el moment de la **transcripció i anàlisi**, i el moment de la **presentació a la supervisió**.

■ **Quan l'estudiant presenta el material de la seva pròpia intervenció hem de considerar tres moments: un primer moment d'elecció del material pràctic, el moment de la transcripció i anàlisi, i el moment de la presentació a la supervisió.**

El material escrit **expressa dues vessants de l'estudiant: d'una banda el seu funcionament mental i de l'altra les seves implicacions emocionals**. Des del punt de vista d'organització mental, l'estudiant ha de saber presentar a la supervisió un redactat ordenat, suficientment clar i explícit, i plantejar els dubtes i preguntes que li suscita la situació que ha de supervisar. Diferenciar la descripció de la interpretació i de la valoració i situar aquests aspectes en apartats diferenciats. Les implicacions emocionals dels estudiants queden sovint reflectides en l'elecció de l'entrevista, la interpretació i sobretot en la valoració dels fets que relaten. La supervisió del material escrit, endemés de la discussió posterior, permet al supervisor incidir sobre aspectes de contingut i també d'expressió professional: utilitzar el

mot i l'expressió més adient, que el llenguatge no desvalori la persona descrita, etc. És curiós que ja M. Richmond (1917), en parlar de l'autosupervisió, insisteix en la necessitat d'emprar una expressió precisa en els informes i cita Ch. Kingsley, qui recomana que "sempre que es pugui per exemple parlar d'un pi o d'un roure, no se l'anomeni arbre". La capacitat per diferenciar i definir serà en els supervisats un signe de maduresa.

Les implicacions emocionals d'estudiants i professionals poden ser de diferent índole: la identificació amb l'usuari per motius d'edat, de situació personal, familiar o social, etc., les projeccions del supervisat a l'usuari de sentiments pendents amb els propis pares, germans, etc. En la presentació i discussió del material que es presenta a la supervisió, es pot donar també una conjunció de vegades difícil de clarificar entre les figures del material que es presenta, el professional o estudiant supervisat i el supervisor: el supervisat es pot identificar amb una persona de la seva edat que té un pare o mare que ell/a senten que el/la desvaloren i al mateix temps projectar a la supervisora la figura d'aquest pare/mare exigent i desconsiderat. Un professional jove presenta la situació d'un home jove que té moltes dificultats per trobar feina i culpa les entitats de "negar-li aquest dret"; la supervisora intenta analitzar diferents aspectes de la situació de l'usuari i la reacció del supervisat és que, ella, la supervisora, ho té molt fàcil "des d'un treball segur i còmode". No cal dir que alguns supervisors/es poden estar més sensibilitzats per uns temes o per uns tipus d'usuaris i demanen al supervisat més atenció per ells: un supervisor que hagi

treballat a un centre penitenciari sap els processos que segueixen les persones amb aquests tipus de problemàtiques i són més sensibles a aquests temes, relacionats amb el món de la delinqüència, que a d'altres, mentre que un estudiant o un professional no senten tanta implicació ni interès. Com es pot veure, les transaccions entre usuari supervisat i supervisor, que es manifesten a les entrevistes, poden ser molt diverses i complicades, i les implicacions emocionals que se'n deriven complexes d'esbrinar i clarificar.

Quan hi ha implicacions emocionals inconscients del supervisat, no és sempre adient que el supervisor verbalitzi o interpreti allò que està observant. Com a l'entrevista d'intervenció, ha de considerar si és necessari entrar en aquests espais personals, i en tot cas buscar el moment i la manera més adient. En el cas que hi hagi una dificultat personal important es pot recomanar la consulta a un professional de salut mental, ja que de vegades aquestes dificultats impedeixen avançar en la supervisió.

Procés de la supervisió

De l'estranyament d'un principi, sobre la reacció d'un mateix i sobre la impossibilitat d'entendre l'altre, a les vies de comprensió

Els estudiants que inicien les pràctiques queden molt sorpresos de les situacions que se'ls presenten en el centre de pràctiques (mare que té el fill al carrer i assegura que no el vol a casa!), i, fruit del desconeixement i de la incompetència, jutgen amb severitat el comportament dels usuaris. No es poden posar en el seu lloc perquè ob-

serven de forma anhistòrica els fets que tenen davant, als quals projecten els desitjos o fantasies, en aquest cas sobre la pròpia mare tolerant i acollidora “definitiva, per sempre”. **Una defensa molt corrent dels estudiants que comencen la formació pràctica és la tendència a l'actuació verbal i de pensar immediatament en els recursos externs a la situació.** Sense saber mínimament qui és la persona que consulta ni haver pogut fer-se una hipòtesi sobre l'origen de la demanda, de la persona entrevistada, ja ofereixen informació, recursos... Són accions que pretenen en certa manera, inconscientment, “liquidar l'entrevista” (sortir d'aquella situació, on l'ansietat del no saber es va convertint en persecutòria) el no poder, encara, escoltar, observar i orientar l'usuari. **També és freqüent que es produeixi en l'estudiant una identificació massiva amb la persona entrevistada** i el problema que presenta (pobresa, malaltia, nens petits, problemes econòmics, d'habitatge, etc., serien els components possibles) i que la seva reacció sigui posar tota la responsabilitat en la societat que no ha sabut fer res per aquestes persones.

En les primeres entrevistes de supervisió els estudiants presenten els grans dubtes sobre com tractar l'entrevistat: de tu o de vostè, si li fan petons en acomiadar-se, què ha de fer?, si el pare parla d'una cosa i la filla d'una altra i la mare interromp contínuament... Aquestes preocupacions deriven del desconeixement dels usuaris i de la seva inseguretat i angoixa, que el/la fan sentir amb molts menys recursos i habilitats dels que realment disposa. L'estudiant també pot prendre un paper de mestre, si el servei té criteris i pautes per

a les visites de familiars a una residència, per exemple, o si és un servei per a persones amb una problemàtica determinada l'estudiant insegur pot adoptar un paper seriós, gairebé sever, i dir que han de fer els familiars, allò que necessita la persona ingressada, què observarà la família, si s'han de preocupar o no s'han de preocupar, etc. És difícil trobar el paper adient a les entrevistes. Relaxar-se i escoltar, esperar que l'altre, en certa manera, trobi un ressò en el professional, etc.

El més important en les primeres entrevistes de supervisió serà **ajudar l'estudiant perquè pugui "aguantar" la presència de l'entrevistat**, pugui adonar-se mínimament de "qui és", i pugui empatitzar amb ell/a, sense quedar-hi en certa manera dependent, o totalment desvinculat.

A través de la supervisió i de la familiarització amb el servei, o observant la tutora de pràctiques, els estudiants van trobant el seu espai i paper, poden aguantar millor les seves angúnies i poden mirar i entendre millor les persones que han d'atendre. En aquestes primeres fases de l'aprenentatge apareixen, en general, resistències a reconèixer i canviar actituds, **resistències que s'aniran superant amb l'adaptació al centre i la confiança que l'estudiant adquireix, especialment quan va comprnent i delimitant quin és el rol i l'objectiu del treballador social.**

És un moment pedagògic en el qual es poden obrir o tancar moltes portes de l'aprenentatge que portaran a la instauració d'unes formes de ser professional, conscient, implicat, reflexiu, valent i competent, o quedarà més aviat limitat i en-

congit, sotmès a allò que les institucions successivament li demanaran, sense desenvolupar suficientment les pròpies capacitats, la seva autoestima professional i el treball amb la població.

