

# Els llocs de la supervisió.

## Consideracions sobre la supervisió en equips educatius

Enric Bolea<sup>1</sup>

---

*La supervisió és una de les modalitats que pot prendre la praxi de l'educador per respondre als nous reptes formatius i professionals en el camp de l'educació. És en aquesta doble dimensió –formativa i professional– que pot ser entesa com una modalitat de formació permanent, i al mateix temps constituir-se en un recurs per a la reflexió i transformació de la pràctica pedagògica. La primera dimensió situa la supervisió en el registre de la relació de l'educador/del professional amb el saber, mentre que la segona mostra la relació de l'educador/del professional amb els actes educatius i les seves conseqüències. En l'articulació d'ambdues dimensions la supervisió esdevé –conjuntament amb altres modalitats de formació i professionalització– una eina de primer ordre per estar a l'alçada dels reptes als quals la pràctica i l'època ens convoquen.*

81

Abans d'endinsar-nos en el tema que ens ocupa convé fer una primera reflexió que permeti situar i acotar les coordenades que emmarquen el nostre treball. Si ens fixem en el títol, s'entreveu que l'elecció del plural no és atzarosa. Introdueix una certa ambigüitat. Remet, d'una banda, als diferents llocs que la supervisió pot ocupar en aquesta doble dimensió formativa i professionalitzadora. Però també introdueix la idea que en la supervisió es donen llocs com a efecte del discurs que genera. En altres termes, **quin lloc pot ocupar la supervisió?** i **a què pot donar lloc<sup>2</sup> la supervisió?** En els apartats que segueixen intentarem respondre als interrogants que acabem de plantejar fent convergir els esforços a esbrinar **quin lloc pot**

---

<sup>1</sup> Psicòleg. Servei Educatiu Específic per l'alumnat amb Trastorns del Desenvolupament i de la Conducta (SEETDiC) - Baix Llobregat. Institució Balmes.

<sup>2</sup> Convé avançar que el terme *lloc* es pren aquí en el seu registre més simbòlic i antropològic i no en la seva dimensió imaginària. És un terme que no s'empra amb significat espacial, sinó que es pren en el seu estatut lògic i simbòlic, mitjançant el qual es tracta de determinar la presència o existència d'alguna cosa (*Diccionari Maria Moliner*). I, en efecte, es tracta, sobretot, de l'existència de la supervisió com un espai comú de reflexió i d'elaboració que pot donar lloc a un saber col·lectiu.

*Quin lloc pot ocupar la supervisió en els processos de reflexió i formació dels educadors i a què pot donar lloc quan se la incorpora com un espai de reflexió i deliberació en la praxi professional de l'educador?*

**ocupar** la supervisió en els processos de reflexió i formació dels educadors i **a què pot donar lloc** quan se la incorpora com un espai de reflexió i deliberació en la praxi professional de l'educador.

## La supervisió en equips educatius

Podem començar per compartir el fet constatable que hi ha una gran diversitat de pràctiques de supervisió. Ens trobem amb un gran ventall de modalitats en funció de qui fa la demanda, del tipus de demanda, a quin tipus de supervisor es fa, quins referents teòrics es posen en joc, què es allò que se supervisa, en quin context institucional, en quin camp d'actuació professional. D'altra banda, també resulta plural la manera d'esmentar aquesta praxi: supervisió, control i assessorament són els noms que sovint escoltem. Aquesta pluralitat no és casual i es correspon també amb una pluralitat de maneres d'entendre-la i aplicar-la. No ens estendrem en consideracions generals sobre les tipologies de supervisió i les concepcions que les sustenten, potser convé més orientar les reflexions al voltant de les funcions que pot complir la supervisió independentment de la forma concreta que pugui prendre. Així doncs, posarem l'èmfasi en les relacions i funcions dels diferents elements que configuren els processos de supervisió que poden dur a terme els educadors en el marc dels equips en què estan integrats.

Per tal que la supervisió tingui un lloc d'existència és necessari que es construeixi i desenvolupi un discurs al seu voltant. És com a efecte d'aquest discurs que s'ordenen i defineixen els llocs i les relacions que s'estableixen entre els diferents elements en joc en tot procés de supervisió, i que, així mateix, donaran pas a una manera de representar-la en el context social i institucional. Aquests llocs i les seves respectives relacions defineixen un vincle. Convé indagar quins són els diferents llocs i posicions que ocupen aquests elements dins l'estructura relacional de la supervisió, ja que esbrinar la funció de cadascun d'ells ens permetrà entendre com es poden organitzar els diferents intercanvis i relacions que organitzen i despleguen el procés. Podem avançar que es una relació que estableix un subjecte (**el supervisor**), amb altre/s subjecte/s (**el/s supervisant/s**), al voltant d'uns referents sobre els quals conversen i treballen (**allò supervisable**) en el marc simbòlic de la institució en què es troben. En els apartats següents ens ocupem de cadascun

d'aquests elements, de les relacions i intercanvis que es poden establir entre ells i dels possibles efectes que poden generar.

