

El grupo como dispositivo de supervisión en Trabajo Social

Claudio Omar Robles¹

Resumen: En este artículo se abordan algunas de las principales categorías conceptuales vinculadas al trabajo social con grupos, aplicadas a grupos de trabajadores/as sociales y equipos interdisciplinarios y transdisciplinarios que vengo acompañando en el ámbito de la supervisión profesional. Para ello, parto de los fundamentos epistemológicos y teóricos de la supervisión, que guardan plenas coincidencias con el trabajo social grupal, apoyándome en tres autores centrales de la Escuela del Cono Sur: Enrique Pichon-Rivière, Paulo Freire y Natalio Kisnerman. Se abordan las características principales de la supervisión grupal ‘operativa’ –centrada en la tarea-, las condiciones del grupo como recurso y como ámbito de interacción, y su impacto específico sobre la intervención grupal. Partiendo de la premisa acerca del valor del aprendizaje grupal, en tanto espacio de producción colectiva de saberes entre supervisantes y supervisor/a, cada integrante del grupo asume responsablemente el lugar que ocupa en él, bajo la orientación del supervisor/a, en tanto co-pensor/a del grupo. El abordaje de las categorías conceptuales se acompaña de algunas situaciones reales surgidas a lo largo de diecisiete años de ejercicio de la supervisión grupal, que permiten realizar un proceso de integración teórico-práctica a efectos de verificar los aportes que la intervención grupal ofrece a la práctica de la supervisión en Trabajo Social. La supervisión grupal ofrece un ámbito de sostén, de elaboración reflexiva, espacio de continencia para los y las trabajadores sociales para el cuidado de sí y de otros/as. El grupo y su capacidad sinérgica, en tanto, es el espacio para repensar por qué, para qué y para quién hacemos lo que hacemos, así como para la construcción de la unidad, que incluye lo diverso y se aleja de la uniformidad que cristaliza, niega o silencia las diferencias.

Palabras clave: supervisión, grupos, trabajo social, proceso grupal, coordinador

1. Universidad de Buenos Aires

Address for correspondence: mgclaudiorobles@gmail.com

Consideraciones generales en torno a la supervisión en Trabajo Social

La supervisión constituye un recurso de alto valor para la intervención profesional pues representa el medio necesario para abordar las dificultades de orden teórico-metodológico e instrumental, así como aquellas de orden ético-político y emocionales, que atraviesan la intervención social. Se trata de una instancia para el cuidado de sí y de los instrumentos profesionales, representando la persona del trabajador/a social uno de ellos.

Este enfoque crítico, participativo y orientado a la acción transformadora implica vincularla con su función eminentemente pedagógica, y ello supone la inclusión de las cuatro dimensiones del estilo pedagógico: el saber, el saber hacer, el saber comunicar, y saber ser (PADOC, 2020), que también se aplican a las prácticas de supervisión en Trabajo Social.

Así pensada, la supervisión necesita abandonar la erudición académica, proponiendo en cambio una didáctica no parametral, problematizadora e integradora, que privilegie la pedagogía de la potencia y del sujeto erguido, el deseo de saber; que humanice la enseñanza (Quintar, 2006, 2021) y combata la inercia, el estereotipo y la flojera mental (Rivas Díaz, 2005).

Una de las preguntas que suelo trabajar en los cursos de supervisión es por qué hay que supervisar y por qué no hay que supervisar las prácticas profesionales en trabajo social. Si bien la primera pregunta suele tener respuestas más inmediatas, no ocurre lo propio respecto de la segunda pregunta, por lo que insisto en atreverse a una respuesta, que no suele ser del orden racional sino más latente y visceral. Me interesa presentar algunas de las razones para no supervisar que suelen mencionarse en tales ocasiones: hay que cambiar; cada uno sabe trabajar bien; temor al control, a la evaluación del/de la otro/a; temor a ser juzgado/a; mantener el statu quo; para no hacerme cargo; porque quedará en evidencia lo que no sé o no hago bien; para no replantear nuestra intervención; para que todo se mantenga igual; para que no surjan conflictos; para que no me ataquen; para no tener problemas vinculares con colegas; para no ver nuestros errores; para no dar explicaciones de las intervenciones; porque se ponen en juego los propios conocimientos; porque implica un desafío; por miedo a la exposición frente a otros colegas; por comodidad;

por temor a generar cambios internos y externos; para no hacerse cargo del propio desgaste; para no admitir que no tengo respuestas; para no hacerme cargo de mi desconocimiento; por miedo; para no descubrir lo que me falta; para no confrontar; para no responsabilizarme; porque no es fácil aceptar las críticas.

Una de las primeras instancias de la supervisión grupal es la identificación de las demandas, como parte del proceso de construcción de los problemas que habrán de construir el objeto de intervención de la supervisión. Pensar la supervisión en trabajo social como instancia de develación de los sentidos que tiene la propia práctica, supone necesariamente una mirada autorreflexiva -diría Bourdieu, un autosocioanálisis-, porque no hay práctica de develación si no es a partir de la implicación del propio sujeto, que en nuestro caso es el/la trabajador/a social. Mediante este proceso reflexivo, el agente social puede explicitar sus posibilidades y limitaciones, sus libertades y necesidades contenidas en su sistema de disposiciones y con ello, tomar distancia respecto a esas disposiciones (Gutiérrez, 1994). Es por ello que supervisarse –en lugar de ser supervisado- requiere disposición a revisarse, así como una alta dosis de implicación y, como señala Borrull Bori (2016), es preciso una actitud de valentía para cuestionarse y formularse preguntas sobre su trabajo.

Fundamentos epistemológicos y teóricos de la supervisión grupal

Esta concepción de la supervisión se nutre de los desarrollos de tres grandes pensadores de la escuela del Cono Sur en la teoría de los grupos: Enrique Pichon-Rivière, Paulo Freire y Natalio Kisnerman.

Enrique Pichon-Rivière¹ estudia la relación entre el paciente, su grupo familiar y el contexto y desarrolla importantes aportes teóricos a la comprensión y tratamiento de la enfermedad mental, que más tarde serán llevados también al campo de la prevención. Elabora un criterio de salud al que llama ‘adaptación activa o aprendizaje’, en el que salud y aprendizaje resultan un par complementario. También parte de la unidad entre el enseñar y el aprender.

Para Pichon-Rivière (1985) la enfermedad de un miembro de la familia es síntoma del funcionamiento de esa estructura, por lo que

caracteriza a la enfermedad como emergente (el conflicto), al enfermo como portavoz y al grupo como unidad de análisis del proceso de enfermarse. Sus desarrollos fueron aplicados al campo grupal puesto que el grupo es su unidad de análisis de los procesos de interacción.

Elaborará un dispositivo para el análisis de los procesos grupales al que llamará ‘vectores del cono invertido’, entendiendo que la principal tarea de todo grupo es la resolución de los obstáculos que se interponen en el logro de sus objetivos y su tarea, logro éste para el que será necesario un trabajo espiralado que permita hacer explícito-consciente-manifiesto lo implícito-latente-inconsciente. Los vectores del cono invertido operan en términos de indicadores que permiten realizar la evaluación de los procesos grupales y ellos son: la afiliación y pertenencia, la cooperación, la pertinencia, la comunicación, el aprendizaje y la telé (en tanto disposición positiva o negativa a trabajar junto a otros).

A los fines de hacer explícito lo implícito, Pichon-Rivière propone una ‘unidad de trabajo’, que consiste en la relación entre existente –la situación observada-, la intervención del operador y el nuevo emergente producido en la situación grupal. Para este dispositivo, la intervención del operador no se evalúa desde un criterio de verdad sino de operatividad y será operativa en la medida en que logre producir un efecto hacia la resolución de los obstáculos.

La psicología social pichoniana, que ha sido un espacio de aprendizaje para un sinnúmero de trabajadores sociales, fundamentalmente durante la última dictadura cívico-militar-ecclesiástica argentina y durante la reapertura democrática, ha aportado una lectura crítica de la vida cotidiana. En tal sentido y como señala Ana Quiroga, ha permitido comprender que *‘la ideología dominante mistifica lo cotidiano en tanto oculta su carácter de manifestación concreta de las relaciones sociales, encubrimiento y distorsión que se da a través de un mecanismo peculiar, característico de la ideología dominante, por el que se naturaliza lo social, se universaliza lo particular y se atemporaliza lo histórico. La vida cotidiana constituye, desde este proceso mistificador, un orden natural, universal eterno e inmodificable’* (Quiroga, 1986, p. 72).

Paulo Freire² es uno de los autores cuyas ideas influenciaron en el trabajo social argentino con la propuesta de una mirada crítica de la educación. Sus aportes pueden apreciarse en las propuestas de educación popular y en la inclusión del taller como instancia didáctica

en la formación de los/as trabajadores/as sociales.

Para Freire, la educación es educación liberadora o educación a secas, ya que o es liberadora, o no es educación. Concibe la educación como un acto de amor y de coraje, como práctica de la libertad, que busca la transformación solidaria y fraterna. Educar es praxis, o sea reflexión y acción sobre el mundo para transformarlo. La acción sin reflexión es activismo y es propia de sociedades alienadas que pasan del optimismo ingenuo e idealista al pesimismo y la desesperación. Freire alude a un optimismo crítico, que incluye la esperanza.

La educación liberadora parte de la relación entre educador y educando (educador-educando con educando-educador), donde *'nadie educa a nadie, así como tampoco nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan en comunión y el mediador es el mundo'* (Freire, 2002, p. 86). La educación es problematizadora, crítica y supone acción, reflexión y transformación. Como sostiene el autor: *'siempre nos confrontamos con una certeza ideologizada según la cual el estudiante existe para aprender y el profesor para enseñar. Esta sombra es tan fuerte, tan pesada, que el profesor difícilmente percibe que, al enseñar, él también aprende, primero porque enseña, es decir es el propio proceso de enseñar que le enseña a enseñar. Segundo, él aprende con aquél a quien enseña (...) la curiosidad del estudiante, a veces, puede conmover la certeza del profesor. Por esto es que, al limitar la curiosidad del alumno, el profesor autoritario está limitando también la suya'* (1986, p. 51).

Freire (2002) postula cuatro niveles que adquiere la conciencia: mágica, ingenua, crítica y política. La conciencia mágica implica sometimiento y un mínimo de aprehensión de la causalidad, explicaciones mágicas, impermeabilidad, falta de compromiso con la existencia. En la conciencia ingenua se juzgan los hechos según el propio agrado y hay simplicidad en la interpretación de los problemas y fragilidad argumentativa; no existe diálogo sino polémica. En la conciencia crítica existe integración con la realidad y el análisis se somete a la acción crítica; mentalidad democrática. La conciencia política, finalmente, significa un proceso de conciencia de sí y para sí, pertenencia de clase y lucha por la transformación de la realidad.