De la comprensió creixent a la competència professional

En el procés d'aprenentatge teoricopràctic dels estudiants, Danbury (1986) planteja diferents estadis que es van superant progressivament seguint la seqüència d'una menor a una major competència professional. Aquest procés és molt semblant a les etapes d'aprenentatge de Reynolds (1942) que descriu J. Fernández (1997).

- 1) **L'estudiant presenta un material a la supervisió però no sap què ha fet malament. No distingeix perquè encara no sap i no percep a la pràctica la bona actuació.** No experimenta malestar, més aviat està content per tenir l'oportunitat d'aprendre. (Diu un estudiant que l'entrevista que presenta a la supervisió va anar molt bé: ell va dir a una senyora que plorava per la seva mare malalta que anés a un altre servei, li va donar l'adreça, que la informarien de centres per a la mare...).
- 2) **Sap algunes coses que ha de modificar i millorar. Va adquirint consciència sobre el que hauria de fer, però no sap modificar la seva conducta amb els consultants.** Això li produeix ansietat i inseguretat. La principal preocupació durant l'entrevista és ell/a mateix i la seva actuació. (Una alumna presenta a la supervisió una entrevista

en la qual una senyora comença a parlar sense parar i explica una situació familiar que l'angunieja molt. L'alumna diu que ella estava anguiada perquè no sabia com "entrar" i portar ella l'entrevista. Sabia que havia d'intervenir per entendre la senyora però no se li va acudir una altra cosa que fer-li una pregunta, que va donar peu a que la senyora reprengués la paraula sense parar... L'alumna es lamenta per no haver trobat una alternativa millor...).

- 3) Pot disciplinar conscientment la seva intervenció amb els usuaris: conté l'ansietat, deixa parlar, pot observar i pensar en la persona que té al davant més que en ell/a mateix/a, però encara no pot utilitzar la informació o criteris dels quals disposa.** (L'estudiant comença una entrevista una mica tensa disposada a fer-ho bé... deixa parlar la noia entrevistada, té una actitud atenta i observa que la noia està fent esforços per no plorar, li fa pena i intenta entendre què li pot passar, la noia diu que perdoni però que està molt trista per una greu malaltia del seu pare, i esclata a plorar. L'alumna sent que empatitza amb ella, espera que es calmi, queda una mica bloquejada i creu que no li ha donat tota la informació que necessita per ajudar el pare...).
- 4) Pot observar, pensar i aplicar els recursos teòrics i la informació que posseeix durant l'entrevista.** Per exemple, pot identificar la dificultat d'una persona per exposar un tema important. Saber que un pare

culpabilitzat perquè té la filla a una residència sempre que inicia una entrevista mostra una actitud agressiva cap al professional, actitud que el professional ha de tolerar per poder continuar una relació de cooperació amb el pare. Pot fer un diagnòstic diferencial entre una persona amb un problema mental i una altra que està molt ansiosa, ja que l'ansietat de la segona correspon a la situació traumàtica que viu.

- 5) Integra coneixements a l'experiència i treballa bé de forma natural.** S'han obert les possibilitats d'aprendre i rectificar. Adquireix una competència professional, que li permet preocupar-se per millorar la seva actuació sense perdre la identitat i autoestima professionals.

En els passos 2 i 3 l'estudiant que desitja millorar la seva competència ha d'afrontar el dolor que li produeix un nou aprenentatge i l'acceptació del canvi, com indicava Bion; en el punt 4 aquest esforç i aquest diguem-ne dolor emocional serà més esporàdic i predominarà el goig i la satisfacció per haver assolit un mètode, uns eixos, uns instruments que facilitin la reflexió, la comunicació, els recursos teòrics com a criteris per a l'anàlisi i la intervenció.

En referència als processos d'ensenyar i aprendre, cal reconèixer que un procés de supervisió té uns límits que el supervisor ha de tenir en compte des de l'inici:

- a) El temps disponible** (siguin sis mesos o un any) dóna unes possibilitats de progrés, no totes. **La disposició i "temps mental" del supervisat.** Molts estudiants fan progressos molt notables perquè tot

just s'inicien en un coneixement teorico-pràctic, i també perquè no han d'afrontar directament tensions, excés de feina i altres dificultats del treball.

- b) **Condicions en què es realitza la supervisió** (supervisió en grup reduït o individual molt millor que en grups que superen 5 supervisats, el temps disponible, la freqüència, etc.).
- c) **La disposició i capacitat del supervisor** per treure el màxim profit de la supervisió en benefici del supervisat.

En la coresponsabilització entre supervisat i supervisor, aquest últim ha de poder identificar i diferenciar les característiques personals del supervisat/da de les capacitats i dificultats de l'aprenentatge per l'experiència. I més encara, ha de veure com alguns aspectes que semblen inicialment dificultats es poden posar al servei de millorar la capacitat per la pràctica. Una persona excessivament meticulosa no deixarà de ser-ho amb la supervisió, però potser orientarà el seu treball professional cap a uns temes o funcions on aquesta "dificultat" en cert sentit pot ser útil. O en el cas de l'estudiant excessivament afectuosa i oberta que parla "massa", s'ha de veure si aquesta és una forma d'expressió personal o si l'extraversió impedeix contactar o comprendre l'usuari i fer un bon treball.

Sempre és millor que el supervisat es faci conscient de les actituds que ha de modificar (excessiva pressió sobre l'usuari, excessiva benevolència i justificació, no arriba a diagnosticar la situació de

treball, dona missatges poc clars al consultant, etc.) **a través de l'entrevista de supervisió, i dels resultats de la intervenció que presenta, que a través d'una indicació directa del supervisor.**

Aquest/a pot utilitzar una tècnica indirecta de "fer veure" quines poden ser les actituds que es repeteixen i que dificulten la relació amb l'usuari, perquè el supervisat se'n faci conscient i les pugui identificar. Quan n'és conscient ja ho identifica i potser, llavors, pot modificar.

■ **Per poder ajudar a aprendre és necessari ser tolerant amb la diferència de l'altre, la persona supervisada, i per poder identificar els seus progressos s'han de veure els resultats de les seves intervencions, ja que hi ha moltes maneres de fer les coses substancialment bé o substancialment malament.**

Per poder ajudar a aprendre és necessari ser tolerant amb la diferència de l'altre, la persona supervisada, i per poder identificar els seus progressos s'han de veure els resultats de les seves intervencions, ja que hi ha moltes maneres de fer les coses substancialment bé o substancialment malament. En el cas de professionals amb experiència, les entrevistes de supervisió poden ajudar a millorar la capacitat d'autoobservació, i per tant millorar la intervenció, la capacitat d'acceptar els límits de la institució, dels usuaris i les pròpies del professional. I a reconèixer i valorar el treball que s'està realitzant.