## Els elements bàsics de la supervisió

Lluny de concebre la supervisió com una tècnica, la pensem més aviat com una praxi que ens ofereix la possibilitat de generar un espai de treball per als educadors en el qual s'incorpora un professional extern amb el propòsit de promoure plegats la formació i la millora de la pràctica educativa en la institució. En aquest sentit, és una activitat essencialment cooperativa entre els professionals que hi participen, amb la finalitat de produir un saber col·lectiu sobre allò (situació, esdeveniment, cas, pràctica) que els implicats han acordat de manera dialogada com a susceptible de ser supervisat.

### Supervisants<sup>3</sup>

Des del punt de vista dels elements, un primer lloc a considerar és el/s supervisant/s. De vegades s'entén que els professionals i/o la institució que impulsen una supervisió es troben sota la "súper mirada/visió" o expertesa d'un altre professional en qui es diposita un plus de saber i de saber fer. Un saber que acaba constituint-se en la causa de la supervisió i en l'objecte al qual han d'accedir els supervisants. Però la supervisió no consisteix en la transmissió d'un saber instituït que s'ha d'apropriar, més aviat al contrari: els supervisants han de poder posar en joc algun aspecte de la seva posició que mostrarà, al seu torn, algun aspecte de la seva relació amb el saber, amb la seva professió, i amb la seva pràctica. Els supervisants s'han d'autoritzar en aquesta posició activa: **consentint** ocupar aquest lloc com a agents actius en la xarxa de relacions que estructura la supervisió per tal de vehicular un treball formatiu i d'indagació sobre la pròpia pràctica i professió. La supervisió és una convocatòria al treball, i per treballar cal estar interessat i, sobretot, sentir-se implicat i autoritzat.

*És una activitat essencialment cooperativa entre els professionals que hi participen, amb la finalitat de produir un saber col·lectiu sobre allò que els implicats han acordat de manera dialogada com a susceptible de ser supervisat*

83

<sup>3</sup> Estem d'acord amb aquest terme que proposa Manel Baldiz (1996). Tot i que ho planteja en l'àmbit de la supervisió clínica, pensem que assenyala i destaca amb encert la posició activa de qui demana i s'implica en una supervisió.

*El terme supervisable destaca el caràcter dinàmic i emergent del material que se supervisa, perquè allò que pot ser supervisable i la manera com abordar-ho es van definint i redefinint per la via de la conversa al llarg del procés*

84

*El lloc del supervisor és el d'oferir una escolta i atenció a l'alteritat de l'equip de professionals que la demanda i que pot provocar l'elaboració d'un saber col·lectiu en el procés de supervisió*

## Supervisables

Tenim un segon component en l'estructura de relacions d'una supervisió: allò supervisable com a referent del procés de supervisió. És precisament en aquest punt que ens interessa esbrinar de quina manera els distints aspectes de la pràctica educativa poden emergir com a supervisables a partir d'una elaboració de l'equip, suscitant un interès i convertint-se en el material de la supervisió per la via d'una demanda a un supervisor. Allò que escollim com a supervisable es converteix en l'eix o tema organitzador del treball que permetrà posar en qüestió el saber que tenim sobre la nostra pràctica i sobre els nostres referents. Hem escollit el terme *supervisable* perquè destaca el caràcter dinàmic i emergent del material que se supervisa, perquè allò que pot ser supervisable i la manera com abordar-ho es van definint i redefinint per la via de la conversa al llarg del procés. Per tant, tot i que es fonamental definir el contingut o tema de la supervisió i el seu escenari organitzatiu a l'inici del procés, volem subratllar que, al mateix temps, és un camí obert a la sorpresa i a la contingència.

## Supervisor

Finalment, el darrer element bàsic que abordarem és el supervisor. Com podem entreveure, apostem per una funció del supervisor que s'allunya de la idea d'un consultor o d'un formador que facilitaria els sabers i les tècniques més adients per afrontar i solucionar els problemes plantejats pels supervisants. Més aviat considerem que el lloc del supervisor és el d'oferir una escolta i atenció a l'alteritat de l'equip de professionals que la demanda. Potser cal entendre la posició del supervisor com un lloc que pot provocar l'elaboració d'un saber col·lectiu en el procés de supervisió.<sup>4</sup> Anar progressivament cap al punt que cadascú s'autoritzi en el seu saber, en la seva interpretació, en el seu interès, en la seva producció personal a partir d'un tret o posició propis. En la dialèctica entre supervisants i supervisor al voltant d'allò que plegats han definit com a supervisable, es pot produir una elaboració de saber que el conjunt (supervisants i supervisat) pot apropiarse i en pot fer ús, ja que ha

<sup>4</sup> Seguim en aquest punt i en els que segueixen les aportacions de J. A. Miller (2007), sobre l'elaboració provocada.

estat el conjunt qui ha treballat i elaborat el producte. Aquest punt és crucial perquè situa el supervisor en la doble funció de promoure el saber i de contribuir a produir-lo, perquè també consent posar-se a treballar com els supervisants.