Freire entiende el diálogo como una relación horizontal, que requiere amor, humildad, esperanza y confianza, comunicación, crítica y simpatía. Describe el antidiálogo como desamoroso, acrítico, no humilde, desesperante, arrogante, autosuficiente, no comunica; es propaganda, conquista. La función del educador es dialogar sobre

situaciones concretas ya que la alfabetización se realiza desde adentro hacia afuera del sujeto.

La pedagogía del oprimido *debe ser elaborada con él y no para él* (Freire, 2002, p. 34). Se trata, como dirá el autor, de trabajar *con* los estudiantes, no *para* ellos y muchos menos *sobre* ellos (podríamos agregar, tampoco *contra* ellos, sino *desde* ellos). En la perspectiva freireana, el oprimido aloja al opresor en sí y sólo descubriéndolo puede construir su pedagogía liberadora. El ideal del oprimido es, por un mecanismo de adherencia al opresor, ser como él.

La realidad opresora es un acto de prohibición de SER MÁS de los hombres, apelando al control constante que trata al otro como un objeto inanimado. Se trata de una actitud sádica, vinculada al amor a la muerte y no a la vida, proceso que Freire llama *visión necrófila del mundo*. Efectos de la opresión son la docilidad y el fatalismo -que conducen a la aceptación de la explotación, sin comprender su carácter histórico y social- y la autodesvalorización. Liberarse permite el pasaje de ser para otros a ser para sí.

El proceso de liberación integra tres momentos: inmersión, emersión e inserción. La *inmersión* se caracteriza por una instancia en la que el opresor apela a la manipulación, la inculcación, la conquista y la invasión cultural. Cuando los hombres piensan críticamente y se descubren en situación, ésta deja de parecerles un callejón sin salida y la captan como la situación objetivo-problemática; se produce la *emersión*; es decir emergen. Ello les posibilita la *inserción*, como producto de la concienciación de la situación, lo que equivale a la propia conciencia histórica (Freire, 2002).

Para Freire, el mundo no ES, sino que ESTÁ SIENDO. Y el sujeto es un ser inconcluso, “interminado”: *‘la conciencia del mundo y la conciencia de sí como ser inacabado inscriben necesariamente al ser consciente de su inclusión en un permanente movimiento de búsqueda’* (2012, p. 56).

Ser progresista es para Freire ser críticamente esperanzado puesto que para él es una enorme contradicción que una persona progresista, que lucha contra la impunidad y la injusticia y rechaza el fatalismo, no esté críticamente esperanzada.

A partir de la idea de que todo conocimiento comienza con la pregunta, Freire postula que el autoritarismo en las experiencias educativas inhibe –cuando no reprime- la capacidad para preguntar. Entiende el autor que la naturaleza desafiante de la pregunta tiende

a ser considerada en la atmósfera autoritaria, como provocación a la autoridad. Y sostiene que el educador autoritario tiene más miedo a la respuesta (que debe dar) que a la pregunta. Considera, finalmente, que la represión a la pregunta tiene la dimensión de la represión mayor, la represión al ser entero, a su expresividad en sus relaciones en el mundo y con el mundo. *‘Lo que se pretende autoritariamente con el silencio impuesto en nombre del orden, es exactamente ahogar en él la capacidad de indagar’* (1986, p. 55).

Natalio Kisnerman³ fue un notable trabajador social y autor argentino, tuvo una amplia y reconocida trayectoria internacional, por sus aportes y contribuciones al trabajo social. Escribe en 1968 ‘Servicio Social de Grupo’, libro que constituirá la base de formación de los trabajadores sociales latinoamericanos. En esta obra recoge los aportes de Alfred Bion acerca de los supuestos básicos; el análisis de los problemas apremiante, desencadenante, fundamental y causal propuestos por Helen Perlman; cita trabajos de Enrique Pichon-Rivière de 1960 y 1961; reserva un capítulo de su libro dedicado a la supervisión. Asimismo, aporta un sinnúmero de crónicas grupales, acompañadas de interpretaciones profundas sobre el acontecer grupal e individual de sus miembros.

Kisnerman (1973) realiza un recorrido histórico por lo que se entendía como el ‘método’ de Servicio Social de Grupos (SSG), dividiendo en un período precientífico y otro científico. Asigna un lugar relevante en la historia del SSG a Gisela Konopka; incorpora los principios básicos del método; dedica un capítulo a la psicología de la conducta grupal –tema del que, afirma, se tiene deficiente capacitación–; establece las diferencias entre trabajo de grupo, terapia de grupo y SSG; define el concepto de grupo y aporta una clasificación de los grupos; alude a los tipos de estructuras grupales. Describe las etapas del proceso grupal: formación; conflicto; organización; integración y disolución y plantea que el trabajador/a social no es líder del grupo, como señalaban los primeros trabajos teóricos sobre SSG, sino orientador/a.

Kisnerman aborda las características de la programación del trabajo con grupos, que debe ser funcional, operativa y flexible, incluyendo objetivos, contenidos, áreas, medios y resultados y propone una guía para la evaluación de la dinámica grupal. Ya en el cierre de su libro, describe y analiza distintas experiencias de SSG en diferentes instituciones.

El grupo como recurso y como ámbito de la interacción

La supervisión que llamo ‘operativa’ debe su nombre a los grupos operativos, que por definición están centrados en la tarea y no en los individuos ni en el grupo como totalidad (Pichon-Rivière, 1985). En la perspectiva pichoniana la tarea –en tanto conjunto de acciones que el grupo realiza para alcanzar sus objetivos y satisfacer sus necesidades– presenta dos dimensiones: explícita e implícita y ambas requieren ser abordadas. La tarea explícita es aquella para lo cual somos convocados/as en la supervisión, mientras que la tarea implícita alude a los obstáculos que se interponen en la realización de la tarea explícita y remite a aspectos no manifiestos que, aunque el grupo no enuncie, requerirán ser abordados: conformarse como grupo, resolver las ansiedades que despierta la tarea, aceptar las diferencias, etc. Atender la tarea implícita implica, muchas veces, comenzar por ese nivel más latente ya que si no se abordan los aspectos de la tarea implícita, que son los obstáculos de lo no dicho, de lo no manifiesto, se torna poco probable el abordaje de la tarea explícita, como por ejemplo establecer acuerdos básicos en las actuaciones profesionales.

Supervisar grupalmente las prácticas profesionales se orienta en la idea freireana de avanzar hacia un pensamiento epistémico que supere el pensar teórico y desarrolle curiosidad epistemológica (Duhalde, 2008), a efectos de evitar una pedagogía de la respuesta, que según Freire (1986) es una pedagogía de la adaptación y no de la creatividad. Se promueve así el desarrollo de un espacio de supervisión desde la co-construcción junto a los/as colegas y desde sus propios saberes y prácticas.

La práctica de la supervisión grupal posibilita el diálogo colaborativo entre saberes, que valore las prácticas cotidianas como fuente de conocimiento y que facilite un proceso de articulación de dichas prácticas con los marcos teóricos y metodológicos en que se inscriben. Este diálogo de saberes implica una coproducción de conocimientos, aprendizaje junto a otros/as actores y también junto al saber popular.

El grupo se erige como recurso y como ámbito para el aprendizaje intersubjetivo, entendido como apropiación de la realidad para transformarla (Pichon-Rivière, 1985). Se trata de un espacio dialógico en el que el saber circula y se realimenta entre todos/as los/as integrantes del proceso grupal. Uno de los soportes de la supervisión es comprenderla

en tanto instancia de un diálogo intersubjetivo orientado y fundado en la necesidad de orientar el conocimiento a resolver problemas concretos (Didriksson, 2008), colocando el eje de la calidad del proceso de aprendizaje (puesto que de eso se trata la supervisión y, en especial, la grupal). Se trata de una propuesta de supervisión que promueva la creación de autores/as de pensamiento (Fernández, 2000) y que valore la utilidad social de los conocimientos colectivamente producidos y distribuidos, en vistas a lograr una revolución del pensamiento, en tanto acción fundamental para acompañar el resto de las transformaciones (CRES, 2008).

Las prácticas grupales de supervisión se orientan a un proceso de descolonización de la subjetividad, que partiendo de sujetos/as concretos/as y desde una perspectiva situacional, recupere el 'estar siendo' (Freire, 2012) y busque placenteramente lo no sabido, reconectando lo emocional con lo cognitivo (Quintar, 2006, 2021), desde una perspectiva pluriversa del saber.

La modalidad operativa -supervisión grupal- supone el abordaje de aspectos específicos de la tarea profesional, así como el abordaje de los obstáculos que dificultan la tarea: ansiedades, prejuicios, representaciones previas. La tarea siempre es propuesta por el grupo, en función de sus propias necesidades o urgencias, lo que convierte al espacio en un lugar donde lo imprevisible también tiene lugar. Así, es posible abordar el espacio institucional, la elaboración de informes sociales, cuestiones teórico-metodológicas diversas, la defensa del campo profesional, la identidad atribuida a los/as trabajadores/as sociales, la violencia institucional, las estrategias profesionales, el análisis de 'casos', entre otros.

La supervisión grupal parte del supuesto que la función interpretante no es atributo exclusivo de quien coordina un proceso, sino una habilidad presente en todos los sujetos. Ello significa la activa participación de quienes integran el proceso grupal, cuyas ideas, aportes y recomendaciones constituyen interrogantes de los que se vale el supervisor para optimizar el trabajo colectivo. El resultado es un producto creativo, exponencial, que recoge e integra los aportes individuales, generando nuevos interrogantes en busca de una práctica profesional problematizada, que tienda a desnaturalizar lo que se presenta como obvio y familiar (Quiroga, 1986).

Necesitamos multiplicar espacios de supervisión e instalarla en

nuestros espacios laborales y para ello es preciso disponerse a revisar los supuestos que orientan nuestras prácticas profesionales para hacer de nuestro oficio una práctica especializada y certificada que recalifique el trabajo social como disciplina científica. Y esto es una responsabilidad de todos y todas.

Algunos aspectos operativos de la supervisión grupal

¿Cuáles son las temáticas habitualmente llevadas al espacio de la supervisión grupal? Para dar respuesta a esta inquietud es preciso destacar que cualquiera de los aspectos referidos a las dimensiones de la intervención profesional –teórica, interventiva o práctica y ético-política- pueden tener lugar en ella, siendo el grupo quien plantea los temas o dificultades que le interesa abordar, sea por su urgencia, porque lo hayan acordado previamente, porque es un conflicto que se suscitó, etc. La condición de su tratamiento la indica el grado de pertinencia que dicha cuestión guarda con la supervisión.

Para ello, sugiero el uso de aperturas abiertas⁴ que faciliten la apropiación del espacio a partir de aquellas cuestiones que preocupan a los grupos. De esta manera, la supervisión aloja una multiplicidad de cuestiones que se agrupan en el concepto de libre demanda. Realizar aperturas abiertas exige del supervisor/a mantener silencio a la espera de la emergencia de la situación que habrá de configurar el eje sobre el cual el grupo desea trabajar.