Bibliografía

- BANKS, S. *Ética y valores en el trabajo social*. Barcelona: Paidós, 1997. ISBN 84-493-0395-8.
- BLEGER, J. *Temas de psicología (entrevista y grupos)*. Buenos Aires: Nueva Visión, 1971. ISBN 950-602-015-9.
- DANBURY, H. *Teaching practical social work*. Cambridge: Community Care. Gower, 1986 (2a ed.). ISBN 0566051877.
- FERNÁNDEZ, J. *La supervisión en el trabajo social*. Barcelona: Paidós trabajo social 4, 1997. ISBN 84-493-0440-7.
- GOLDSTEIN, E. i NOONAN, M. *Short term treatment and social work practice*. Nova York: The Free Press, 1999.
- ITUARTE, A. *Procedimiento y proceso en trabajo social*. Colección trabajo social. Serie Textos universitarios 2. Madrid: Siglo XX, 1992. ISBN 84-323-0759-9.
- KADUSIN, A. *The social work interview*. Nova York: Columbia University Press, 1990 (3a ed.). ISBN 0231096593.
- OKUN, B. F. *Ayudar de forma efectiva*. Barcelona: Paidós, 2001. ISBN 84-493-1105-5.
- PÉREZ-SÁNCHEZ, A. *Prácticas psicoterapéuticas*. Barcelona: Paidós, 1996. ISBN 84-493-0299-4.
- RICHMOND, M. *Social Diagnosis*. Nova York: Russell Sage Foundation, 1917. ISBN 0871547031.
- ROSSELL, T. *L'entrevista en el treball social*. Barcelona: La llar del llibre, 1987. ISBN 84-7279-305-2.
- TIZÓN, J. *Apuntes para una psicología basada en la relación*. Barcelona: Hora S.A., 1982. ISBN 84-85950-11-9.
- TREVITHICK, P. *Habilidades de comunicación en intervención social* (traducción del título original: Social work skills; A practical handbook) Madrid: Narcea de Ediciones, 2002. ISBN 84-277-1403-3.



Interès professional

Jornada dret a decidir:
el testament vital

Punt d'Atenció i Mediació
Veïnal de les Escodines:
una experiència de servei
social de proximitat

Jornada Dret a Decidir: el testament vital

Irene De Vicente Zueras¹

El pasado 17 de marzo de 2010 se celebró en la ciudad de Barcelona la Jornada Dret a Escollir: El testament vital, organizada por la Fundació Agrupació Mútua i la Fundació Pere Tarrés con el objetivo de debatir entre todos los sectores sociales que en un momento u otro intervienen en la elaboración de un documento de voluntades anticipadas.

El testamento vital, documento de voluntades anticipadas (DVA) o también llamado de instrucciones previas, hace referencia al documento escrito en el que una persona manifiesta anticipadamente su voluntad (con objeto de que ésta se cumpla cuando no sea capaz de expresarse personalmente) sobre los cuidados y el tratamiento de su salud o, una vez llegado el fallecimiento, sobre el destino de su cuerpo o de los órganos del mismo. Así pues, es una forma de representación, y su aplicación se entiende en previsión de que dicha persona no estuviese consciente o con facultades suficientes para una correcta comunicación. Éste es un documento que una vez elaborado puede ser modificado, si así lo desea la propia persona.

Los aspectos centrales tratados fueron: la autonomía personal y el consentimiento informado, la evolución del testamento vital y experiencias de **respeto** hacia la dignidad humana. Para su abordaje se contó con

profesionales de reconocido prestigio, entre los que cabe destacar la presencia del trabajo social. Dichos profesionales, expertos en bioética, aconsejaron el testamento vital para que la persona pueda planificar cómo será tratada al final de su vida.

Algunas de las ideas expuestas

En la conferencia inaugural el Sr. M. A. Broggi, presidente del Comité de Bioética de Cataluña, señaló que la enfermedad no puede ser un paréntesis en el **derecho** de una persona.

En la mesa redonda Mercè Boada, de la Fundació ACE, comparó el DVA con una **carta de amor** para ahorrar a las personas queridas que éstas tomen una decisión; Albert Royes, de la junta del Observatori de Bioètica i Dret, comentó que el testamento vital es un instrumento para no consentir que los otros hagan lo que deseen; J. M. Forcada, del Hospital de Sant Pau, expuso que hay que revisar algunas ideas teológicas como el dolor o la muerte como castigo, y Mercè Tabueña, profesora de Trabajo Social de la Universidad de Barcelona, hizo referencia a las siguientes ideas: que el DVA es una **prolongación del principio de autonomía**, que la falta de respeto y la pérdida de dignidad son las formas más dolorosas de maltrato, según las personas mayores que

¹Trabajadora Social. Licenciada en Psicopedagogía. Doctora por la Universidad de Barcelona (UB). Profesora de Trabajo Social de la UB. Departamento de Trabajo Social y Servicios Sociales. ide_vicente@ub.edu

participaron en el estudio internacional “Veus absents” (OMS, INPEA, 2002), y que el buen trato proviene de la inquietud de los profesionales que buscan activamente formas que permitan avanzar y no caer en el desánimo que provoca la elevada complejidad que presentan las situaciones de vulneración de derechos. Uno de los fundamentos del **buen trato** es el respeto por la persona objeto de nuestra actividad, su singularidad y dignidad.

La jornada también mostró, a modo de primicia, un documental de Solé Bruset en el que se pudo observar cómo un militante comunista escoge morir dignamente, señalando este cineasta y periodista que cuando uno ha tenido la voluntad de vivir con **dignidad**, ¡qué menos que permitir que muera también con dignidad!

Novedad

Entre otras cuestiones se hizo referencia a la Universitat dels Pacients, una universidad específica y monográfica destinada a pacientes, familiares, cuidadores, voluntarios y ciudadanos en general, interesados en cuestiones de salud y sanidad, que pretende la promoción de la modernización y la mejora de la calidad

de la atención sanitaria mediante el desarrollo de actividades de información, formación e investigación.

Para finalizar

Sin duda éste es un tema de actualidad sobre el que cada vez hay más interés por parte tanto de la población en general como de profesionales de distintas disciplinas. Así lo constatamos en esta jornada y a través de diferentes estudios que se vienen realizando. Un ejemplo de ello es la investigación *El Treball Social amb famílies: la responsabilitat dels Treballadors Socials en l'autodeterminació dels col·lectius més vulnerables*, que está llevando a cabo GRITS (Grup de Recerca i Innovació en Treball Social) del Departament de Treball Social i Serveis Socials de la Universidad de Barcelona a partir de la concesión de una beca otorgada a tal fin por parte de la Fundació Grífols i Lucas. Estos estudios ayudan a generar conocimiento sobre el trabajo social, cuestión que sin duda es muy primordial como lo son también iniciativas como la realización de jornadas o cualquier tipo de evento que sirva para informar y sensibilizar a la población sobre un importante derecho: el “Dret a Escollir”.

Para saber más

- BERROCAL, A. I. i ABEILLAN, J. C. *Autonomía, libertad y testamentos vitales*. Madrid: Dykinson, 2009. ISBN 978-84-9849-253-8
- BOLADERAS, M. *El derecho a no sufrir*. Barcelona: Los libros del linco, 2009. ISBN 978-84-936536-6-8
- DECRETO 175/2002, de 25 de

junio, por el cual se regula el Registro de voluntades anticipadas. Pág. 11616.