## L'interès i la demanda per supervisar la pràctica educativa

Tot i que moltes vegades les demandes de supervisió han estat prou elaborades pels equips, sovint l'impacte que poden tenir els esdeveniments de la pràctica en l'organització i funcionament d'un equip educatiu porta al punt que les demandes tinguin el segell de la pressa. En altres casos ens podem trobar amb demandes poc elaborades o poc socialitzades per l'equip. En altres moments es formulen demandes on no hi ha cap mena de pregunta sobre la pròpia posició respecte a la situació o esdeveniment que la causa. Sovint no hi ha un temps per elaborar-la de forma col·lectiva en el si de l'equip. En aquest cas, cal un temps de transformació per passar a una demanda que interrogui sobre la pròpia posició d'aquells que demanen respecte a allò que demanen on es pugui crear un espai de confiança que permeti desplegar la problemàtica que genera la pràctica, on sigui possible que el professional pugui preguntar-se per les conseqüències explícites i implícites de la seva acció i pensar-hi.

Si partim del moment inaugural en què un equip s'autoritza a pensar i proposar/demanar una supervisió, trobem que hi ha un primer temps en què algun aspecte de la seva pràctica i/o professió copsa l'atenció: es vol millorar o innovar el projecte educatiu, repensar l'organització dels espais educatius o la qüestió de l'autoritat amb els adolescents, reflexionar com s'interpreten els encàrrecs de l'administració, etc. És el moment de veure què està succeint respecte a la seva pràctica, respecte a les demandes que es reben, en relació amb els projectes que es pretenen impulsar, etc. Si els professionals es donen el temps i l'oportunitat d'aturar-se i reflexionar, es produeix una primera interpretació de l'equip: en localitzar el punt d'interès i/o dificultat, algun punt de l'ordre de la divisió es pot identificar entre allò que sabem, volem i fem i allò que ens retorna des de la mateixa pràctica en forma d'un sentiment per millorar-la, o la percepció d'algun element que ens falta o que no s'a-

85

*Si els professionals es donen el temps i l'oportunitat d'aturar-se i reflexionar, es pot identificar entre allò que sabem, volem i fem i allò que ens retorna des de la mateixa pràctica en forma d'un sentiment per millorar-la, o la percepció d'algun element que no s'ajusta al nostre saber, saber fer i saber estar*

*Incorporar a la pràctica un temps per pensar i conversar possibilita elaborar un saber que promou un moviment instituent que pot entrar en dialèctica amb allò instituint, i d'aquesta manera es produeix un efecte de separació (de l'equip respecte a la inèrcia institucional)*

dequa a les expectatives, que no s'ajusta al nostre saber, saber fer i saber estar.

Probablement, en aquest primer temps l'equip està inaugurant una nova etapa en el treball presidida per una altra forma de pensar la pràctica i el temps que requereix el tractament de les situacions i dificultats que s'afronten dia a dia. Comença a donar-se un lloc al temps que implica la narrativa de la pròpia acció: la supervisió contribueix a elaborar un relat que aporta una significació a tot allò que pot interrogar l'acció educativa. En aquest sentit, es comença a instaurar una relació diferent amb el temps: a poc a poc estem donant un lloc a la reflexió i a l'elaboració com una instància prèvia i necessària per a l'acte educatiu, i d'aquesta manera es guanya terreny a la pressa i a respostes com la inhibició, l'activisme i la urgència com a maneres subjectives de respondre a les situacions que encarem en la institució.<sup>5</sup>

La reflexió i l'elaboració emergeixen com una necessitat lògica inherent al procés d'un equip que es dona l'oportunitat d'interrogar-se sobre la seva pràctica. És a partir d'aquest punt que podem apuntar que allò que suscita l'interès i la demanda per supervisar la pràctica educativa té molt a veure amb un canvi de posició de l'equip i res a veure amb una prescripció o imperatiu. El fet d'incorporar a la pràctica un temps per pensar i conversar possibilita elaborar un saber que promou un moviment instituent que pot entrar en dialèctica amb allò instituint, i d'aquesta manera es produeix un efecte de separació (de l'equip respecte a la inèrcia institucional) en dos direccions: d'una banda, s'aconsegueix una distància respecte als esdeveniments quotidians que sovint absorbeixen l'acció educativa, que pot quedar atrapada en la inèrcia i la urgència del dia a dia; d'altra banda, es possibilita l'establiment d'una segona distància amb els ideals de la institució i de l'equip quan suposen un pes sobre l'acció educativa del qual es difícil sortir.

<sup>5</sup> Podem reconèixer en aquestes idees la lògica del temps en tres instàncies que formula Lacan: instant de veure, temps de comprendre, moment de concloure (*El tiempo lógico y el aserto de certeza anticipada*, 1945). José Ramón Ubieta ens aclareix aquesta lògica a l'hora de posar-la en joc quan es treballa i s'aplica en els àmbits clínics, educatius i socials en un excel·lent escrit, referenciat a la bibliografia.