Entre los temas a abordar es posible mencionar: dificultades con lo metodológico e instrumental; conflictos con la teoría; conflictos grupales; conflictos personales con la tarea; conflictos comunicacionales; cuestiones y preocupaciones de naturaleza institucional. Esto es, un muy amplio espectro de dificultades que demandan ser abordadas en el espacio de la supervisión profesional.

Cada equipo de trabajo contrata en forma privada la supervisión, que se realiza una o dos veces por mes, durante 90 minutos, en el lugar de trabajo de cada equipo. La coordinación puede estar a cargo de uno/a o dos supervisores/as. En este caso, de co-supervisión, ambos supervisores ejercen los roles de coordinación y observación.

En general, en el momento inicial de la reunión se lee la crónica

elaborada por los supervisores, que da cuenta de los aspectos sobresalientes de la reunión anterior, con las interpretaciones del equipo supervisor. Dicha crónica servirá como disparador para el tratamiento de los aspectos que cada grupo quiera abordar.

La supervisión fomenta la autorreflexión y la conciencia crítica en todos los momentos de su proceso (Freire, 2002). La intención es reflexionar sobre la propia práctica, los obstáculos institucionales, las dificultades grupales y los propios obstáculos individuales que dificultan la tarea profesional. El eje central de la supervisión es pensar la intervención profesional en sus aspectos teórico-metodológicos, incluyendo siempre a cada profesional como responsable de dicho proceso.

Este tipo de supervisión trata de incorporar los aspectos personales de cada profesional en su relación con la tarea, aunque manteniendo libre de intervención aquellos aspectos más individuales, puesto que entendemos que su tratamiento escapa a las posibilidades del trabajo grupal. Si bien el eje central está más referido al grupo, es posible que en ocasiones se aborde alguna cuestión más personalizada de algún integrante del grupo. En estas ocasiones se realizan señalamientos individuales que sin duda contribuyen al desarrollo emocional de cada participante. No obstante, el propósito no está orientado a este objetivo individual, aunque debe reconocerse que es uno de los efectos del trabajo grupal. Señalar estilos personales, características particulares que facilitan/obstaculizan ciertos logros también forma parte de este trabajo.

Si bien tendemos a propiciar ámbitos de evaluación crítica sobre los logros y obstáculos individuales para el trabajo profesional, no siempre resulta conveniente hacerlo grupalmente, especialmente en aquellos trabajadores sociales cuyo rol profesional muestra una mayor debilidad.

No siempre es posible profundizar sobre estos aspectos individuales del trabajo profesional, aunque efectivamente la supervisión alienta la expresión de los aspectos emocionales que se ponen en juego en la tarea profesional, a efectos de su emersión y su análisis reflexivo a través de la pregunta (Freire, 1986). Es habitual que en algunas situaciones abordadas aparezcan aspectos personales del/de la trabajador/a social que se ponen en evidencia en la tarea, pero su señalamiento y abordaje dependerá en buena medida de la disponibilidad del participante a ahondar en tales aspectos. Ello, siempre que se establezca con claridad que no se trata de un espacio terapéutico, no obstante los 'efectos terapéuticos' que la supervisión pueda alcanzar (Puig, 2015). Es, en tal

sentido, imprescindible comprender que la supervisión grupal no es terapia de grupo (Kisnerman, 1973).

La función del trabajador/a social como supervisor/a grupal

Esta modalidad de supervisión pone el acento en el desarrollo de capacidades para optimizar la tarea, excluyendo todos los aspectos referidos al control de la actividad realizada, cuestiones que quedan sujetas a la evaluación de quienes desempeñan funciones de jefatura al interior de cada servicio social. Su carácter de supervisión externa y los objetivos que persigue hacen inconveniente el ejercicio de funciones de control puesto que no corresponden a esta modalidad de trabajo. Tomar decisiones, en cambio, forma parte de aquello para lo que cada profesional debe estar convenientemente preparado y en tal sentido estimo que la supervisión contribuye a dicho propósito.

La supervisión apunta al fortalecimiento de las propias aptitudes y habilidades para el desarrollo de la tarea y en tal sentido es habitual que las intervenciones del supervisor estén orientadas a reforzar los logros de cada profesional en el desarrollo de su trabajo, en vistas a multiplicar sus resultados. En este tipo de supervisión, el tratamiento de los temas ocurre más bien en forma paralela y posterior a la intervención misma, constituyéndose en un espacio para el análisis de lo ya realizado. No obstante, dicho análisis puede contribuir –y de hecho muchas veces lo logra– al diseño de estrategias para la intervención, tanto preventivas como correctoras.

Este tipo de supervisión externa inicialmente no es de carácter obligatorio, lo que implica la voluntad de los participantes para formar parte de ella. Tampoco figura entre sus expectativas evaluar formalmente el desempeño de sus participantes. Prefiero que la supervisión quede reservada para el abordaje de las problemáticas que se suscitan en la tarea cotidiana –incluyendo la relación con los compañeros de trabajo, con los jefes y con la institución–, eximiéndola de cumplir tareas formales de evaluación de competencias. Entiendo que esta tarea es perfectamente viabilizada a través de los jefes, quienes sí evalúan el desempeño de cada profesional.

La supervisión debería estar garantizada como un derecho de los

trabajadores sociales e incluida como parte de su trabajo, lo que supone que su implementación no debería generar ningún gasto económico. En segundo lugar y en coincidencia con los postulados de Carmina Puig (2015), resulta conveniente separarla del desempeño de las funciones de control realizadas desde la jefatura de los servicios. Su carácter externo y la ausencia de relaciones jerárquicas, incluso, garantizan cierta autonomía para su desarrollo, promoviendo mayor confianza para los participantes. Bajo estas premisas, entiendo que la supervisión debe ser voluntaria puesto que no es posible pensar espacios de reflexión crítica y autocrítica que resulten de una obligación impuesta al sujeto. Asimismo, la participación en la supervisión podría considerarse como un elemento favorable en la evaluación general de cada participante.

La modalidad grupal de supervisión exige el compromiso con el principio de confidencialidad puesto que es la base necesaria para producir relaciones de confianza. Esta confidencialidad debe respetarse de manera incondicional, aun cuando la institución o las autoridades que asumen el pago de los honorarios profesionales, valiéndose de esta situación, soliciten devoluciones de lo trabajado en esos espacios. En tales circunstancias, la devolución deberá ser consensuada junto al grupo supervisor⁵.

La función educativa implícita en la supervisión permite vincular las acciones profesionales con la matriz de intervención profesional (Cazzaniga, 2009), haciendo posible la explicitación de su intencionalidad, sus fundamentos teóricos y la elección de los recursos instrumentales empleados en razón del tiempo-espacio y los/as sujetos y dando cuenta de la relevancia de la planificación en dicho proceso. Asimismo, habrá de tenerse en cuenta que esta última resulte flexible (Kisnerman, 1973; Puig, 2011) y se adapte a los cambios resultantes de los procesos grupales.

La palabra es un medio privilegiado en tanto recurso que permite evitar el pasaje al acto, la acción sin reflexión, generalmente motivada en impulsos poco controlables. Instar a poner en palabras lo no dicho o lo actuado, invita a la problematización sobre lo que es llevado al espacio grupal, promoviendo una acción reflexiva que también conduzca a revisar y/o reparar comportamientos disruptivos. Como señala Puig (2015) en sus propuestas para cuidarse y cuidar en las profesiones sociales, es necesario volver a la palabra, para generar alternativas o soluciones: *‘se necesita volver a la palabra, nombrar lo que pasa desde uno mismo*

y no desde la agenda de los otros (...)’ (p. 11). En tal sentido, dice Mariana en una reunión de supervisión: ‘no nos insultamos, pero ganas no nos faltan’. Y es precisamente esa posibilidad de reflexión la que evita pasar a la acción. Pareciera entonces que se sancionan ‘las ganas de’, la intención, la fantasía, aunque la acción no resulte reproachable.

En otras ocasiones se apela al uso de polarizaciones que excluyen lo diverso, lo heterogéneo. Por ejemplo, se plantea la dicotomía ‘investigación o beneficencia’, sin advertirse que la mayoría de las prácticas profesionales no se inscriben en ninguna de estas categorías, lo que impediría el reconocimiento y apropiación de las propias prácticas.

Esta modalidad grupal de supervisión impone prestar especial atención a los emergentes de apertura –aquellos existentes que, desde la perspectiva pichoniana, por acción u omisión, aparecen en el inicio de la reunión grupal y que pueden ser interpretados y resignificados con la situación grupal. Por ejemplo ¿qué significa que el grupo hable en la apertura de una caída, una fractura, una ‘metida de pata’? Para ello tendrá centralidad el registro, tanto de los acontecimientos explícitos, así como de los hechos latentes -que al parecer resultan un sinsentido-, así como de las intervenciones del supervisor/coordinador y sus efectos.

Otra cuestión que se convierte en un interrogante necesario a ser pensado en las prácticas de supervisión grupal es la relación personal/laboral que se desarrolla en los vínculos grupales. Para utilizar una pregunta surgida en estos espacios, ‘¿cómo hacer para que lo personal no opaque lo laboral?’ y establecer relaciones de respeto, basadas en la tarea que vincula a las/os miembros del grupo. También resulta necesario establecer distinciones entre el problema y la persona (Puig, 2011).

En suma, siguiendo los aportes de Karsz (2020a), el dispositivo grupal en la supervisión en trabajo social permite analizar las prácticas desde las múltiples dimensiones socio-culturales y explicarlas en una perspectiva socio-histórica. Es lo que el autor denomina ‘clínica transdisciplinaria’.

El impacto de la supervisión grupal en la intervención profesional

Creo oportuno dar cuenta de algunos efectos de la supervisión grupal que ponen en evidencia el valor de su implementación en los servicios

sociales y otros equipos inter o transdisciplinarios. Ello es así, en el convencimiento de que es la operatividad del dispositivo lo que permite centrarse en la tarea y producir acciones transformadoras que modifiquen tanto como sea posible el punto inicial de la demanda.