- LEY 21/2000, sobre los derechos de Información concerniente a la salud y autonomía del paciente y la documentación clínica.

- LEY 41/2002, básica reguladora de la autonomía del paciente y de derechos y obligaciones en

materia de información y documentación clínica, artículo 11.

- OBSERVATORIO DE BIOÉTICA Y DERECHO Web: www.pcb.ub.es/bioeticaidret/ [consultada el 30-04-2010]

- UNIVERSITAT DELS PACIENTS Web: <http://www.universitatpacients.org/about/> [consultada el 30-04-2010]

Punt d'Atenció i Mediació Veïnal de les Escodines. Una experiència de servei social de proximitat

Alberto Caballero Marcos¹

*“Antes de iniciar la labor de cambiar el mundo,
da tres vueltas por tu propia casa.”*

(Proverbi xinès)

Resum

L'article explica l'experiència d'un servei social de proximitat anomenat Punt d'Atenció i Mediació Veïnal, que es desenvolupa en el context organitzatiu d'una associació de veïns situada al barri de les Escodines, a la ciutat de Manresa. El text exposa breument quina és la realitat d'aquest territori i quines són les característiques d'un projecte emmarcat en un seguit d'actuacions que tenen per objectiu la millora del barri, i una idea del concepte de ciutadania que parteix de la coresponsabilitat en la gestió dels problemes que l'afecten, partint de la idea de proximitat com a eix central de les intervencions socials.

Paraules clau: Atenció integral, mediació, barri, treball en xarxa, proximitat.

Abstract

This article explains the experience of a social service of proximity. This social service is called Punt d'Atenció i Mediació Veïnal. This Punt is being developed in a Escodines residents association in Manresa city. It explains the reality of this territory and the characteristics of the Punt d'Atenció i Mediació Veïnal project. All the actions of the Punt have the finality of improving the neighbourhood. Moreover, the Punt d'Atenció i Mediació Veïnal has an idea of citizenship that starts from the coresponsability in the problems that affect it and the idea of proximity as a central axis of the social interventions.

Key words: Integral attention, mediation, district, proximity, network.

¹Treballador social. Mediador veïnal de l'Associació de Veïns i Veïnes Barri Escodines (Manresa) entre gener de 2007 i abril de 2008. albertocaballero85@gmail.com

1. Contextualització: la realitat del barri de les Escodines²

El barri de les Escodines es troba situat a l'extrem sud de la ciutat de Manresa, dintre de la zona urbana que forma el nucli antic de la ciutat. D'acord amb les dades de 2007, al barri hi ha censades un total de 5.348 persones. Té una extensió total de 37,22 hectàrees, i urbanísticament està dividit en dues parts: una zona de nova construcció o eixample, que s'ha anat edificant a partir dels anys 80 i que no presenta problemes greus, i una part antiga que està molt degradada i que presenta problemes socials importants.

Al llarg de les últimes dècades, el barri ha patit un procés de profunda degradació social i urbana. No obstant, des de 2002 s'hi desenvolupa el Pla Integral de Revitalització del Nucli Antic de Manresa, i, des del febrer de 2007, el Pla de Xoc per a la Revitalització del barri de les Escodines. A més, des de 2004, també s'hi desenvolupen diverses actuacions de millora en el marc de la Llei 2/2004, de 4 de juny, de millora de barris, àrees urbanes i viles que requereixen una atenció especial (popularment coneguda com a *Llei de Barris*) i un Pla de Desenvolupament Comunitari que s'està desplegant des de l'any 2000.

De la realitat social, econòmica i urbana del barri en podem destacar les característiques següents:

a) Urbanisme, espai públic i habitatge:

- Grau de degradació urbana elevat (edificis en mal estat, esfondraments, *mobbing* immobiliari, hostilització de l'espai públic...).

- Manca d'espais públics de socialització a la part antiga (places, parcs...).
- Gran quantitat d'habitatges desocupats i en mal estat al sector antic. Diversos casos d'ocupació il·legal d'habitatges buits.

b) Demografia i situació social:

- Procés d'envelliment demogràfic i pèrdua constant de població. La població de més de 60 anys representa el 21,3% de la població total i la taxa d'envelliment és del 17,02% (dades de 2006 i 2005, respectivament).
- 21,1% de població nouvinguda (dades de juny de 2007). Un percentatge elevat d'aquesta viu en situació precària: existència de *pisos pastera*, *llits calents*...
- Diversos fenòmens de marginalitat social vinculats als col·lectius més febles: gent gran, dones, infants, immigrants, persones amb recursos escassos...
- Sensació d'inseguretat ciutadana vinculada al xoc cultural derivat de l'arribada d'immigrants i a la situació del trànsit rodat.
- Percepció de marginació per part de les administracions a l'hora d'intervenir sobre els problemes.
- Existència d'un alt grau de sentiment de pertinença al territori (ús de l'adjectiu *escodinaire* per fer referència als veïns del barri).
- Nivell associatiu elevat i moviment veïnal influent. S'ofereix un gran ventall d'activitats i serveis.

²Totes les dades estadístiques que apareixen al punt 1 estan extretes de AADD (2006) i AADD (2007).

c) Activitat econòmica i comerç:

- Tancament progressiu de comerços i descapitalització al sector antic.
- Manca d'alternatives per al foment de l'activitat econòmica al barri.
- Nombre elevat de baixos comercials desocupats, a la part antiga.

d) Altres característiques:

- Forta estigmatització negativa del barri a la resta de la ciutat.
- Manca de cohesió entre la zona de nova construcció o eixample i la part antiga.
- Nivell formatiu inferior al de la mitjana de la ciutat de Manresa (7,5% d'analfabetisme al nucli antic).
- Existència de serveis i equipaments amb projecció de ciutat (Museu Comarcal, Clínica Sant Josep, Casa Flors Sirera, Escola Oms i de Prat, Centre de Salut Mental...).
- Elevada densitat de patrimoni històric i monumental (Cova de Sant Ignasi, Convent de Santa Clara, Creu del Tort, Pont Vell, fàbrica del Salt...).

- Manca d'habilitats personals (d'expressió, organització, per prendre decisions, etc.)
- Dificultats d'accessibilitat emotiva per realitzar gestions de tot tipus davant de determinades instàncies (l'Ajuntament, companyia de gas, aigua...).
- Desconfiança i por a no saber expressar-se (unida a una baixa autoestima).
- Por a expressar queixes relacionades amb la gestió de les administracions públiques.
- Impotència per no poder resoldre conflictes.
- Desconfiança, por i distanciament envers les administracions o serveis municipals, empreses i altres institucions.

Totes les demandes, però, tenien una característica en comú: la necessitat de ser ateses des del punt de vista de l'atenció integral i de la proximitat.

Per donar resposta a aquesta realitat, al final de 2005 sorgeix un projecte l'objectiu del qual era la creació d'un Punt d'Atenció i Mediació Veïnal. Al llarg d'un any el projecte va funcionar en fase experimental al nucli antic de Manresa, però només va concretar-se al barri de les Escodines, l'any 2006, en l'obertura d'aquest servei amb els objectius següents:

- a) Informar de manera pròxima els veïns del barri.
- b) Esdevenir la finestreta única del barri on els veïns puguin adreçar-se per rebre informació i assessorament sobre qualsevol qüestió.
- c) Atendre els veïns, acollir les persones que necessiten ajuda, oferir acompanyament als col·lectius més vulnerables.