## La supervisió aspira a promoure la producció d'un saber col·lectiu<sup>6</sup>

Hi ha una pluralitat de sabers entre els quals es troben els sistemes de sabers experts de caràcter científic o tecnològic construïts, produïts i organitzats per una comunitat d'especialistes. D'aquests sabers provenen la majoria de categories i argumentacions que s'han constituït en les referències per intervenir socialment, sanitàriament i educativament. Però el saber expert no sempre implica un saber fer en relació amb l'objecte de treball sobre el qual actuem (Vilar, 2008). La relació teoria-pràctica resulta, en aquest cas, més prescriptiva. Però prescriure com cal actuar a partir d'un saber explicatiu no sempre ens garanteix un saber fer amb tot allò que la pràctica ens ofereix, especialment quan l'expertesa posa l'accent en l'objectivació de les situacions i esdeveniments que emergeixen en la pràctica.

Certament, en l'actualitat predomina un afany d'objectivació. El camp d'actuació professional es limita sovint a aplicar procediments amb indicadors i signes tancats d'interpretació, l'ideal dels quals és no donar lloc a la confusió. Es tendeix a corregir, eliminar o rebutjar els conflictes –propis en qualsevol pràctica o intervenció professional– sense entendre la lògica que els determina (Bolea, Burgos, Duch, Vilà; 2005). El protocol evita el temps necessari per al diàleg i l'enteniment d'allò que emergeix com un conflicte i pot interrogar la pràctica professional. Sembla que aquest ideal tecnològic allibera, a qui el promou i l'aplica, de qualsevol responsabilitat respecte de les conseqüències que es deriven d'aquesta manera de pensar i fer (Luri, 2004).

El saber expert i la seva aplicació es corresponen amb un tipus de saber que podríem definir com "saber **sobre**" (Serrano, 2008). Tot i això, saber o disposar de coneixements **sobre** els nois i noies que estan al nostre càrrec no implica "saber **com**" fer amb ells i elles.

*El camp d'actuació professional es limita sovint a aplicar procediments amb indicadors i signes tancats d'interpretació, l'ideal dels quals és no donar lloc a la confusió. Es tendeix a corregir, eliminar o rebutjar els conflictes*

87

<sup>6</sup> Una referència fonamental sobre aquesta temàtica és el treball de Jose Ramón Ubieta: *El trabajo en red*, referenciat a la bibliografia. Més concretament, les pàgines 87-93, en què es tracta "el saber como elaboración colectiva" com un dels principis bàsics en el treball en xarxa.

*Podem saber-ho tot sobre l'educació, però no saber com educar*

Podem arribar a saber moltes coses de les característiques i evolució dels nois que atenem –informacions i coneixements sobre com aprenen i sobre les dificultats que poden tenir per fer-ho–, o bé posseir coneixements sobre els processos de planificació i avaluació, però no saber què fer quan les singularitats dels infants i joves emergeixen com una resistència a l'acció educativa que despleguem. Podem saber-ho tot **sobre** l'educació, però no saber **com** educar.

Però una altra concepció del saber és possible. Una idea més vinculada al saber **què** i al saber **com**. Ens referim a un tipus de saber que posa l'èmfasi en entendre i interpretar la lògica inherent a les situacions, esdeveniments i conflictes que observem i ens trobem en les pràctiques educatives.<sup>7</sup> Interpretar allò **que** està succeint i que ens està succeint per tal de saber **com** poder actuar plegats i orientats. En aquesta òptica no es dóna una relació prescriptiva entre teoria i pràctica o una extrapolació directa dels models teòrics sobre la pràctica, sinó més aviat una relació dialèctica i contextualitzada.

Tot i això, no s'exclou un saber en relació amb allò que se supervisa per part dels que hi participen. De fet, tant el saber del supervisor com el dels supervisants s'han de posar en joc, però aquest saber previ no es posa en el lloc de la causa de la supervisió. Durant el procés trobem que es donen alternances: unes vegades és el supervisor qui aporta un saber i unes altres són els supervisants els qui ho fan. Cadascú aporta la seva interpretació. En aquesta dialèctica el supervisor no és el subjecte situat en el lloc de l'agent d'un saber prèviament constituït, perquè es una posició que normalment bloqueja l'elaboració de saber per part dels membres de l'equip que supervisa. Per aquesta mateixa raó convé que el supervisor no se situï com aquell que representa el saber o n'és el portador, sinó que és molt més important reenviar a l'equip a un tercer saber: el saber representat per les teories, els textos, els autors, les disciplines.

Podem dir que es dóna una tensió entre els sabers dels que participen en la supervisió i el saber produït que es genera en el treball de

*Durant el procés trobem que es donen alternances: unes vegades és el supervisor qui aporta un saber i unes altres són els supervisants els qui ho fan*

<sup>7</sup> La supervisió comparteix amb altres modalitats de treball interdisciplinari la finalitat de promoure la producció d'un saber col·lectiu: l'anàlisi de casos, la coordinació en xarxa, la construcció de casos, l'assessorament, l'anàlisi institucional, etc. (<http://www.copc.org/content/view/411/171/>).



supervisió. Una dialèctica que, per ser productiva, requereix “que l'espai **d'allò que no se sap** intervingui en el debat perquè existeixi la possibilitat que un saber nou pugui sorgir de l'esmentat debat” (Puig, 2004).