Uno de los efectos más relevantes que he podido observar a lo largo de diecisiete años de ejercicio de la supervisión externa es la posibilidad de transformar la queja en pedidos y la palabra en acción. Cuando los grupos pueden advertir que la queja los victimiza y convierte en sujetos impotentes frente a la acción, pueden revisar sus posiciones y salir de ella, para enunciar reclamos y propuestas. La supervisión, entonces, contribuye a superar la queja como modalidad de naturalización paralizante y victimizante, que deja a quien la enuncia en un lugar impotente y sin realizar propuesta alguna de enfrentamiento y superación (Quiroga, 2009), por lo que supone, en cambio, la promoción de acciones de cuidado y autocuidado, de donde surge la necesidad de cuidar a los/as que cuidan. Cuidarse implica, tal como lo describen en detalle Aron y Llanos (2004): dirigir la mirada hacia uno mismo y responsabilizarse por el cuidado personal; formarse; reconocerse como profesional y como equipo en riesgo; realizar un mantenimiento de los instrumentos de trabajo y exigir condiciones adecuadas de trabajo; registrar y visibilizar el malestar; disponer de instancias de vaciamiento y descompresión del material tóxico de trabajo; disponer de áreas personales libres de contaminación; evitar la contaminación de áreas libres con temas traumatizantes; evitar la saturación de redes personales de apoyo: pareja, hijos/as, amigos/as; facilitar espacios de vaciamiento y descompresión cotidianos y estructurados (reuniones, ateneos, supervisiones); compartir la responsabilidad de decisiones riesgosas; establecer relaciones de confianza; posibilidad de abordaje no confrontativo de conflictos y diferencias; incorporar rituales de incorporación y despedida, entre otros.

Existen, en ocasiones, aspectos históricos en la conformación de los equipos de trabajo que no han sido debidamente enunciados y problematizados, convirtiéndose en obstáculos para una más adecuada integración grupal. Ello supone, entonces, realizar un análisis diacrónico del proceso grupal: pasados conflictivos; inicios con la fusión de dos instituciones; violencia y persecución en las modalidades de ejercicio de la función de jefatura, cambios en los equipos de conducción, entre otros.

Otro aspecto relevante que la supervisión grupal hace posible es materializar proyectos que han quedado en el plano de la ilusión o que, sin haber estado presentes de manera explícita en el deseo, logran su concreción: por ejemplo, organizar el dictado de un curso de capacitación luego de 20 años de no hacerlo; elaborar un protocolo para la intervención; presentar un trabajo en una jornada científica; escribir un capítulo de un libro; diseñar folletería de difusión de las actividades del servicio, construir manifiestos o pronunciamientos sobre el estado de la situación, para citar algunos casos concretos.

También las relaciones interpersonales muestran signos de mejora a partir de los procesos de supervisión grupal: sus miembros aparecen más receptivos a la comunicación; tienden a desfamiliarizar el espacio de trabajo compartido; pueden enunciar demandas explícitas a sus jefes/as; incorporan el malestar y su enunciación, sin que ello se convierta en motivo de crisis y de ruptura; aprenden a verbalizar las diferencias, atendiendo a la diversidad que ello supone, alejándose de la idea de la unidad como lo uniforme, que entorpece la comunicación y produce una expectativa de imposible satisfacción. También se promueve la visibilización de la diferencia entre nuevas/os y viejas/os, que remite a la contradicción ‘lo nuevo y lo viejo’ que pulsa al interior de los procesos grupales (Pichon-Rivière, 1985).

Asimismo, la supervisión se orienta al cuestionamiento de aquello que se presenta como natural (Quiroga, 1986; Freire, 1986) en base al supuesto de lo que Karsz (2020b) denomina una ‘eternidad imaginaria’ de ciertas prácticas e instituciones que se tornan pretendidamente inmortales. Se trata de aquellas acciones que se realizan ‘porque siempre se hizo así’.

Para el logro de estos propósitos también apelamos al uso de las técnicas grupales, que utilizadas adecuadamente constituyen recursos creativos para la productividad grupal. La aplicación de técnicas grupales requiere conocimiento y destreza del supervisor/a y responsabilidad sobre el impacto que en la dinámica grupal arroje el interjuego del decir, pensar y hacer. Como hemos señalado en otra obra (García, Robles, Torelli y Rojas, 2008), *‘la intervención en el campo de lo grupal plantea límites y muchas veces se podrían cometer excesos no intencionales, en los cuales se coloca a los/as participantes en situaciones confusas que provocan obstáculos de difícil resolución. Por lo tanto, la conciencia ética debe atravesar como prioridad esta forma de trabajo, desde la planificación, hasta la evaluación’* (p. 82)

Algunas de las técnicas son: técnicas de presentación: presentarse con un personaje con el que se identifican en el espacio de trabajo. Técnicas de análisis: árbol de problemas; técnicas psicodramáticas: construcción de un tren ocupando cada una/o el lugar que crea/quiera desempeñar en él; construcción de imágenes de cómo se perciben y cómo desearían percibirse a futuro. Técnicas de evaluación: huellas –en papel- que dejó el grupo y que cada integrante dejó en el grupo; logros y aspectos a trabajar de cada integrante (papeles en la espalda o ‘rueda loca’); evaluación del proceso grupal a través de collage grupal; devolución de cierre anual: síntesis de cada reunión con los emergentes más relevantes con frases significativas de cada reunión acordes al tratamiento de los temas.

En referencia a la intervención del coordinador/supervisor resulta provechoso habilitar sus resonancias y aportar creativamente tanto una intervención –a través del uso de señalamientos e interpretaciones que movilicen la reflexión e inviten a la tarea-, así como una devolución, que puede incluir un párrafo de una poesía, una cita de un texto teatral o de una canción. Para ello reviste centralidad el uso de la atención flotante como acceso a los aspectos latentes, lo que permite atender a otras cuestiones que no aparecen explicitadas en los discursos como problemas (Robles, 2011).

Para finalizar, y aunque excede el marco del presente trabajo, también es menester incluir la virtualidad como modalidad de supervisión grupal. Como hemos señalado en otro trabajo (Robles y Sato, 2020), las modalidades de intervenciones grupales no presenciales suponen una práctica de democratización y socialización del conocimiento, cuestión que la situación sanitaria de pandemia ha permitido advertir a través de un sinnúmero de actividades virtuales: *‘aquellos que hoy exige ser repensado es el lugar residual que le hemos asignado a los llamados grupos virtuales y la imperiosa necesidad de reasignarles valor como recursos para enfrentar diversos problemas’* (p. 98).

Conclusiones

Mi experiencia como supervisor grupal me ha permitido acompañar a treinta equipos de trabajo (mono e interdisciplinarios, mayoritariamente de organizaciones estatales, pero también de organizaciones no

gubernamentales e, incluso, alguna del mercado). Y es mi experiencia lo que me permite confirmar que el dispositivo de la supervisión es eficaz en la diversidad de ámbitos en los que se desarrolla el trabajo social.

La supervisión grupal hace posible ofrecer un ámbito de sostén, de elaboración reflexiva, espacio de continencia para las y los trabajadores sociales para el cuidado de sí y de otros/as. El trabajo grupal introduce preguntas donde circulan certezas, se vale de la problematización para interrogar lo obvio, lo cotidiano, aquello que se aceptó como habitual e incuestionable por simple capricho de la rutina. La palabra circula en el espacio grupal también para interrogarla, para sentirla, para construirla en acción, para desnaturalizar lo cotidiano.

El grupo es en la supervisión el espacio donde las diferencias pueden ser alojadas, para apropiarse protagónicamente del proceso de aprender, para establecer acuerdos sobre necesidades comunes y complementarias, comprendiendo que la noción de unidad incluye lo diverso, alejándose de las pretensiones de uniformidad que cristalizan, niegan o silencian las diferencias.

El fundamento epistemológico que sustenta esta modalidad de supervisión conforma el horizonte del aprendizaje grupal, bajo la premisa de tratarse de un espacio de producción colectiva de saberes entre supervisantes y supervisor/a y donde cada integrante del grupo asume responsablemente el lugar que ocupa en él. El supervisor/a no es líder del grupo, sino que orienta dicho proceso (Kisnerman, 1973) en tanto co-pensor⁶ del grupo, apelando para ello a las habilidades resultantes de lo que se denomina actitud psicológica: el desarrollo de la continencia, la estructura de demora, la distancia óptima, la atención flotante y el análisis de los fenómenos transferenciales y contratransferenciales que operan en la relación grupal, entre los/as integrantes y con/desde el supervisor/a.

Los grupos tienen una capacidad sinérgica que contribuye, como en el caso de la supervisión, a potenciar las capacidades, establecer alianzas productivas, desplegar acciones creativas, revisar prácticas burocratizantes, repensar por qué, para qué y para quién hacemos lo que hacemos.

Para cerrar estas reflexiones, me interesa compartir el reciente comentario de una colega en un espacio de supervisión: 'gracias por empujarnos un poquito a asumir nuestra propia libertad'. Basta recordar que hace 70 años la gran precursora del trabajo social con Grupos,

Gisela Konopka, formulaba que su origen está vinculado a la acción ciudadana, la solidaridad, la satisfacción de necesidades vitales y las mejoras en las condiciones de trabajo (Robles, 2019). Hoy como ayer, el trabajo social con grupos sigue esa misma senda.

Notas

- 1 Enrique Pichon-Rivière (1907-1977) fue un psiquiatra suizo-francés/argentino. Parte del psicoanálisis para llegar a la psicología social, produciendo una ruptura epistemológica toda vez que debatió las categorías de instinto, mecanismos de defensa y relación de objeto. Plantea una epistemología convergente, que recoge aportes del materialismo dialéctico e histórico, el surrealismo, el psicoanálisis, la teoría del campo, proponiendo un abordaje del sujeto en situación, pluridimensional y desde una metodología interdisciplinaria.
- 2 Paulo Freire (1921-1997) fue un pedagogo brasileiro, profesor de historia y filosofía de la educación. Cristiano militante, desarrolló una extensa actividad educativa. A los 25 años de edad fue nombrado director de Educación y Cultura en Pernanbuco, desarrollando un método no ortodoxo para enseñar a leer y escribir a los campesinos. Fue nombrado doctor honoris causa en 27 universidades internacionales. Su práctica fue considerada subversiva por la dictadura brasileira de 1964, cuando debió exiliarse en Chile.
- 3 Natalio Kisnerman (1929-2006) fue un trabajador social argentino; nació y estudió en Buenos Aires. Pionero del trabajo social con grupos, fue uno de los exponentes del movimiento de reconceptualización del trabajo social latinoamericano. Realizó una destacada tarea en Bienestar Estudiantil de la UBA. Su libro *Servicio Social de Grupo* representa la obra más emblemática que se haya escrito en lengua española sobre esta especialidad. Escribió once libros de Trabajo Social y se desempeñó como docente e investigador en la Universidad Nacional del Comahue
- 4 Las aperturas abiertas –formuladas a partir de la perspectiva pichoniana– son aquellas en las que el/la supervisor/a no define ninguna tarea a realizar, limitándose a registrar los emergentes de

- apertura para luego trabajarlos.
- 5 La categoría supervisante viene a reemplazar, desde mi perspectiva, la denominación tradicional 'supervisado', en homología a la propuesta psicoanalítica, que denomina 'analizante' y no 'analizado' al sujeto de análisis (ver Robles, 2011).
 - 6 'El coordinador mantiene con el grupo una relación asimétrica, requerida por su rol específico: el de co-pensor. Su tarea consiste en reflexionar con el grupo acerca de la relación que los integrantes del mismo establecen entre sí y con la tarea prescripta' (Pichon-Rivière, 1985, p. 212).