2. L'acció: què és el Punt d'Atenció i Mediació i què s'hi fa

En els darrers anys, les persones que formen part de l'associació de veïns del barri observaven com hi havia veïns que es dirigien a ells per exposar moltes demandes d'atenció i informació de diversos tipus; queixes, propostes, problemes personals, familiars, amb altres veïns, etc. En les persones que expressaven les demandes s'observaven un seguit de característiques comunes:

- d) Crear una estructura de treball en xarxa.
- e) Crear un Observatori Social que definís la realitat del barri i que permetés la planificació de noves intervencions.

Així doncs, el Punt d'Atenció vol ser la *finestreta única* del barri on es puguin dirigir les persones que requereixen algun tipus d'atenció. El servei es troba ubicat al Casal de les Escodines i es concreta en una oficina d'atenció oberta al públic 16 hores setmanals. Es tracta d'un servei gratuït dirigit per un treballador social (mediador veïnal) contractat 40 hores setmanals i establert en el marc organitzatiu de l'Associació de Veïns i Veïnes Barri Escodines (AVVE).

El servei va adreçat al conjunt de la població, tot i que hi ha col·lectius socials als quals, per la seva fragilitat, va dirigit especialment: gent gran, immigració, discapacitats o persones amb malalties, marginació social (dones, joves, persones amb recursos econòmics escassos, etc.). A més, cal destacar que el servei no pretén duplicar les funcions i les competències dels serveis de la ciutat ja establerts, sinó que l'objectiu és guiar, acompanyar, digerir i traduir les demandes dels ciutadans que desconeixen els circuits d'ajuda i que necessiten una atenció especial i propera.

El servei ofereix un marc de proximitat i confiança i és una eina per trencar la frontera psicològica entre el ciutadà que necessita assistència i els canals d'atenció i ajuda.

El projecte s'emmarca en el conjunt de mesures d'atenció especial al barri que preveu la Llei de Barris de la Generalitat de Catalunya. El finançament s'obté a par-

tir dels fons que preveu la mateixa llei, i a través d'un conveni formalitzat amb l'Ajuntament de Manresa. Tanmateix, el projecte s'emmarca en el pla associatiu de l'AVVE, el qual desenvolupa diverses mesures educatives, ambientals, socials i econòmiques que tenen com a finalitat la millora del barri.

Podem dir que aquest projecte aporta un seguit d'elements innovadors:

- En primer lloc, cal entendre tots els programes que desenvolupa l'AVVE en el context d'una entitat veïnal que vol ser una eina de participació i prestació de serveis complementaris a les polítiques públiques, i no únicament com a eina reivindicativa o aglutinadora.
- El servei pretén fomentar la corresponsabilitat ciutadana en la resolució dels seus conflictes a partir del foment de la participació.
- Per últim, aquest servei pot aportar l'element de la proximitat com un actiu important que sovint no poden atendre els serveis d'ajuda institucionalitzats.

El Punt d'Atenció ofereix diversos serveis, que podem resumir en dos:

1) **Atenció integral**, en què s'inclouen els serveis de:

- a) *Punt d'informació*: s'ofereix informació diversa que pot interessar els veïns del barri siguin de l'edat que siguin: ajudes per a l'habitatge, processos urbanístics iniciats al barri, activitats formatives, oci i cultura, informació sobre l'associació de veïns, etc.

b) *Orientació i assessorament*: significa dirigir, acompanyar i orientar els usua-

ris amb dificultats especials des de la perspectiva del tracte pròxim i de la confiança. Per exemple, cap aquells ens i professionals que poden ajudar-los a resoldre les seves demandes i problemes (SSB, serveis d'ocupació, administracions diverses, oficina d'habitatge, etc.). En aquest sentit, el servei també dona suport a grups i organitzacions diverses (veïns amb reivindicacions, entitats que cerquen assessorament, etc.) i disposa d'una borsa d'habitatge i d'una borsa de feina.

- c) *Canalització de queixes i suggeriments*: el servei canalitza queixes i suggeriments dels veïns envers aquells ens responsables (per exemple, cap a l'Administració per danys derivats de les obres de pavimentació d'un carrer). Cal remarcar que aquest servei és especialment útil per detectar situacions susceptibles d'intervenció des de la mediació comunitària.
- d) *Altres*: inscripcions en les activitats que organitza l'entitat o les altes i baixes de socis de l'entitat, per posar dos exemples.

2) **Mediació comunitària**: en un barri en procés de transformació urbanística i social intensa, el servei de mediació apareix com una bona eina per intervenir en conflictes comunitaris de baixa intensitat i per promoure la corresponsabilitat de la ciutadania en la resolució dels problemes convivencials que l'afecten. En aquest sentit, el mediador veïnal intervé en conflictes comunitaris com per exemple problemes de convivència entre veïns, entre veïns i l'Administració pública, etc., amb l'objectiu de facilitar la comunicació, acostar

postures, generar opcions viables i, si és possible, arribar a un acord beneficiós per a les dues parts.

A més, al Punt d'Atenció i Mediació Veïnal s'hi desenvolupen les següents tasques/àrees de treball:

■ **Treball en xarxa**: el projecte pretén consolidar una estructura de treball en xarxa entre diferents persones, serveis, entitats i professionals que vulguin col·laborar amb el Punt d'Atenció i Mediació en el desenvolupament de les seves tasques. Cal destacar que consolidar aquesta àrea de treball és una de les assignatures pendents del projecte, perquè esdevé difícil establir compromisos estables i desinteressats econòmicament amb alguns serveis, entitats i professionals. No obstant, sí que s'ha avançat en l'establiment de vincles amb persones que volen treballar de forma voluntària en el projecte de l'associació de veïns, a partir de la creació d'una borsa de voluntaris que ha de permetre formalitzar la relació amb el voluntariat de l'entitat a partir de l'establiment de mesures d'atenció, promoció, formació i reconeixement cap a aquestes persones.

■ **Observatori Social**: inclou totes aquelles actuacions dedicades a conèixer i definir la realitat del barri. Aquesta informació ens permet acostar-nos a la realitat quotidiana de la població del barri per tal de detectar necessitats, demandes, problemes, etc., i així poder intervenir adequadament, derivar cap als serveis d'atenció o canalitzar queixes a l'Administració o a altres ens. Metodològicament, es basa en la realització sistemàtica d'entrevistes amb veïns i altres agents socials del barri, en la recollida d'informació de diferents fonts

bibliogràfiques, en l'observació directa en el marc de les diverses dinàmiques socials que genera l'associació de veïns (reunions de veïns, activitats lúdiques, etc.), i en l'anàlisi de les demandes que arriben al Punt d'Atenció.

3. El futur: reptes immediats i conclusions

Els reptes principals del Punt d'Atenció i Mediació giren a l'entorn de l'organització interna del servei. D'aquesta manera, es fa necessari disposar de mecanismes de funcionament ben configurats per fer front a les perspectives de creixement del servei, per exemple protocolaritzant els diferents processos interns (gestió de la informació, protocols de coordinació i intervenció, etc.), creant un programa informàtic de gestió, definint i programant acuradament les tasques que ha de desenvolupar, etc.