## La supervisió implica preparació

En la supervisió no es construeix només un saber sobre allò que supervisem, sinó que també construïm –al mateix temps– un saber fer sobre les formes i modalitats de col·laboració entre tots aquells que participen en la supervisió. Sempre es dona una alternança entre aquests dos tipus de treball i saber: un treball i saber en relació amb els supervisables que són objecte d'un treball cooperatiu, i un altre tipus de treball i saber –també en coparticipació– més relacionat amb com es prepara i organitza el procés de cooperació entre els supervisants i el supervisor.

Les diferents opcions i modalitats que pot adoptar l'organització del treball de supervisió es concreten en un **procés temporal** i en un **mètode de treball**. Però cal advertir que tant planificar el temps com dotar-nos d'una metodologia no són una garantia, ni per provocar un treball de reflexió i d'elaboració conjunta, ni per produir un saber col·lectiu. Els canvis i les transformacions no es poden prescriure, ja que és difícil, si no impossible, precisar per endavant la producció de saber que s'elaborarà. Tampoc és possible determinar amb certesa les característiques que ha de tenir l'organització i el funcionament del procés d'elaboració per tal que es produeixi aquest saber. L'acció humana –i la supervisió ho és– està fortament regida per la incertesa i la contingència.

El saber fer en el procés de supervisió implica alguna cosa més que eines, recursos i instruments al servei de l'assoliment d'uns resultats prèviament esperats (i molt menys al servei del domini de la contingència). Un mètode, una metodologia, és una forma d'organitzar i gestionar, en un marc institucional determinat, les situacions de treball conjunt en què estan involucrats supervisants i supervisors. En aquest sentit, el mètode és allò que permet concretar i organitzar les relacions entre els que participen en la supervisió. És més aviat un procés de construcció del vincle entre aquests tres elements, que no pas un procediment d'aplicació directa. En cap

*En la supervisió no es construeix només un saber sobre allò que supervisem, sinó que també construïm –al mateix temps– un saber fer sobre les formes i modalitats de col·laboració entre tots aquells que participen en la supervisió*

*La preparació implica un cert càlcul, però deixa oberta la porta a allò imprevist i a la sorpresa: és una preparació que inclou allò contingent i inesperat*

cas no especifica de forma rígida què ha de produir-se en aquesta situació. La supervisió resta oberta quant als seus efectes, sense anticipar-los o quantificar-los, sense especificar un resultat final pre-determinat.

Aquesta forma d'entendre la metodologia no implica, en cap cas, renunciar a la preparació i organització del procés i de les sessions de supervisió. Però en aquest cas, la preparació **no es refereix a un resultat (coneixement/saber) final, sinó a les característiques de la situació de treball**: situacions que poden ser descrites i preparades per endavant, però respecte a les quals no es poden prefixar els resultats que s'obtindran, perquè hi ha en joc nombroses incògnites. Tot i que no podem fer una planificació acurada sobre els resultats, sí que podem fer un cert càlcul que admeti alhora la incertesa pròpia de tot procés de construcció. Potser sí que podem **preparar** la supervisió i **preparar-nos** per a la supervisió.

**Preparar la supervisió** suposa un treball per tal de disposar i organitzar els participants per a una acció futura. Preparar la supervisió ens situa en la dimensió d'allò de la supervisió que permet dinamitzar i organitzar el col·lectiu. La preparació posa més l'accent en l'actitud de disposar-nos a fer alguna cosa i de disposar l'entorn de treball amb la finalitat que el procés de supervisió es pugui realitzar. Implica que allò que convenim preparar serveix efectivament per a la finalitat que ens fa treballar plegats: elaborar un saber col·lectiu. Remet a la col·laboració i a la coresponsabilitat entre els diferents agents de la supervisió, pel que fa tant a la definició del supervisable entorn del qual es treballarà, com al procés en què es concretaran les formes que adopti aquest treball de col·laboració: tasques, activitats, lectures, escrits, etc. La preparació implica un cert càlcul, però deixa oberta la porta a allò imprevist i a la sorpresa: és una preparació que inclou allò contingent i inesperat.

**Preparar-se per a la supervisió** introdueix la dimensió de la responsabilitat personal de cadascun dels participants d'acord amb la pròpia posició i d'acord també amb les convencions i funcions acordades durant el treball conjunt. Si bé tots i cadascun dels participants constitueixen el lloc on es dona la responsabilitat social d'elaborar col·lectivament el saber, l'apropiació d'aquest saber és personal. En aquest cas, es tracta de la disposició personal a realitzar un treball

*Preparar-se per a la supervisió introdueix la dimensió de la responsabilitat personal de cadascun dels participants d'acord amb la pròpia posició i d'acord també amb les convencions i funcions acordades durant el treball conjunt*

individual amb la finalitat d'aportar la pròpia perspectiva en el procés de producció d'un saber col·lectiu.