Referencias bibliográficas

- Aron, A. y Llanos, M. (2004): 'Cuidar a los que cuidan: desgaste profesional y cuidado de los equipos que trabajan con violencia', *Sistemas Familiares*, 20(1-2), pp. 5-15.
- Borrull Bori, M.E. (2016). Análisis de la supervisión individual y la supervisión grupal. Procesos e implicaciones de los profesionales en los diferentes espacios. En Carbonero, D.; Raya, E.; Caparros, N.; y Gimeno, C. (Coords). *Respuestas transdisciplinarias en una sociedad global. Aportaciones desde el Trabajo Social*, Logroño, Universidad de La Rioja.
- Cazzaniga, S. (2009): 'Intervención en Trabajo Social'. Ficha de cátedra Fac. de Trabajo Social Universidad de Entre Ríos.
- CRES (2018): Declaración de la III Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe. Córdoba, Argentina.
- Didriksson, A. (2008): 'Contexto global y regional de la educación superior en América Latina y el Caribe', En A. Gazzola y A. Didriksson (Ed.). *Tendencias de la educación superior en América Latina y el Caribe*, Caracas, IESALC/ UNESCO, pp. 21-54.
- Duhalde, M. (2008): 'Pedagogía crítica y formación docente', En M. Godotti; M. Gómez; M. Jason; A. Fernandes de Alencar (compiladores), *Paulo Freire. Contribuciones para la pedagogía*, Buenos Aires, CLACSO, pp. 201-213.
- Fernández, A. (2000): *Poner en juego el saber*, Buenos Aires, Nueva Visión.
- Freire, P. (1986): *Por una pedagogía de la pregunta*, Buenos Aires, Ediciones La Aurora.
- Freire, P. (2002): *Pedagogía del oprimido*, Buenos Aires, Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2012): *Pedagogía de la autonomía*, Buenos Aires, Siglo XXI Editores.

- García, D.; Robles, C.; Rojas, V. y Torelli, A. (2008): *El trabajo con grupos. Aportes teóricos e instrumentales*, Buenos Aires, Espacio Editorial.
- Gutiérrez, A. (1994): *Pierre Bourdieu: las prácticas sociales*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.
- Karsz, S. (2020a). ¿Qué crisis para el Trabajo Social? Fac. de Educación y Ciencias Sociales, Universidad Andrés Bello, Chile. Mimeo.
- Karsz, S. (2020b). 'Un mundo sin esperanza es un mundo con posibilidades'. La Patriada. El grito sagrado. Disponible en <http://www.fmlapatriada.com.ar/un-mundo-sin-esperanzas-es-un-mundo-con-posibilidades/>.
- Kisnerman, N. (1973): *Servicio Social de Grupo*, Buenos Aires, Hvmánitas.
- PADOC (2020): (Programa de Actualización en Docencia Universitaria): Clacso-Feduba.
- Pichon-Rivière, E. (1985): *El Proceso grupal. Del Psicoanálisis a la Psicología Social*, Buenos Aires, Edic. Cinco.
- Puig, C. (2015). Diez propuestas para cuidarse y cuidar en las profesionales sociales. Hacia una construcción de una cultura del cuidado en los profesionales. Revista Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social. Universidad de Alicante. Disponible en <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/33645>
- Puig, C. (2011). Trabajo Social y Supervisión: un encuentro necesario para el desarrollo de las competencias profesionales. *Revista Documentos de Trabajo Social* (49) 47-73, Málaga. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4111380>.
- Quintar, E. (2006): *La enseñanza como puente a la vida*, México, IPECAL.
- Quintar, E. (2021). Didáctica no-parametral. Nuevos escenarios sociohistóricos y culturales, nuevos desafíos de enseñanza. Paulo Freire. *Revista De Pedagogía Crítica*, (26), 79-94. <https://doi.org/10.25074/07195532.26.2149>
- Quiroga, A. (1986): *Enfoques y Perspectivas en Psicología Social*, Buenos Aires, Ediciones Cinco.
- Quiroga, A. (2009): 'Los grupos y la queja'. Disponible en: <http://milnovecientossexentay ocho.blogspot.com.ar/2014/12/la-queja-ana-qui roga.html>
- Robles, C. (2019). 'Volver a los orígenes. Los aportes de Gisela Konopka al Trabajo Social Grupal', En C. Robles; G. Ferrari y P. Quiroga (comp.); *Lo grupal en la intervención, la docencia y la investigación en Trabajo Social*, Carrera de Trabajo Social, Buenos Aires, Facultad de Ciencias Sociales, UBA, pp. 399-411, Disponible en: <http://trabajosocial.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/13/2019/12/IV-Encuentro-Catedras-TSG.pdf>

- Robles, C. (2011): *Supervisar ¿para qué? Lo oculto tras la resistencia*, Buenos Aires, Espacio Editorial.
- Robles, C. y Sato, A. (2020). Desterritorializar el campo grupal: la potencia de los grupos a distancia. *Revista Debate Público. Reflexión de Trabajo Social*, Año 10, Nro. 20, pp. 95-105. Disponible en http://trabajosocial.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/13/2020/12/15_Robles.pdf.
- Rivas Díaz, J. (2005): 'Pedagogías de la dignidad del estar siendo. Entrevista con Hugo Zemelman y Estela Quintar'. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, vol. 27(1), pp. 113-140, Mexico, Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe.

The group as a supervisory device in Social Work

Claudio Omar Robles¹

Abstract *This article will address some of the main conceptual categories related to social work with groups, applied to groups of social workers and interdisciplinary and transdisciplinary teams that I have been accompanying in the field of professional supervision. For this, we will start from the epistemological and theoretical foundations of supervision, which fully coincide with Group Social Work, relying on three central authors from the South Cone School: Enrique Pichon-Rivière, Paulo Freire and Natalio Kisnerman. We will address the main characteristics of 'operative' group supervision - focused on the task -, the conditions of the group as a resource and as a sphere of interaction, and its specific impact on group intervention. Starting from the premise about the value of group learning, defined as a space for the collective production of knowledge between supervisor and the supervised, each member of the group responsibly assumes the place they occupy in it, under the guidance of the supervisor, as co-thinker of the group. The approach to the conceptual categories will be accompanied by reference to some real situations that have arisen over seventeen years of exercising group supervision, which will allow a process of theoretical-practical integration to be carried out in order to verify the contributions that group intervention offers to the practice of supervision in Social Work. Group supervision offers a supportive environment, reflective elaboration, a space of containment for social workers to care for themselves and others. The group and its synergistic capacity, meanwhile, is the space to rethink why, for what and for whom we do what we do, as well as for the construction of unity, which includes diversity and moves away from the uniformity that crystallizes, denies or silences differences.*

Keywords: supervision; groups; social work; group process; coordinator

1. University of Buenos Aires

Address for correspondence: mgclaudiorobles@gmail.com

General considerations about supervision in Social Work

Supervision constitutes a highly valuable resource for professional intervention as it represents the necessary means to address the theoretical-methodological and instrumental difficulties, as well as those of an ethical-political and emotional nature, which cross social intervention. It is an instance for the care of oneself and of the professional instruments, representing the person of the social worker as one of them.

This critical, participatory and action-oriented approach implies linking it with its eminently pedagogical function, and this implies the inclusion of the four dimensions of the pedagogical style: knowing, knowing how to do, knowing how to communicate, and knowing how to be (PADOC, 2020), which also apply to supervisory practices in Social Work.

Thought about in this way, supervision needs to abandon academic erudition, proposing instead a non-parametric, problematizing and integrating didactics, which privileges the pedagogy of power relations, the desire to know; which humanizes teaching (Quintar, 2006, 2021) and combats inertia, stereotyping and mental laziness (Rivas Díaz, 2005).

One of the questions I usually work on in supervision courses is why to supervise and why not to supervise professional practices in social work. While the first question usually has more immediate answers, the same does not happen with respect to the second question, so I insist on daring an answer, which is not usually of the rational order but more latent and visceral. I am interested in presenting some of the reasons for not supervising that are usually mentioned on such occasions: we have to change; everyone knows how to work well; fear of control, of the other's evaluation; fear of being judged; to maintain the status quo; not to take charge; because what I do not know or do not do well will become evident; not to rethink our intervention; so that everything stays the same; so that conflicts do not arise; so that I am not attacked; not to have relationship problems with colleagues; not to see our mistakes; not to give explanations of the interventions; because our own knowledge is put at stake; because it implies a challenge; for fear of exposure to other colleagues; for comfort; for fear of generating

internal and external changes; for not taking charge of our own wear and tear; for not admitting that I do not have the answers; for not taking charge of my lack of knowledge; for fear; for not discovering what I lack; for not confronting; for not taking responsibility; because it is not easy to accept criticism.

One of the first instances of group supervision is the identification of the demands, as part of the process of construction of the problems that will build the object of intervention of supervision. Thinking about supervision in social work as an instance of unveiling the meanings of the practice itself, necessarily implies a self-reflective look - Bourdieu (Gutierrez, 1994) would say, a self-socioanalysis -, because there is no practice of unveiling if it is not based on the involvement of the subject himself/herself, which in our case is the social worker. Through this reflective process, the social agent can make explicit his/her possibilities and limitations, his/her freedoms and needs contained in his/her system of dispositions, and thereby distance him/herself from these dispositions (Gutiérrez, 1994). This is why supervising oneself -rather than being supervised- requires a willingness to review oneself, as well as a high dose of involvement and, as Borrull Bori (2016) points out, an attitude of courage to question oneself and ask questions about one's work.

Epistemological and theoretical foundations of group supervision.

This conception of supervision is nourished by the developments of three great thinkers of the Southern Cone school of group theory: Enrique Pichon-Rivière, Paulo Freire and Natalio Kisnerman.

Enrique Pichon-Rivière¹ studies the relationship between the patient, his family group and the context and develops important theoretical contributions to the understanding and treatment of mental illness, which are also relevant to the field of prevention. He elaborates a health criterion he calls 'active adaptation or learning', in which health and learning are a complementary pair. He also starts from the unity between teaching and learning.

For Pichon-Rivière (1985), the illness of a family member is a symptom of the functioning of that structure, so he characterizes the

illness as emergent (the conflict), the sick person as spokesperson and the group as a unit of analysis of the process of becoming ill. His developments were applied to the group field since the group is his unit of analysis of the processes of interaction.

He elaborates a device for the analysis of group processes which he calls 'vectors of the inverted cone', understanding that the main task of any group is the resolution of the obstacles that stand in the way of the achievement of its objectives and its task, an achievement for which a spiral work will be necessary to make explicit-conscious-manifest the implicit-latent-unconscious. The vectors of the inverted cone operate in terms of indicators that allow the evaluation of group processes and they are: affiliation and belonging, cooperation, relevance, communication, learning and *telé* (as a positive or negative disposition to work together with others).