A més, cal definir quin és el paper que ha de desenvolupar el servei en el si del projecte de l'AVVE i millorar la coordinació entre el Punt d'Atenció i la resta d'àrees de treball i projectes que gestiona l'entitat.

D'altra banda, cal analitzar com es poden articular les mesures d'atenció a les necessitats emergents al barri de la millor manera possible (creixement del nombre d'immigrants, envelliment progressiu de la població, etc.).

A més, actualment el Punt d'Atenció i Mediació pateix manca de credibilitat davant d'altres serveis, professionals, entitats i institucions de la ciutat, fet que dificulta el procés de legitimació com a servei a la comunitat i també el desenvolupament de les seves tasques.

Aquestes dificultats vénen donades, segurament, per alguns problemes organitzatius en el si de l'AVVE que han dificultat el desplegament del projecte i, en conseqüència, la construcció del servei. També pel fet de tractar-se d'un servei inèdit a la ciutat de Manresa i ubicat en un marc organitzatiu (el d'una associació de veïns) on no s'acostumen a trobar serveis d'atenció d'aquestes característiques. Per tant, un altre dels reptes importants és guanyar credibilitat i garantir la professionalitat com a servei de proximitat.

Un altre dels problemes principals que planteja el projecte és la diversitat i disparitat del tipus de tasques que pot arribar a assumir, fet que genera que molts usuaris no coneguin quines són les tasques concretes que realitza el servei, a diferència d'altres, les tasques dels quals estan molt més ben definides (per exemple, els serveis d'inserció i orientació laboral).

Per últim, s'ha detectat un enorme desconeixement de l'existència del Punt d'Atenció entre els veïns del barri, i sobretot, entre aquells sectors de població amb major vulnerabilitat. En aquest sentit, es fa necessària la realització d'una tasca de difusió i explicació de les tasques que desenvolupa el servei i, sobretot, de quina manera pot ser útil al barri. En aquest sentit s'ha demostrat especialment útil la presentació del servei aprofitant les converses que es mantenen amb els veïns quan es realitzen les entrevistes de l'Observatori Social, o l'actuació d'ofici en situacions que han sorgit al barri.

En definitiva, un servei d'aquestes característiques pot esdevenir un instrument extraordinari per atendre les demandes

d'informació dels veïns d'un barri, així com per atendre els seus problemes, les seves inquietuds i per ajudar-los a resoldre els seus conflictes. Pot ser especialment útil en territoris on es requereixen intervencions socials on l'actiu de la proximitat prengui protagonisme per tal d'acostar-nos a aquells sectors socials més vulnerables.

En el cas del barri de les Escodines, el Punt d'Atenció i Mediació ha d'afrontar el repte de l'organització interna, superar la manca de credibilitat com a servei social, i donar-se a conèixer entre la població. Només així s'aconseguirà que sigui útil i que compleixi la tasca de millora del barri que té encomanada.

Bibliografia

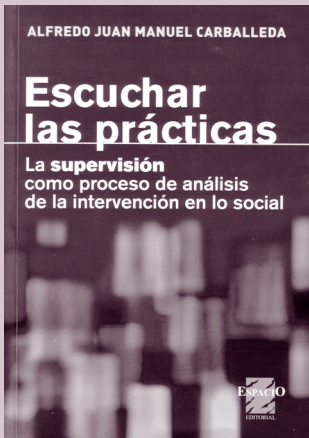
- AADD. *Anuari Estadístic de Manresa 2006*. Manresa: Ajuntament de Manresa, Servei de Desenvolupament, 2006. Versió digital disponible a www.ajmanresa.cat
- AADD. *Anuari Estadístic de Manresa 2007*. Manresa: Ajuntament de Manresa, Servei de Desenvolupament, 2007. Versió digital disponible a www.ajmanresa.cat
- LEDESMA, I. (coordinació i supervisió) i altres. *Anuari Estadístic del Bages 2005 / 2006*. Manresa: Àrea Tècnica de Desenvolupament Comarcal. Consell Comarcal del Bages. Versió digital disponible a www.cbages.org
- LILLO, N. i ROSELLÓ, E. *Manual para el Trabajo Social Comunitario*. Madrid: Editorial Narcea, 2001.
- PLUJÀ, M. *Los PIMVE. La acción vecinal como herramienta integradora*, dins de la revista *MAC*, núm. 26, (abril 2006). Pàg. 6 i 7. Càritas. Diòcesi de Barcelona, St. Feliu, Terrasa.
- PUNTES, S.; MUNNÉ, M. i col·laboradors. *Los servicios de mediación comunitaria. Propuestas de actuación*. Barcelona: Centre per a la Innovació Local. Diputació de Barcelona, 2005.



Llibres

Escuchar las prácticas

*La Supervisión en Trabajo
Social*



- CARBALLADA, Alfredo Juan Manuel. *Escuchar las prácticas: la supervisión como proceso de análisis de la intervención en lo social*. Buenos Aires: Espacio, 2007. ISBN 978-950-802-276-9

Escuchar las prácticas.

La supervisión como proceso de análisis de la intervención en lo social

Alfredo J. M. Carballada és Doctor en Servicio Social, Magister en Servicio Social, Diplomata Superior en Ciències Socials, treballador social, docent a la Universitat de Buenos Aires, a la Universitat Nacional de La Plata i a la Universitat Nacional de Entre Ríos. Investigador en l'àmbit de la Universitat, supervisor i avaluador de projectes socials. Ha publicat diversos articles i llibres, entre els quals es troba *Escuchar las Prácticas. La supervisión como proceso de análisis de la intervención en lo social* (2007).

En aquest llibre l'autor ens ofereix l'oportunitat de poder fer una lectura que passa pels diferents components i elements que travessen la intervenció social, aportant així una visió de la seva complexitat. És a través d'aquests elements i de la construcció dels mateixos que la supervisió plantejada per Alfredo Carballada va convidant a la reflexió i a l'anàlisi en la intervenció social.

L'autor estructura el llibre en quatre capítols, on de forma documentada i contextualitzada va parlant i reflexionant sobre els diferents elements de la supervisió, entrelaçant constantment la pràctica i la teoria. És a partir de la demanda, la genealogia, les intervencions típiques, l'escenari de la intervenció, els elements escènics, la composició escènica, l'anàlisi de la situació, el subjecte, el problema social i la seva representació, la construcció de l'agenda social i la pública, les polítiques d'intervenció i la direccio-

nalitat externa que es donen en la pràctica que l'autor comença a teoritzar.

Tots aquests elements són els que utilitza Carballeda per realitzar l'anàlisi de la intervenció social i dissenyar la supervisió. Mostra en cada un dels elements la plena sintonia entre pràctica i teoria. És així com la pràctica ens ajuda a arribar a la teoria i fa que aquesta s'integri plenament en el treball social quotidià.

Aquest llibre mostra la importància del fet que la pràctica mantingui un diàleg constant amb la teoria, per això és important poder "escoltar les pràctiques", i des d'aquesta escolta poder correlacionar-les amb la teoria. Aquesta és l'essència de la supervisió que planteja l'autor.