Cal afegir que, en la mesura que la pràctica educativa en institucions sempre conjuga l'actuació de diversos professionals que acostumen a organitzar-se en equips, una interpretació col·lectiva és possible a partir de les aportacions i posicions personals de cadascú. Amb això volem dir que aquest *“saber com”* de què hem parlat abans només es pot produir en un col·lectiu que està compost per una multiplicitat de professionals que assumeixen un mateix propòsit de treball i en el qual cadascun dels integrants ha de poder respondre des de la seva responsabilitat. En efecte, l'equip pot produir un saber que ha d'incloure en el seu procés d'elaboració allò singular o propi de cadascun dels seus components (Miller, 2000).

## Moments clau del procés de supervisió

91

Ens situem ara en la dimensió temporal que pren la supervisió quan es prepara i ens preparem al voltant d'un tema (supervisable). Si la supervisió ha de provocar una producció de saber, això només és factible en el marc d'un procés que atorgui el temps necessari per reflexionar i elaborar respostes de manera cooperativa. En aquesta diacronia es poden puntuar una sèrie de moments clau dins del procés temporal de la supervisió que abasta des de la mateixa demanda fins a la valoració del treball desplegat:

- Tenim un **primer moment** que és preliminar a la supervisió pròpiament dita. En aquest temps es treballa sobre la demanda de supervisió i, si escau, sobre la seva progressiva transformació (especialment si no és una demanda de saber subjectivada per l'equip). Es constitueix en el pas previ a la convenció de supervisar i, per aquesta raó, pot ser pensat com l'antesala per arribar de forma cooperativa amb altres persones a una convenció en què els participants estant conformes en anar d'acord. *És el temps per esbrinar si és possible l'acollida mútua entre el supervisor i l'equip de professionals que supervisen.*
- El **segon moment clau** dona pas a la definició de l'escenari de la supervisió des de la diversitat de perspectives que posen en joc els diferents supervisants i el supervisor, **definint plegats allò su-**

*Es poden puntuar una sèrie de moments clau dins del procés temporal de la supervisió que abasta des de la mateixa demanda fins a la valoració del treball desplegat*

Tot allò que succeeix en cadascun dels moments clau pot tenir efectes retroactius transformant el treball i els acords adoptats en moments anteriors

**pervisible** a partir del treball preliminar realitzat sobre la demanda. *És el temps per donar un sentit i una orientació a la supervisió sobre la base d'uns acords sobre allò que hem de reflexionar i treballar plegats.*

- El **tercer moment clau** es correspon amb l'anàlisi i reflexió que supervisor i supervisants han de realitzar al voltant del supervisible i en com ho han i s'han de preparar per treballar-ho plegats. És el moment en què es generen **hipòtesis** de treball i propostes organitzatives que les facin viables. *És el temps per afavorir, organitzar i sostenir l'elaboració de saber segons l'orientació convinguda pels participants a partir d'una preparació de les sessions.*
- Finalment, aquesta proposta de treball comporta, així mateix, moments de **seguiment i valoració** del treball realitzat i, si escau, dels efectes d'aquest treball sobre la pràctica educativa. Ens permetrà, també, reorientar les maneres d'abordar la supervisió pel que fa a metodologia i organització. Els efectes del treball d'interrogació, de conversa i d'elaboració realitzat per part de l'equip es podran anar constatant de manera retroactiva. *És el temps per reflexionar i conversar sobre les accions realitzades per tal que el treball de reflexió i elaboració s'ajusti segons que ens orientin els efectes i conseqüències del treball desenvolupat.*

La seqüència lògica de moments clau proposada no ens ha de fer pensar en la supervisió com un procés tancat, sinó com un procés viu, similar a un llibre obert que es reescriu a mesura que avança el treball.<sup>8</sup> Per això, tot allò que succeeix en cadascun dels moments clau pot tenir efectes retroactius transformant el treball i els acords adoptats en moments anteriors. En aquest sentit, és molt probable que aquesta seqüència lògica de moments clau es torni a donar en nombroses ocasions durant el procés. La narració de la seqüència, la seva historització o la seva reescriptura permanent són les que atorgaran un sentit al procés.

<sup>8</sup> Cal afegir una consideració: la concepció de la supervisió que transmetem és més l'estructura d'un vincle que implica un ordre i una articulació entre elements (supervisants, supervisible, supervisor) que no pas una seqüència de passos o fases a desplegar que segueixi una evolució lineal cap a un final preestablert. En la diacronia del procés la producció d'un saber col·lectiu està més lligada a la possibilitat de generar vincles de confiança entre els participants que se senten involucrats.