In order to make the implicit explicit, Pichon-Rivière proposes a 'working unit', which consists of the relationship between the existing -the observed situation-, the operator's intervention and the new emergent produced in the group situation. For this device, the operator's intervention is not evaluated from a criterion of truth but of operability and will be operative to the extent that it succeeds in producing an effect towards the resolution of the obstacles.

Pichonian social psychology, which has been a learning space for countless social workers, mainly during the last Argentine civil-military-ecclesiastical dictatorship and during the democratic reopening, has provided a critical reading of everyday life. In this sense, and as Ana Quiroga points out, it has made it possible to understand that *'the dominant ideology mystifies everyday life by concealing its character as a concrete manifestation of social relations, a concealment and distortion that occurs through a peculiar mechanism, characteristic of the dominant ideology, by which the social is naturalized, the particular is universalized and the historical is made timeless. Everyday life constitutes, from this mystifying process, a natural, universal, eternal and unmodifiable order'* (Quiroga, 1986, p. 72).

Paulo Freire² is one of the authors whose ideas influenced Argentine social work with the proposal of a critical view of education. His contributions can be seen in the proposals for popular education and in the inclusion of the workshop as a didactic instance in the training of social workers.

For Freire, education is liberating education or just education, since

it is either liberating or it is not education. He conceives education as an act of love and courage, as a practice of freedom, which seeks solidarity and fraternal transformation. To educate is praxis, that is, reflection and action on the world in order to transform it. Action without reflection is activism and is typical of alienated societies that move from naive and idealistic optimism to pessimism and despair. Freire alludes to a critical optimism, which includes hope.

Liberating education starts from the relationship between educator and educatee (educator-educatee with educatee-educator), where '*no one educates anyone, just as no one educates himself, men are educated in communion and the mediator is the world*' (Freire, 2002, p. 86). Education is problematizing, critical and implies action, reflection and transformation. As the author states: '*we are always confronted with an ideologized certainty according to which the student exists to learn and the teacher to teach. This shadow is so strong, so heavy, that the teacher hardly perceives that, in teaching, he also learns, first because he teaches, that is, it is the very process of teaching that teaches him to teach. Secondly, he learns with the one he teaches (...) the student's curiosity can sometimes shake the teacher's certainty. This is why, by limiting the student's curiosity, the authoritarian teacher is also limiting his own*' (1986, p. 51).

Freire (2002) postulates four levels of consciousness: magical, naive, critical and political. Magical consciousness implies submission and a minimum of apprehension of causality, magical explanations, impermeability, lack of commitment to existence. In naive consciousness, facts are judged according to one's own liking and there is simplicity in the interpretation of problems and argumentative fragility; there is no dialogue but polemic. In critical consciousness there is integration with reality and analysis is subjected to critical action; democratic mentality. Political consciousness, finally, means a process of consciousness of oneself and for oneself, class belonging and struggle for the transformation of reality.

Freire understands dialogue as a horizontal relationship, which requires love, humility, hope and trust, communication, criticism and sympathy. He describes anti-dialogue as unloving, uncritical, not humble, desperate, arrogant, self-sufficient, does not communicate; it is propaganda, conquest. The educator's function is to dialogue on concrete situations, since literacy is carried out from the inside out of the subject.

The pedagogy of the oppressed *must be elaborated with them and not for*

them (Freire, 2002, p. 34). It is about, as the author says, working *with* the students, not *for* them and much less *about* them (we could add, not *against* them either, but *from* them). In the Freirean perspective, the oppressed harbours the oppressor within himself and only by discovering himself can he build his liberating pedagogy. The ideal of the oppressed is, by a mechanism of adherence to the oppressor, to be like him.

The oppressive reality is an act of prohibition of BEING MORE of a person, appealing to the constant control that treats the other as an inanimate object. It is a sadistic attitude, linked to the love of death and not of life, a process that Freire calls *necrophilic vision of the world*. The effects of oppression are docility and fatalism - which lead to the acceptance of exploitation, without understanding its historical and social character - and self-devaluation. Liberation allows the passage from being for others to being for oneself.

The liberation process integrates three moments: immersion, emersion and insertion. *Immersion* is characterized by an instance in which the oppressor appeals to manipulation, inculcation, conquest and cultural invasion. When people think critically and discover themselves in the situation, it ceases to seem to them a dead end and they grasp it as the objective-problematic situation; *emersion* takes place; that is to say, they emerge. This makes *insertion* possible, as a product of the awareness of the situation, which is equivalent to historical consciousness itself (Freire, 2002).

For Freire, the world is not IS, but IS BEING. And the subject is an unfinished, "unfinished" being: *'the consciousness of the world and the consciousness of itself as an unfinished being necessarily inscribe the being conscious of its inclusion in a permanent movement of search'* (2012, p. 56).

To be progressive is for Freire to be critically hopeful since for him it is an enormous contradiction that a progressive person, who fights against impunity and injustice and rejects fatalism, is not critically hopeful.

Based on the idea that all knowledge begins with the question, Freire postulates that authoritarianism in educational experiences inhibits - when it does not repress - the ability to question. The author understands that the challenging nature of the question tends to be considered in the authoritarian atmosphere as a provocation to authority. And he argues that the authoritarian educator is more afraid of the answer (which the educator must give) than of the question. Finally, he considers that the repression of the question has the dimension of the greater repression,

the repression of the whole being, of their expressiveness in their relations in the world and with the world. *'What is authoritatively intended by the silence imposed in the name of order, is exactly to drown in it the capacity to inquire'* (1986, p. 55).

Natalio Kisnerman³ was a notable Argentine social worker and author, who was internationally recognized for his contributions to social work. In 1968 he wrote *'Servicio Social de Grupo'* (Group Social Service), a book that would become the basis for the training of Latin American social workers. In this work, he gathers Alfred Bion's contributions about the basic assumptions; the analysis of the pressing, triggering, fundamental and causal problems proposed by Helen Perlman; he quotes Enrique Pichon-Rivière's works from 1960 and 1961; he reserves a chapter of his book dedicated to supervision. He also provides a number of group chronicles, accompanied by profound interpretations of the group and individual events of its members.

Kisnerman's (1973) historical review of what was understood as the *'method'* of Group Social Service (GSS), divides it into a pre-scientific and a scientific period. He assigns a relevant place in the history of the GSS to Gisela Konopka; incorporates the basic principles of the method; dedicates a chapter to the psychology of group behavior - a subject on which, he states, there is a lack of training; establishes the differences between group work, group therapy and GSS; defines the concept of group and provides a classification of groups; alludes to the types of group structures. He describes the stages of the group process: formation; conflict; organization; integration and dissolution and states that the social worker is not a group leader, as the first theoretical works on SSG pointed out, but a counselor.

Kisnerman discusses the characteristics of group work programming, which must be functional, operational and flexible, including objectives, contents, areas, means and results, and proposes a guide for the evaluation of group dynamics. At the end of his book, he describes and analyzes different SSG experiences in different institutions.

The group as a resource and as a sphere of interaction

The supervision that I call *'operative'* owes its name to operative groups,

which by definition are focused on the task and not on individuals or on the group as a whole (Pichon-Rivière, 1985). In the Pichonian perspective, the task - as a set of actions that the group carries out to achieve its objectives and satisfy its needs - has two dimensions: explicit and implicit, and both need to be addressed. The explicit task is the one for which we are summoned in supervision, while the implicit task refers to the obstacles that stand in the way of carrying out the explicit task and refers to non-manifest aspects that, although not stated by the group, need to be addressed: conforming as a group, resolving the anxieties aroused by the task, accepting differences, etc. Addressing the implicit task often implies starting at this more latent level, since if the aspects of the implicit task are not addressed, which are the obstacles of the unsaid, of the unmanifest, it becomes unlikely to address the explicit task, such as establishing basic agreements in professional actions.

Group supervision of professional practices is guided by Freire's idea of moving towards an epistemic thinking that goes beyond theoretical thinking and develops epistemological curiosity (Duhalde, 2008), in order to avoid a pedagogy of response, which according to Freire (1986) is a pedagogy of adaptation and not of creativity. This promotes the development of a space for supervision from the co-construction with colleagues and from their own knowledge and practices.

The practice of group supervision enables a collaborative dialogue between knowledge, which values daily practices as a source of knowledge and facilitates a process of articulation of these practices with the theoretical and methodological frameworks in which they are inscribed. This dialogue of knowledge implies a co-production of knowledge, learning together with other actors and also with popular knowledge.

The group stands as a resource and as an environment for intersubjective learning, understood as the appropriation of reality in order to transform it (Pichon-Rivière, 1985). It is a dialogic space in which knowledge circulates and is fed back among all the members of the group process. One of the supports of supervision is to understand it as an instance of an inter-subjective dialogue oriented and based on the need to orient knowledge to solve concrete problems (Didriksson, 2008), placing the focus on the quality of the learning process (since that is what supervision and, especially, group supervision, is all about).

It is a supervision proposal that promotes the creation of authors of thought (Fernández, 2000) and that values the social usefulness of the knowledge collectively produced and distributed, with a view to achieving a revolution of thought, as a fundamental action to accompany the rest of the transformations (CRES, 2008).

The group practices of supervision are oriented towards a process of decolonization of subjectivity, which, starting from concrete subjects and from a situational perspective, recovers the 'being being' (Freire, 2012) and pleasantly searches for the unknown, reconnecting the emotional with the cognitive (Quintar, 2006, 2021), from a pluriverse perspective of knowledge.

The operative modality -group supervision- implies the approach of specific aspects of the professional task, as well as the approach of the obstacles that hinder the task: anxieties, prejudices, previous representations. The task is always proposed by the group, according to its own needs or urgencies, which turns the space into a place where the unpredictable also takes place. Thus, it is possible to approach the institutional space, the elaboration of social reports, diverse theoretical-methodological issues, the defense of the professional field, the identity attributed to social workers, institutional violence, professional strategies, the analysis of 'cases', among others.

Group supervision is based on the assumption that the interpreting function is not an exclusive attribute of the person coordinating a process, but an ability present in all subjects. This means the active participation of those who are part of the group process, whose ideas, contributions and recommendations constitute questions that the supervisor uses to optimize the collective work. The result is a creative, exponential product, which gathers and integrates individual contributions, generating new questions in search of a problematized professional practice, which tends to denaturalize what is presented as obvious and familiar (Quiroga, 1986).

We need to multiply spaces of supervision and install it in our work spaces and for this it is necessary to review the assumptions that guide our professional practices in order to make our profession a specialized and certified practice that requalifies social work as a scientific discipline. And this is everyone's responsibility.

Some operational aspects of group supervision

What are the topics usually brought to the group supervision space? In order to answer this question, it is necessary to point out that any of the aspects referred to as the dimensions of professional intervention -theoretical, interventional or practical and ethical-political- can be addressed and raised by anyone in the group who wishes to raise the issues or difficulties it is interested in addressing, either because of their urgency, or because they have previously agreed upon it, or because it is a conflict that has arisen, etc. The condition of its treatment is indicated by the degree of relevance of the issue to the supervision.