Segons l'autor, aquest tipus de supervisió permet poder aprendre a partir de les experiències pròpies dels professionals, afavorint d'aquesta manera que, a partir del dia a dia, els treballadors/es socials tinguem ganes d'"obrir la porta", preguntar-nos i buscar la resposta a què passa en la pràctica diària en les diferents teories que emmarquen el treball social.

En el desenvolupament del llibre, Alfredo Carballeda va mostrant com a partir de les transformacions de la societat es van generant interrogants a nivell macrosocial, que repercuteixen en les institucions i directament en la pràctica quotidiana dels professionals del treball social,

i que requereix que els escenaris de la intervenció social vagin reconstruint i modificant els elements que el componen. Aquestes transformacions generen un seguit d'interrogants, noves demandes i noves subjectivitats, és per això que la reflexió i l'anàlisi de la pràctica diària permetrà poder conèixer la mirada i el paradigma amb què estem construint i treballant cada un dels professionals del treball social i la pròpia societat.

A mesura que avances en la lectura del llibre vas sucumbint a la interessant invitació de l'autor de realitzar una profunda reflexió sobre la pròpia pràctica professional i el teu dia a dia, i, de mica en mica, vas prenent consciència de la pròpia mirada i de la construcció de l'entramat social.

Escuchar las prácticas comença amb una frase d'Oscar Wilde que ofereix una imatge de la subjectivitat de cada un de nosaltres en la construcció de tot el que ens envolta, i com el que construïm és el retrat de nosaltres mateixos. Crec que acabar el comentari del llibre amb aquesta frase és una bona imatge de la profunditat del llibre que ens ofereix Alejandro Carballeda.

"Todo retrato pintado comprensivamente es un retrato del artista, no del modelo. Éste no es más que el accidente, la ocasión. No es él quien revela al pintor sino éste el que sobre el lienzo, se revela a sí mismo". Oscar Wilde.

Rosa Garriga Blasco



- TONON, Graciela; ROBLES, Claudio; MEZA, Miguel. *La supervisión en Trabajo Social: una cuestión profesional y académica*. Buenos Aires: Espacio, 2004. ISBN 950-802-181-0

La supervisión en Trabajo Social

Una cuestión profesional y académica

Els autors del llibre *La supervisión en Trabajo Social* són treballadors socials i tenen formació complementària en d'altres àmbits de les ciències socials. Tots tres són professors a la Universitat La Matanza i formen part de l'equip docent de l'assignatura *Taller de producció i registre de la informació*. Al llarg de les 126 pàgines que completen el text s'acosten a l'exercici de la supervisió en les seves vessants professional i acadèmica, combinant l'exposició teòrica amb la reflexió basada en la seva pròpia vivència com a supervisors-docents.

La primera part, escrita per la Graciela Tonon, ens ofereix un marc centrat en aspectes teòrics i metodològics. Comença fent una breu aproximació històrica i conceptual i a continuació aprofundeix en alguns elements que considera centrals com el saber i el sentir, el rol del supervisor i la distància òptima. L'autora tanca aquesta primera part dedicant algunes pàgines a les especificitats pròpies de la supervisió en les seves dues modalitats: acadèmica i professional.

La segona part està escrita per Claudio Robles i Miguel Meza. Robles, referint-se a la supervisió amb estudiants, es qüestiona el rol tradicional del docent com a transmissor de coneixements i proposa traslladar el protagonisme cap a l'acció conjunta dels integrants d'un grup orientat a la tasca. En relació amb la supervisió de professionals, explica alguns dels elements implicats en aquesta pràctica i reflexiona so-

bre la necessitat d'allunyar-se del paradigma burocràtic per adquirir una orientació més transformadora. En aquesta part, Miquel Meza, el tercer autor, ens descriu la forma en què s'ha dut a terme la supervisió dels estudiants participants a l'assignatura *Taller de producció i registre de la informació*, de la qual se'ns proporciona el programa en forma d'annex.

Finalment, l'apartat conclusions enuncia una sèrie de propostes i reflexions que assenyalen punts febles o qüestions no resoltes, explicatives de la situació de la supervisió. L'expressió *espècie en extinció* convida a posar en marxa accions que tornin a situar la seva pràctica en l'espai que li correspon, rehabilitant la importància que ha tingut en d'altres moments.

D'entre les moltes idees que es desenvolupen al llarg del llibre en destacaria algunes que poden resultar d'especial interès per als lectors:

- La supervisió com a procés teòric-metodològic-pràctic. Aquest trinomi, d'alguna manera és present al llibre des de les primeres pàgines perquè l'abundant exposició d'elements teòrics i metodològics s'alterna amb la inclusió d'elements procedents del dia a dia d'aquest equip docent. D'aquesta manera es reforça la idea de l'espai de la supervisió com a espai integrador de les tres perspectives.
- La consideració del terme personal com a substitutori del terme individual. Tal com Tonon manifesta, *parlar en termes de subjecte i de persona implica*

reconèixer que cada ésser humà és únic i irrepetible. I aquesta visió permet reconèixer les especificitats de totes les persones en una realitat social que es caracteritza per una gran diversitat.

- La necessitat de revaloritzar l'exercici de la supervisió com a factor preventiu del born out. Especialment tenint present el context complex i difícil en què es desenvolupa la pràctica del treball social. Un entorn que a pesar d'ubicar-se a l'altra banda de l'oceà ens resulta tremendament familiar, donada l'actual situació de crisi i la pressió que aquesta comporta.
- La necessitat de reconstruir el concepte mateix de la supervisió en un marc social que és descrit com a angixant, on les dinàmiques institucionals marquen un ritme caracteritzat per la urgència. Els autors reivindiquen el caràcter reflexiu i crític i rebutgen l'orientació administrativa que, seguint la seva argumentació, es correspon amb l'orientació neoliberal que actualment tenyeix les pràctiques del treball social.

Ens trobem davant d'un text ric en aportacions teòriques que combina una orientació clarament acadèmica, en tant està ple de continguts i referències teòriques, amb la inclusió d'elements aplicats, procedents de la pròpia experiència dels autors. En conjunt es tracta d'un llibre de lectura amena que pot resultar útil per a professionals, docents i estudiants amb interès en aquesta matèria.

Josep M^a Mesquida González



La revista

Publicacions

Presentació d'articles

Subscripció

Números anteriors

- **Autonomia personal: nova llei, noves pràctiques (II)**
Número 183 - Abril 2008
- **Aprenent del passat, projectant-nos cap el futur (I)**
Número 184 - Agost 2008
- **Aprenent del passat, projectant-nos cap el futur (II)**
Número 185 - Desembre 2008
- **Migracions: el valor de la interculturalitat (I)**
Número 186 - Abril 2009
- **Migracions: el valor de la interculturalitat (II)**
Número 187 - Agost 2009
- **Apropant-nos al treball social penitenciari**
Número 188 - Desembre 2009
- **Supervisió en treball social**
Número 189 - Abril 2010

Any 2010. Temes

- **50 anys de la Revista de Treball Social**
Número 190 - Agost 2010
- **Serveis socials municipals**
Número 191 - Desembre 2010

Nota als lectors:

La Revista de Treball Social (RTS) ofereix un espai de comunicació amb els lectors amb la voluntat de rebre **comentaris, suggeriments, cartes, notes** i tot el que els lectors vulguin comunicar a la direcció de la revista.