## Unes quantes idees per preparar les sessions de supervisió

Si en els apartats anteriors hem tractat alguns dels aspectes més relacionats amb la concepció, organització i desplegament general de la supervisió, ara toca concretar els factors més vinculats a la sessió o sessions específiques que configuren el procés. Per poder concretar i fer operativa la sessió de supervisió, cal acordar un mínim mètode de treball que ens ajudi a introduir un tipus d'organització i funcionament de les sessions que respongui a un saber fer col·lectiu: donant lloc a la participació, promovent i organitzant les converses, ordenant el material, distribuint responsabilitats, etc. Amb aquesta finalitat, proposem unes quantes idees:

- La conversa és l'eina privilegiada de/en l'espai de supervisió, perquè pot promoure l'intercanvi entre els participants. Intercanvi d'idees i de saber entre uns participants que estan oberts a l'alteritat de cadascun d'ells. Convé situar en el centre de la conversa **allò que no sabem**, que ens interroga i produeix un enigma que podem encarar per la via d'una pregunta o una hipòtesi respecte a tot allò que ha anat emergint com a supervisable en la nostra pràctica.
- El fet de donar continuïtat i regularitat a la conversa implica la voluntat de **sostenir-la** (Tudanca, 2006) i, en conseqüència, la voluntat de mantenir un **rigor i compromís** en el treball. Un rigor i un compromís que no s'han de llegir com a aspectes imperatius, sinó que han de ser entesos en termes d'un saber fer compartit i continuat en el temps.
- Cal promoure la implicació dels professionals que participen en la supervisió per la via de la **controvèrsia** i la **deliberació** amb respecte per la divergència d'opinions. La reflexió conjunta en la conversa no suposa la recerca d'un consens que inclogui totes les opinions dels participants. El temps d'espera que suposa la voluntat de reconèixer la totalitat d'opinions sense exclusió (que sovint es correspon amb la manca de deliberació) eternitza el debat i obstaculitza la presa de decisions (Mouffe, 2003).
- Hem de vetllar per oferir i disposar d'un temps necessari que sostingui el treball de reflexió i elaboració. Cal **temps per conversar** i entendre el sentit i la lògica dels diferents factors que estant intervenint en les situacions o esdeveniments supervisables. Promoure la implicació activa dels diferents participants comporta

*Convé situar en el centre de la conversa allò que no sabem, que ens interroga i produeix un enigma que podem encarar per la via d'una pregunta o una hipòtesi respecte a tot allò que ha anat emergint com a supervisable en la nostra pràctica*

*Incorporar  
l'eina de  
l'escriptura en  
el procés de  
reflexió i  
elaboració  
ofereix  
l'oportunitat  
d'impulsar una  
concepció  
narrativa de la  
supervisió que  
promogui la  
transformació  
del saber  
personal i del  
saber de l'equip*

94

reorganitzar el temps: alliberar o repensar els temps institucionals per promoure el treball, personalitzar les respostes, ajustar-se a les contingències, etc. L'emergència i estabilitat de les relacions de confiança en el procés de supervisió només es pot donar si ens prenem el temps necessari per escoltar-nos.

- En el treball de reflexió i elaboració entre els professionals convé **alternar els espais** de supervisió de l'equip amb el supervisor amb espais de treball de l'equip i/o d'elaboració personal. Un treball de reflexió i elaboració previ a la trobada dels professionals en l'espai de supervisió on tindrà lloc una posada en comú pot ajudar a conjugar allò col·lectiu amb allò individual.
- Incorporar **l'eina de l'escriptura** en el procés de reflexió i elaboració ofereix l'oportunitat d'impulsar una concepció narrativa de la supervisió que promogui la transformació del saber personal i del saber de l'equip. En la seva dimensió social, les pràctiques d'escriptura **testimonien** el procés de l'equip. Són com una mena d'historial del treball que fem plegats on s'ordenen i custodien les diferents reflexions, aportacions, etc. Però, alhora, l'escriptura també té una funció de **transmissió** de les diverses produccions de saber que l'equip elabora col·lectivament. En la seva dimensió personal, escrivim per a nosaltres però també per als altres, i ens exposem a la seva interpretació i al seu qüestionament: donem a les nostres idees i pensaments privats una dimensió pública. Escriure implica fer l'esforç de trobar les paraules per transmetre allò que volem expressar, seleccionant unes idees i prescindint d'unes altres, ordenant i descompletant el nostre pensament, etc.
- **L'escriptura entre diverses persones** i **l'escriptura personal** es poden combinar i concretar de diverses maneres i formats d'acord amb el tipus de treball i circumstàncies de cada moment: resums de textos, realització d'actes, produccions personals i/o col·lectives prèvies a la posada en comú, síntesis escrites posteriors a les sessions de grup, etc.