To this end, I suggest the use of open openings⁴ that facilitate the appropriation of the space from those issues that concern the groups. In this way, supervision accommodates a multiplicity of issues that are grouped under the concept of free demand. Making open openings requires the supervisor to maintain silence while waiting for the emergence of the situation that will configure the axis on which the group wishes to work.

Among the issues to be addressed, it is possible to mention: methodological and instrumental difficulties; conflicts with theory; group conflicts; personal conflicts with the task; communicational conflicts; issues and concerns of an institutional nature. In other words, a very broad spectrum of difficulties that need to be addressed in the area of professional supervision.

Supervision is contracted privately by each work team and takes place once or twice a month, for 90 minutes, at each team's place of work. The coordination may be carried out by one or two supervisors. In this case of co-supervision, both supervisors exercise the roles of coordination and observation.

In general, at the beginning of the meeting, the chronicle prepared by the supervisors is read, which gives an account of the highlights of the previous meeting, with the interpretations of the supervisory team. This chronicle will serve as a trigger for the treatment of the aspects that each group wishes to address.

Supervision fosters self-reflection and critical awareness at all stages of the process (Freire, 2002). The intention is to reflect on one's own practice, institutional obstacles, group difficulties and individual obstacles that hinder the professional task. The central axis

of supervision is to think about the professional intervention in its theoretical-methodological aspects, always including each professional as responsible for this process.

This type of supervision tries to incorporate the personal aspects of each professional in their relationship with the task, although keeping free of intervention those more individual aspects, since we understand that their treatment is beyond the possibilities of group work. Although the central axis is more referred to by the group, it is possible that sometimes a more personalized issue of a member of the group is addressed. On these occasions, individual points are made that undoubtedly contribute to the emotional development of each participant. However, the purpose is not oriented to this individual objective, although it must be recognized that it is one of the effects of group work. Pointing out personal styles, particular characteristics that facilitate/obstruct certain achievements is also part of this work.

Although we tend to encourage critical evaluation of individual achievements and obstacles to professional work, it is not always convenient to do it as a group, especially for those social workers whose professional role is weaker.

It is not always possible to delve into these individual aspects of professional work, although supervision does indeed encourage the expression of the emotional aspects that come into play in the professional task, for the purpose of their immersion and reflective analysis through questioning (Freire, 1986). It is common for personal aspects of the social worker to appear in some of the situations addressed, but their identification and approach will depend to a large extent on the willingness of the participant to delve into such aspects. This is possible, provided that it is clearly established that it is not a therapeutic space, notwithstanding the 'therapeutic effects' that supervision can achieve (Puig, 2015). In this sense, it is essential to understand that group supervision is not group therapy (Kisnerman, 1973).

The role of the social worker as group supervisor

This type of supervision emphasizes the development of capabilities to optimize the task, excluding all aspects related to the control of the activity carried out, issues that are subject to the evaluation of those who

perform management functions within each social service. The nature of external supervision and the objectives it pursues make the exercise of control functions inappropriate, since they do not correspond to this type of work. Decision-making, on the other hand, is part of what each professional must be adequately prepared for and, in this sense, I believe that supervision contributes to this purpose.

Supervision aims at strengthening one's own aptitudes and skills for the development of the task and, in this sense, it is usual that the supervisor's interventions are oriented to reinforce the achievements of each professional in the development of his/her work, with a view to multiplying his/her results. In this type of supervision, the treatment of issues occurs rather in parallel and subsequent to the intervention itself, constituting a space for the analysis of what has already been done. However, this analysis can contribute -and in fact often does- to the design of intervention strategies, both preventive and corrective.

This type of external supervision is initially not mandatory, which implies the willingness of the participants to be part of it. Nor is it expected to formally evaluate the performance of its participants. I prefer that supervision be reserved for addressing the problems that arise in daily work -including the relationship with co-workers, bosses and the institution-, exempting it from formal tasks of competence evaluation. I understand that competence evaluation is a perfectly feasible task for managers, who do evaluate the performance of each professional.

Supervision should be guaranteed as a right of social workers and included as part of their work, which implies that its implementation should not generate any economic expense. Secondly, and coinciding with the postulates of Carmina Puig (2015), it is convenient to separate it from the performance of control functions carried out by the head of services. Its external nature and the absence of hierarchical relationships even guarantee a certain autonomy for its development, promoting greater confidence for the participants. Under these premises, I understand that supervision should be voluntary, since it is not possible to think of spaces for critical reflection and self-criticism resulting from an obligation imposed on the subject. Likewise, participation in supervision could be considered as a favourable element in the overall evaluation of each participant.

The group supervision modality requires a commitment to the principle of confidentiality, since it is the necessary basis for building

trusting relationships. This confidentiality must be respected unconditionally, even when the institution or the authorities that assume the payment of professional fees, taking advantage of this situation, request refunds of the work done in these spaces. In such circumstances, the return should be agreed with the supervising group⁵

The educational function implicit in supervision makes it possible to link professional actions with the professional intervention matrix (Cazzaniga, 2009), making it possible to explain its intentionality, its theoretical foundations and the choice of the instrumental resources used due to the time-space and the subjects, and accounting for the relevance of planning in this process. Likewise, it should be taken into account that the latter is flexible (Kisnerman, 1973; Puig, 2011) and adapts to the changes resulting from group processes.

Urging to put into words what has not been said or what has been enacted, invites participants to problematize what is brought to the group space, promoting a reflexive action that also leads to review and/or repair disruptive behaviors. As Puig (2015) points out in her proposals to take care of oneself and care in social professions, it is necessary to return to the word, to generate alternatives or solutions: *‘it is necessary to return to the word, to name what happens from oneself and not from the agenda of others (...)’* (p. 11). In this sense, Mariana says in a supervision meeting: *‘we do not insult each other, but we are not lacking in desire’*. And it is precisely this possibility of reflection that prevents us from taking action. It would seem then that *‘the desire to’*, the intention, the fantasy, is sanctioned, even if the action is not reproachable.

On other occasions, the use of polarizations that exclude the diverse, the heterogeneous, is used. For example, the dichotomy *‘research or charity’* is put forward, without realizing that most professional practices do not fall into either of these categories, which would prevent the recognition and appropriation of the practices themselves.

This group supervision modality requires paying special attention to the opening emergents -those existing ones that, from the Pichonian perspective, by action or omission, appear at the beginning of the group meeting and that can be interpreted and re-signified with the group situation. For example, what does it mean when the group speaks at the opening of a fall, a fracture, a *‘screw-up’*? For this purpose, the recording will be central, both of the explicit events, as well as of the latent facts

-which seem to be nonsense-, and of the supervisor/coordinator's interventions and their effects.

Another issue that becomes a necessary question to be thought about in group supervision practices is the personal/work relationship that develops in group bonds. To use a question that has arisen in these spaces, 'how can we ensure that the personal does not overshadow the work' and establish relationships of respect, based on the task that links the members of the group. It is also necessary to establish distinctions between the problem and the person (Puig, 2011).

In sum, following the contributions of Karsz (2020a), the group device in social work supervision allows us to analyze practices from multiple socio-cultural dimensions and to explain them in a socio-historical perspective. This is what the author calls 'transdisciplinary clinic'.

The impact of group supervision on the professional intervention

I believe that it is appropriate to give an account of some of the effects of group supervision that highlight the value of its implementation in social services and other inter- or transdisciplinary teams. This is so, in the conviction that it is the operability of the device that allows a focus on the task and to produce transforming actions that modify as much as possible the starting point of the demand.

One of the most relevant effects that I have been able to observe throughout seventeen years of external supervision is the possibility of transforming complaints into requests and words into action. When the groups can see that the complaint victimizes them and turns them into impotent subjects in the face of action, they can revise their positions and get out of it, in order to enunciate claims and proposals. Supervision, then, contributes to overcoming the complaint as a paralyzing and victimizing naturalization modality, which leaves the one who enunciates it in a powerless place and without making any proposal to confront and overcome it (Quiroga, 2009), so it supposes, instead, the promotion of care and self-care actions, from which arises the need to care for those who care. Taking care of oneself implies, as described in detail by Aron and Llanos (2004): looking at oneself and taking

responsibility for personal care; training oneself; recognizing oneself as a professional and as a team at risk; maintaining work instruments and demanding adequate working conditions; recording and making discomfort visible; having instances of emptying and decompression of toxic work material; having personal areas free of contamination; avoiding contamination of free areas with traumatizing topics; avoiding saturation of personal support networks: partner, children, friends; facilitate daily and structured spaces for emptying and decompression (meetings, athenaeums, supervisions); share responsibility for risky decisions; establish trusting relationships; the possibility of a non-confrontational approach to conflicts and differences; incorporate incorporation and farewell rituals, among others.

Sometimes, there are historical aspects in the conformation of work teams that have not been duly enunciated and problematized, becoming obstacles for a more adequate group integration. This implies, then, a diachronic analysis of the group process: conflictive pasts; beginnings with the merger of two institutions; violence and persecution in the modalities of exercising the leadership function, changes in the management teams, among others.

Another relevant aspect that group supervision makes possible is to materialize projects that have remained at the level of illusion or that, without having been explicitly present in the desire, achieve their realization: for example, to organize the delivery of a training course after 20 years of not doing so; to develop a protocol for intervention; to present a paper at a scientific conference; to write a chapter of a book; to design brochures to disseminate the activities of the service, to build manifestos or statements on the state of the situation, to cite some specific cases.

Interpersonal relationships also show signs of improvement from the group supervision processes: members appear more receptive to communication; they tend to defamiliarize the shared work space; they can make explicit demands to their bosses; they incorporate discomfort and its enunciation, without it becoming a reason for crisis and rupture; they learn to verbalize differences, taking into account the diversity that this implies, moving away from the idea of unity as uniformity, which hinders communication and produces an expectation of impossible satisfaction. The visibilization of the difference between new and old is also promoted, which refers to the contradiction 'the new and the old'

that pulsates within group processes (Pichon-Rivière, 1985).

Likewise, supervision is oriented to the questioning of what is presented as natural (Freire, 1986; Quiroga, 1986) based on the assumption of what Karsz (2020b) calls an 'imaginary eternity' of certain practices and institutions that become supposedly immortal. These are those actions that are carried out 'because it has always been done this way'.

In order to achieve these purposes, we also appeal to the use of group techniques, which, when properly used, constitute creative resources for group productivity. The application of group techniques requires knowledge and skills on the part of the supervisor and responsibility for the impact that the interplay of saying, thinking and doing has on the group dynamics. As we have pointed out in another work (García, Robles, Torelli and Rojas, 2008), *'the intervention in the group field poses limits and many times unintentional excesses could be committed, in which participants are placed in confusing situations that cause obstacles of difficult resolution. Therefore, ethical awareness must be a priority in this form of work, from planning to evaluation'* (p. 82).