Envia les teves aportacions per correu postal a:

RTS

c/ Portaferri, 18, 1r 1a - 08002 Barcelona

o bé per correu electrònic a: rts@tscat.cat

NORMES PER A LA PRESENTACIÓ D'ARTICLES A LA REVISTA DE TREBALL SOCIAL (RTS)

La *Revista de Treball Social*, editada pel Col·legi Oficial de Diplomats en Treball Social i Assistents Socials de Catalunya, és una publicació amb més de 30 anys d'antiguitat que s'edita amb periodicitat quadrimestral. El seu objectiu és transmetre el coneixement dels àmbits del treball social, els serveis socials, el benestar social i les polítiques socials a la comunitat científica, als professionals i als col·lectius interessats.

- La RTS està oberta a tots els col·laboradors que ho desitgin per presentar articles sobre investigacions originals teòriques o experimentals, treballs teòrics i metodològics, descripcions d'experiències professionals, assaigs, etc., sempre en relació amb el treball social, les polítiques socials i els serveis de benestar social.
- Els articles han de ser inèdits. Malgrat tot, l'equip de redacció podrà reproduir textos publicats en altres llengües i en altres àmbits geogràfics, si ho creu oportú.
- L'equip de redacció estudiarà els articles rebuts i informarà l'autor/a de l'acceptació per a la publicació. Podrà també recomanar modificacions i, si l'article es considera no publicable, se'n comunicaran els motius. El contingut dels articles és responsabilitat exclusiva dels autors.
- Extensió. Els articles de la secció "**Dossier**" tindran una extensió màxima de 12 pàgines, els de les seccions "**Interès professional**", un màxim de 6 pàgines; els de "**Secció Lliure**", 3 pàgines, i els comentaris de "**Libres**" no excediran les 2 pàgines. Els articles es presentaran en format electrònic, lletra Arial cos 12; interlineat 1,5; marges 3 cm.
- Llengües. Els articles poden presentar-se en català o en castellà indistintament.
- Les dades han d'anar a la capçalera dels articles. En la primera pàgina es farà constar títol i subtítol, si s'escau; nom i cognoms de l'autor/a principal i relació d'altres autors/es si el treball és d'equip; títol acadèmic, centre de treball i càrrec; també s'inclouran el número de telèfon i l'adreça de correu electrònic. A continuació el resum, no superior a 10 línies, en l'idioma triat i, si és possible, en anglès. Al final del resum les paraules clau, en nombre no superior a 5.
- Referències bibliogràfiques. Aniran al final del text, seguint l'ordre alfabètic i d'acord amb les següents normes de referència: ISO 690, 1987 (UNE 50-104-94) per a documents impresos i ISO 690-2 per a documents electrònics, bases de dades i programes informàtics.

Documents impresos.

- Monografies (llibres): COGNOMS (majúscula), Nom o nom de l'entitat responsable. Títol (en cursiva). Altres responsables: traductor, editor, etc. (opcional). Edició. Lloc de publicació: Editorial, any. Extensió del llibre (opcional). Col·lecció (opcional). Notes (opcional). Número ISBN.
- Parts de monografies (capítol del llibre): COGNOMS (majúscula), Nom, o nom de l'entitat responsable del capítol. Títol del capítol. En COGNOMS (majúscula), Nom,

o nom de l'entitat responsable del llibre. Títol del llibre (en cursiva). Lloc de publicació: Editorial, any, situació en la publicació font (volum, pàgines, etc.).

- Publicacions en sèrie (revistes): Títol (en cursiva). Responsabilitat de la revista. Edició. Identificació del fascicle (data i/o número). Lloc de publicació: Editorial, any. Sèrie (opcional). Notes (opcional). Número ISSN.
- Articles de publicacions en sèrie (revistes): COGNOMS (majúscula), Nom, o nom de l'entitat responsable de l'article. Títol de l'article. Col·laboradors/-es a l'article (opcional). Títol de la revista (en cursiva). Edició, any, volum, número, pàgines.
- Legislació: País. Títol. Publicació (en cursiva), data de publicació, número, pàgines.

Documents electrònics.

- Textos complets: COGNOMS (majúscula), Nom, o nom de l'entitat responsable. Títol (en cursiva) [tipus de suport]. Responsable(s) secundari(s) (opcional). Edició. Lloc de publicació: Editor, data de publicació, data d'actualització/revisió [Data de consulta] (obligatori per als documents en línia; opcional per a la resta). (Col·lecció) (opcional). Notes (opcional). Disponibilitat i accés (obligatori per als documents en línia; opcional per a la resta). Número normalitzat (opcional).
 - Parts de textos: COGNOMS (majúscula), Nom, o nom de l'entitat responsable del document base. Títol del document base (en cursiva) [tipus de suport]. Responsable(s) secundari(s) del document base (opcional). Edició. Lloc de publicació: Editor, data de publicació, data d'actualització/revisió [Data de consulta] (obligatori per als documents en línia; opcional per a la resta). Capítol o designació equivalent a la part. Títol de la part. Numeració dins el document base (opcional). Localització dins el document base (opcional). Notes (opcional). Disponibilitat i accés (obligatori per als documents en línia; opcional per a la resta). Número normalitzat (opcional).
 - Publicacions en sèrie (revistes electròniques): Títol (en cursiva) [tipus de suport]. Edició. Lloc de publicació: Editor, data de publicació [Data de consulta] (obligatori per als documents en línia; opcional per a la resta). Sèrie (opcional). Notes (opcional). Disponibilitat i accés (obligatori per als documents en línia; opcional per a la resta). Número normalitzat.
 - Articles i altres contribucions de publicacions en sèrie (revistes electròniques): COGNOMS (majúscula), Nom, o nom de l'entitat responsable de la contribució. Títol de la contribució. Títol de la revista (en cursiva) [tipus de suport]. Edició. Número del fascicle. Data d'actualització/revisió [Data de consulta] (obligatori per als documents en línia; opcional per a la resta). Localització dins el document base. Notes (opcional). Disponibilitat i accés (obligatori per als documents en línia; opcional per a la resta). Número normalitzat.
- Les gràfiques, dibuixos i taules portaran les corresponents referències, indicant amb quina part del text estan relacionades.
 - Els articles s'enviaran a l'adreça electrònica de la RTS: rts@tscat.cat
 - Els articles, un cop publicats, passen a ser propietat de la RTS.
 - Els autors/es rebran tres exemplars del número de la revista en què s'ha publicat el seu treball.

Tarifes

- Subscripció anual: 43 euros
- Estranger (tarifa única): 54 euros
- Números solts: 15 euros

Dades personals

Nom i cognoms: NIF:
Adreça: C.P.:
Població:
Telèfon: Tel. mòbil: E-mail:

Dades Bancàries

Banc o Caixa:
Domiciliació Agència:
Població:
Titular:
Codi bancari: Entitat___/ Sucursal___/ DC__ Núm. C/c_____

Signatura:

Data:

Podeu fer-ho arribar per correu electrònic o per fax.