## Efectes i conseqüències de la supervisió en la pràctica educativa

La supervisió pot produir efectes i transformacions en els diferents registres que constitueixen el marc de referència dels educadors. Certament, la reflexió dialogada sobre la pròpia pràctica pot produir efectes que interroguin i transformin tant els referents teòrics, com el

saber fer i el saber estar en la pràctica educativa. Aquest saber provocat per la supervisió es pot convertir en una brúixola per a l'equip:

- Ens proveirà d'una orientació en el treball educatiu. En aquest sentit, la supervisió ha d'ajudar a poder elaborar un saber en el lloc en què l'equip trobava o localitzava un buit de significació, una desorientació, un conflicte, una pregunta, un interès, un projecte, un cas, etc.
- Ens permetrà anticipar-nos a les inèrcies i conflictes educatius i institucionals. En aquest sentit, la supervisió pot esdevenir de gran ajuda per transformar les condicions que alimenten les inèrcies i les repeticions a què sovint estan exposats els equips.
- Ens proporcionarà un recurs per tractar l'angoixa per la via de la conversa que manté l'equip en relació amb els supervisables. Així, la supervisió pot ajudar a canalitzar les inquietuds i angories a través d'un treball de reflexió i elaboració sobre la pràctica. Convé aclarir que l'angoixa no se situa com un supervisable en si mateix: una cosa és situar l'angoixa com a contingut o referent de la supervisió, i una altra, el seu tractament a través dels aspectes de la pràctica educativa que es plantegen com a referents supervisables.

Convé tenir present que el saber o els sabers que s'elaboren no es poden considerar en cap cas com una cosa estàtica i acabada. Ben al contrari, han d'interpretar-se en el sentit que sempre estan oberts a contínues transformacions perquè els conflictes i malestars, sempre irreductibles, són inherents a una pràctica educativa cada cop més complexa quant a situacions i persones implicades. Per això, allò que podem produir col·lectivament en la supervisió no pot venir a ocupar el lloc d'un ideal que aturi o esgoti la conversa. La producció col·lectiva de saber hauria de ser un procés permanent i sostingut en el temps. Una resposta ètica al compromís d'interrogar-nos sobre la posició que prenem a través de tot allò que posem en pràctica (Meirieu, 2001).

*La supervisió ha d'ajudar a poder elaborar un saber en el lloc en què l'equip trobava o localitzava un buit de significació, una desorientació, un conflicte, una pregunta, un interès, un projecte, un cas, etc.*

## Referències bibliogràfiques

- BALDIZ, M. "La supervisión y el diagnóstico. Entre la ética y la ciencia". *Freudiana* [Escuela Europea del Psicoanálisis - Catalunya], núm. 16, 1996, pàg. 99-104.
- BOLEA, E.; BURGOS, F.; DUCH, R.; VILÀ, F. "Trastornos de conducta". *Intervención psicopedagógica en els trastorns del desenvolupament* [CD-ROM]. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya (UOC), 2005.
- LURI, G. *El criteri perdut. De l'educació republicana al "zappisme" intel·lectual*. Barcelona: Centre d'Estudis de Temes Contemporanis / Angle Editorial, 2004.
- MEIRIEU, P. *La opción de educar. Ética y pedagogía*. Barcelona: Octaedro, 2001.
- MILLER, J.-A. "Teoría de Torino acerca del sujeto de la escuela". Intervención en el Congreso científico de l'Escuela lacaniana di Psicoanálisis (en formació), 21 de maig de 2000. Extret de: *El Psicoanálisis. Revista Lacaniana de Psicoanálisis*, núm. 1, 2000. <[http://www.eip-debates.com/e-textos/teoria\\_torino\\_Miller.pn.pdf](http://www.eip-debates.com/e-textos/teoria_torino_Miller.pn.pdf)> [consulta: 30 octubre 2008].
- MILLER, J.-A. Cinco variaciones sobre el tema de "La elaboración provocada". Escuela de la Orientación Lacaniana. Intervención a l'Ecole de la Cause Freudienne (Reunión de los Carteles), 11 de desembre de 1986. <[http://www.eolrosario.org.ar/carteles\\_bibliog\\_04.htm](http://www.eolrosario.org.ar/carteles_bibliog_04.htm)> [consulta: 30 octubre 2008].
- MOUFFE, Ch. *La paradoja democrática*. Barcelona: Gedisa, 2003.
- PUIG, M. *El saber com a producció col·lectiva*. Col·legi Oficial de Psicòlegs de Catalunya, núm. 11, 2004. <[www.copc.org/content/view/411/170](http://www.copc.org/content/view/411/170)>
- SERRANO, E. *Saber qué y saber cómo*. <<http://www.geocities.com/semiotico/eso15.html>> [consulta: 30 octubre 2008].
- TUDANCA, L. *De lo político a lo impolítico. Una lectura del síntoma social*. Buenos Aires: Grama, 2006.
- UBIETO, J. R. "La funció psicològica de l'espera: aplicacions en els àmbits clínics, educatius i socials". *Full Informatiu del COPC*, núm. 172, 2004, pàg. 8-9.
- UBIETO, J. R. *El trabajo en red. Usos posibles en Educación, Salud Mental y Servicios Sociales*. Barcelona: Gedisa, 2009.
- VILAR, J. "Implicaciones éticas del trabajo en red y la acción comunitaria". *Cultura y Educación*, vol. 20, núm. 3, octubre de 2008, pàg. 267-277.