Some of the techniques are: Presentation techniques: presenting themselves with a character with which they identify in the work space. Analysis techniques: problem tree; psychodramatic techniques: construction of a train, each one occupying the place he/she believes/wants to play in; construction of images of how they perceive themselves and how they would like to perceive themselves in the future. Evaluation techniques: traces -on paper- left by the group and that each member left in the group; achievements and aspects to be worked on by each member (papers on the back or 'crazy wheel'); evaluation of the group process through group collage; annual closing return: synthesis of each meeting with the most relevant emergencies with significant phrases of each meeting according to the treatment of the topics.

In reference to the intervention of the coordinator/supervisor, it is useful to enable their resonances and to creatively contribute both an intervention -through the use of points and interpretations that mobilize reflection and invite to the task- and a return, which may include a paragraph from a poem, a quote from a theatrical text or a song. To this end, the use of floating attention as access to latent aspects is of central

importance, which makes it possible to address other issues that are not made explicit in the discourses as problems (Robles, 2011).

Finally, and although it is beyond the scope of this paper, it is also necessary to include virtuality as a modality of group supervision. As we have pointed out in another work (Robles and Sato, 2020), the modalities of non-face-to-face group interventions imply a practice of democratization and socialization of knowledge, a matter that the pandemic health situation has allowed us to notice through a number of virtual activities: *‘what needs to be rethought today is the residual place we have assigned to the so-called virtual groups and the urgent need to reassign value to them as resources to face various problems’* (p. 98).

Conclusions

My experience as a group supervisor has allowed me to accompany thirty work teams (mono and interdisciplinary, mostly from state organizations, but also from non-governmental organizations and even some from the market). And it is my experience that allows me to confirm that the supervision device is effective in the diversity of environments in which social work is developed.

Group supervision makes it possible to offer an environment of support, of reflective elaboration, a space of continence for social workers to take care of themselves and others. Group work introduces questions where certainties circulate, it uses problematization to question the obvious, the everyday, that which has been accepted as habitual and unquestionable by the simple whim of routine. The word circulates in the group space also to question it, to feel it, to build it in action, to denaturalize the everyday.

In supervision, the group is the space where differences can be accommodated, to take ownership of the learning process, to establish agreements on common and complementary needs, understanding that the notion of unity includes the diverse, moving away from the pretensions of uniformity that crystallize, deny or silence differences.

The epistemological foundation that sustains this supervision modality shapes the horizon of group learning, under the premise that it is a space of collective production of knowledge between supervisors and supervisees, and where each member of the group assumes

responsibility for the place he/she occupies in it. The supervisor is not the leader of the group, but guides this process (Kisnerman, 1973) as co-leader⁶ of the group, appealing to the skills resulting from what is called psychological attitude: the development of containment, the structure of delay, optimal distance, floating attention and the analysis of the transferential and countertransferential phenomena that operate in the group relationship, among the members and with/from the supervisor.

Groups have a synergic capacity that contributes, as in the case of supervision, to enhance capabilities, establish productive alliances, deploy creative actions, review bureaucratizing practices, rethink why, for what and for whom we do what we do.

To close these reflections, I would like to share the recent comment of a colleague in a supervision space: 'thank you for pushing us a little bit to assume our own freedom'. It is enough to remember that 70 years ago the great precursor of social work with groups, Gisela Konopka, formulated that its origin is linked to citizen action, solidarity, satisfaction of vital needs and improvements in working conditions (Robles, 2019). Today, as in the past, social work with groups follows the same path.

Notes

- 1 Enrique Pichon-Rivière (1907-1977) was a Swiss-French/Argentine psychiatrist. He started from psychoanalysis to reach social psychology, producing an epistemological rupture as he debated the categories of instinct, defense mechanisms and object relations. He proposes a convergent epistemology, which gathers contributions from dialectical and historical materialism, surrealism, psychoanalysis, field theory, proposing an approach to the subject in situation, multidimensional and from an interdisciplinary methodology.
- 2 Paulo Freire (1921-1997) was a Brazilian pedagogue, professor of history and philosophy of education. A militant Christian, he developed an extensive educational activity. At the age of 25 he was appointed director of Education and Culture in Pernanbuco, developing an unorthodox method to teach adults to read and write. He was awarded honorary doctorates from 27 international universities. His practice was considered subversive by the Brazilian

- dictatorship in 1964, when he had to go into exile in Chile.
- 3 Natalio Kisnerman (1929-2006) was an Argentine social worker; he was born and studied in Buenos Aires. A pioneer of social work with groups, he was one of the exponents of the reconceptualization movement of Latin American social work. He carried out an outstanding task in the Student Welfare of the UBA. His book *Servicio Social de Grupo* represents the most emblematic work ever written in Spanish on this specialty. He wrote eleven books on Social Work and worked as a teacher and researcher at the Universidad Nacional del Comahue.
 - 4 Open openings -formulated from the Pichonian perspective- are those in which the supervisor does not define any task to be performed, limiting him/herself to registering the emerging openings and then working on them.
 - 5 From my perspective, the category supervisor replaces the traditional term 'supervised', just as the psychoanalytic proposition, which calls the subject of analysis 'analyst' and not 'analyzed' (see Robles, 2011).
 - 6 'The coordinator maintains with the group an asymmetrical relationship, required by his specific role: that of co-coordinator. His task is to reflect with the group on the relationship that the group members establish among themselves and with the prescribed task' (Pichon-Rivière, 1985, p. 212).

References

- Aron, A. y Llanos, M. (2004): 'Cuidar a los que cuidan: desgaste profesional y cuidado de los equipos que trabajan con violencia', *Sistemas Familiares*, 20(1-2), pp. 5-15.
- Borrull Bori, M.E. (2016). Análisis de la supervisión individual y la supervisión grupal. Procesos e implicaciones de los profesionales en los diferentes espacios. En Carbonero, D.; Raya, E.; Caparros, N.; y Gimeno, C. (Coords). *Respuestas transdisciplinarias en una sociedad global. Aportaciones desde el Trabajo Social*, Logroño, Universidad de La Rioja.
- Cazzaniga, S. (2009): 'Intervención en Trabajo Social'. Ficha de cátedra Fac. de Trabajo Social Universidad de Entre Ríos.
- CRES (2018): Declaración de la III Conferencia Regional de Educación Superior

- en América Latina y el Caribe. Córdoba, Argentina.
- Didriksson, A. (2008): 'Contexto global y regional de la educación superior en América Latina y el Caribe', En A. Gazzola y A. Didriksson (Ed.). *Tendencias de la educación superior en América Latina y el Caribe*, Caracas, IESALC/ UNESCO, pp. 21-54.
- Duhalde, M. (2008): 'Pedagogía crítica y formación docente', En M. Godotti; M. Gómez; M. Jason; A. Fernandes de Alencar (compiladores), *Paulo Freire. Contribuciones para la pedagogía*, Buenos Aires, CLACSO, pp. 201-213.
- Fernández, A. (2000): *Poner en juego el saber*, Buenos Aires, Nueva Visión.
- Freire, P. (1986): *Por una pedagogía de la pregunta*, Buenos Aires, Ediciones La Aurora.
- Freire, P. (2002): *Pedagogía del oprimido*, Buenos Aires, Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2012): *Pedagogía de la autonomía*, Buenos Aires, Siglo XXI Editores.
- García, D.; Robles, C.; Rojas, V. y Torelli, A. (2008): *El trabajo con grupos. Aportes teóricos e instrumentales*, Buenos Aires, Espacio Editorial.
- Gutiérrez, A. (1994): *Pierre Bourdieu: las prácticas sociales*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.
- Karsz, S. (2020a). ¿Qué crisis para el Trabajo Social? Fac. de Educación y Ciencias Sociales, Universidad Andrés Bello, Chile. Mimeo.
- Karsz, S. (2020b). 'Un mundo sin esperanza es un mundo con posibilidades'. La Patriada. El grito sagrado. Disponible en <http://www.fmlapatriada.com.ar/un-mundo-sin-esperanzas-es-un-mundo-con-posibilidades/>.
- Kisnerman, N. (1973): *Servicio Social de Grupo*, Buenos Aires, Hvmantas.
- PADOC (2020): (Programa de Actualización en Docencia Universitaria): Clacso-Feduba.
- Pichon-Rivière, E. (1985): *El Proceso grupal. Del Psicoanálisis a la Psicología Social*, Buenos Aires, Edic. Cinco.
- Puig, C. (2015). Diez propuestas para cuidarse y cuidar en las profesionales sociales. Hacia una construcción de una cultura del cuidado en los profesionales. Revista Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social. Universidad de Alicante. Disponible en <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/33645>
- Puig, C. (2011). Trabajo Social y Supervisión: un encuentro necesario para el desarrollo de las competencias profesionales. *Revista Documentos de Trabajo Social* (49) 47-73, Málaga. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4111380>.
- Quintar, E. (2006): *La enseñanza como puente a la vida*, México, IPECAL.
- Quintar, E. (2021). Didáctica no-parametral. Nuevos escenarios sociohistóricos y culturales, nuevos desafíos de enseñanza. Paulo Freire. *Revista De Pedagogía Crítica*, (26), 79-94. <https://doi.org/10.25074/07195532.26.2149>

- Quiroga, A. (1986): *Enfoques y Perspectivas en Psicología Social*, Buenos Aires, Ediciones Cinco.
- Quiroga, A. (2009): 'Los grupos y la queja'. Disponible en: <http://milnovecientossexentay ocho.blogspot.com.ar/2014/12/la-queja-ana-qui roga.html>
- Robles, C. (2019). 'Volver a los orígenes. Los aportes de Gisela Konopka al Trabajo Social Grupal', En C. Robles; G. Ferrari y P. Quiroga (comp.); *Lo grupal en la intervención, la docencia y la investigación en Trabajo Social*, Carrera de Trabajo Social, Buenos Aires, Facultad de Ciencias Sociales, UBA, pp. 399-411, Disponible en: <http://trabajosocial.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/13/2019/12/IV-Encuentro-Catedras-TSG.pdf>
- Robles, C. (2011): *Supervisar ¿para qué? Lo oculto tras la resistencia*, Buenos Aires, Espacio Editorial.
- Robles, C. y Sato, A. (2020). Desterritorializar el campo grupal: la potencia de los grupos a distancia. *Revista Debate Público. Reflexión de Trabajo Social*, Año 10, Nro. 20, pp. 95-105. Disponible en http://trabajosocial.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/13/2020/12/15_Robles.pdf.
- Rivas Díaz, J. (2005): 'Pedagogías de la dignidad del estar siendo. Entrevista con Hugo Zemelman y Estela Quintar'. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, vol. 27(1), pp. 113-140, Mexico, Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe.