

http://www.fundacioorienta.com/cast_revista.html

LA SUPERVISIÓN, UNA RELACIÓN TRANSFORMADORA

Eileen Wieland

Psicopatol. salud ment. 2015, 26, 105-111

Suscripción Revista: <http://www.fundacioorienta.com/subscripcio.aspx>

Subscription Journal: <http://www.fundacioorienta.com/subscripcio.aspx>

EDITA FUNDACIÓ ORIENTA
www.fundacioorienta.com/revista.html

La supervisión, una relación transformadora

EILEEN WIELAND*

RESUMEN

En este trabajo, comento algunas reflexiones sobre la tarea de supervisar y me refiero, en especial, a la interacción entre supervisor y supervisado, un aspecto en el que me voy a centrar. El avance de la experiencia en esta tarea y la demanda en diferentes ámbitos han permitido perfilar, con más detalle, este trabajo complejo y diferenciado del espacio terapéutico. En este sentido, partiré sobre lo que entiendo por supervisar y unas pinceladas históricas para acabar con la investigación de Szecódy (1990) sobre las condiciones de una buena supervisión y el modelo de trabajo que proponen Shohet y Hawkins (2012). PALABRAS CLAVE: supervisión, aprendizaje transformacional, procesos identificatorios, función supervisora, *enactment*.

ABSTRACT

THE SUPERVISION, A TRANSFORMATIVE RELATIONSHIP. In this paper, I offer some thoughts on the task of supervising, and I refer in particular to the interaction between the supervisor and supervisee, an aspect upon which I am going to focus. The progress made thanks to experience in this task and the demand in different areas have allowed for the drawing of a more detailed picture of this complex work in a sphere that is differentiated from the therapeutic space. In this regard, I'll start with setting out my own definition of supervision and give some brief historical context, then go on to Szecody's (1990) research on conditions for good supervision and the working model proposed by Shohet and Hawkins (2012). KEYWORDS: supervision, transformational learning, identification processes, supervising function, enactment.

RESUM

LA SUPERVISIÓ, UNA RELACIÓ TRANSFORMADORA. En aquest treball, comento algunes reflexions al voltant de la tasca de supervisar i em refereixo, en especial, a la interacció entre supervisor i supervisat, un aspecte en el qual em centraré. L'avenc de l'experiència en aquesta tasca i la demanda en diferents àmbits han permès perfilar, amb més detall, aquest treball complex i diferenciat de l'espai terapèutic. En aquest sentit, partiré sobre el que entenc per supervisar i unes pinzellades històriques, per acabar amb la investigació de Szecódy (1990) sobre les condicions d'una bona supervisió i el model de treball que proposen Shohet i Hawkins (2012). PARAULES CLAU: supervisió, aprenentatge transformacional, processos identificatoris, funció supervisora, *enactment*.

¿Qué es supervisar?

Desde mi punto de vista, supervisar es más que tener un bagaje teórico adecuado y una experiencia profesional. Se trata, sobre todo, de un proceso activo transformador que involucra a sus actores en una interacción específica, diferente de un espacio terapéutico y de una enseñanza tradicional. Para ello, se requiere una comprensión detallada de los procesos que surgen

y un modelo de trabajo para atender a las diferentes vicisitudes que se generan en el encuentro entre el supervisor y el supervisado.

En principio, la supervisión se desarrolla en varios planos:

- Es un espacio de contención emocional y de reflexión para todas aquellas tareas que suponen el trato con otras personas, ya sea en el ámbito clínico, educacional, trabajo social, y con organizaciones.

*Psicóloga, Psicoanalista SEP-IPA, docente másteres UB y Fundación Vidal i Barraquer, supervisora en la red pública.
Correspondencia: eileen.wieland@gmail.com

La supervisión, una relación transformadora

- Es uno de los ejes de la formación de psicoterapeutas y psicoanalistas.
- Es un aprendizaje vivencial, un puente entre la teoría y la práctica que permite sostener la actividad profesional en un continuo crecimiento.

Las investigaciones sobre este tema corroboran la correlación positiva entre supervisión y trabajo satisfactorio (Cherniss y Egnatios, 1978). Así, se ha comprobado que repensar la tarea logra un desarrollo profesional satisfactorio. Por supuesto que la supervisión debe llevarse a cabo en un marco protegido de contención y confidencialidad. No hay duda de que de lo que se trata es de repensar la tarea. La reflexión que se genera dentro de este marco abre, en consecuencia, nuevas perspectivas en el trabajo cotidiano. De este modo, la práctica estará menos contaminada por procesos identificatorios inconscientes.

Como sabemos, desde Freud hasta hace unos cuantos años atrás, la supervisión era lo que se llamaba control. La palabra supervisión procede del latín *súper* y *videre*, que quiere decir “ver por encima”, a la vez que el prefijo *súper* se emplea para subrayar la excelencia, la eficacia. Sin embargo, se la evoca más fácilmente como una actividad de inspección, indagación, control, que como una actividad asociada a un enriquecimiento del proceso. A pesar de todo, a medida que se acumula la experiencia, no sólo se ha cambiado el nombre de control a supervisión, sino que también se puede reflexionar con más elementos sobre lo que estamos haciendo y sobre cómo lo hacemos en función de dicho enriquecimiento, lo cual ha impulsado a subrayar el potencial formativo de este espacio.

Hay varias maneras de definir esta tarea. Wolberg (1951) plantea que es un proceso complejo realizado por un analista experimentado cuyo objetivo es capacitar a otro con menor experiencia a ser lo más efectivo posible en su tarea de beneficiar al paciente. Para Blomfield (1985), la supervisión debe funcionar como un proceso capacitador, actuando el supervisor como elemento que facilita el desarrollo técnico y personal. Para Grinberg (1986), es un aprendizaje vivencial que permite integrar teoría y clínica y que enriquece tanto al supervisado como al supervisor.

En estas definiciones hay una progresión que sugiere cómo se ha ido pensando la relación entre supervisor y supervisado a lo largo de los años. Desde de la definición de Wolberg en 1951, que habla de que uno capacita a otro con menos experiencia, a la de Grinberg

y Blomfield, que destacan el papel de enriquecimiento mutuo y la facilitación del desarrollo de capacidades, hay treinta años de distancia que nos permiten observar el progreso de la conceptualización de un aprendizaje tan específico como éste.

Para Carroll (2009), la supervisión es un proceso que brinda la posibilidad de dar un enfoque nuevo, una nueva visión, nuevas perspectivas a nuestro trabajo. Toma en cuenta la otra acepción de la palabra *súper* y considera que es una *súper* oportunidad para repensar nuestro trabajo, para evitar repeticiones empobrecedoras y/o rutinarias de esta actividad profesional. Se refiere, por tanto, a la oportunidad de un aprendizaje transformacional que cambia perspectivas. Desde este punto de vista, considera que es un espacio para “pensar sobre el pasado en el presente para el futuro”. Es una manera de dar sentido a la experiencia pasada, de revisar, de interrogarse sobre lo que hacemos, cómo lo hacemos y por qué lo hacemos. Supone formular hipótesis, observar y valorar los resultados de éstas, lo cual lleva a reconsiderarlas nuevamente, identificar matices diferentes a pesar de la similitud del material que se discute y estar atento a los *enactments* que se generan en la relación supervisado y supervisor. Sin duda, la tarea es diversa.

¿Cuándo se convierte en un aprendizaje desde la experiencia?

Podemos decir que se trata de un aprendizaje desde la experiencia cuando somos capaces de reflexionar sobre los procesos que se desarrollan en el *aquí y ahora* de la relación entre supervisor y supervisado y en el *allá y entonces* de la situación supervisada. Desde esta perspectiva, la supervisión no es una relación donde hay un supervisor que hace o dice algo al supervisado. Es una relación compleja, una alianza de aprendizaje que tiene sus peculiaridades propias. El objetivo es, entonces, por una parte proteger al profesional para que haga lo mejor posible su trabajo optimizando sus funciones, compartiendo responsabilidades y debatiendo dificultades, y por otra, disponer de un aprendizaje vivencial en el que se pueda integrar teoría y técnica. Esto le permite sostener la actividad asistencial en un continuo aprendizaje y desarrollo de la profesión. Precisamente, Murphy (2009) enuncia una metáfora a tener muy en cuenta: describe la supervisión como la pareja de baile inevitable de nuestro trabajo.

Unas pinceladas históricas

La soledad del trabajo terapéutico y la intensidad de la relación con los pacientes impulsan a Freud y a sus colegas a iniciar esta actividad. En aquel entonces, análisis y supervisión eran una actividad simultánea en la relación terapéutica. En el Congreso en Berlín de 1922 se acordaron las bases de una formación que incluyera tanto el bagaje teórico como el análisis personal y la supervisión. Algunos analistas de entonces argumentaban la conveniencia que el análisis personal fuera al mismo tiempo una supervisión del trabajo analítico. El argumento de esta postura se basaba en que sólo el analista tenía un conocimiento claro de las resistencias y obstáculos de su paciente para el trabajo analítico. Surgió así lo que entonces se denominó *análisis de control*. Por el contrario, el grupo de Viena sostenía que era más conveniente que el analista tuviera un espacio diferenciado para aprender, distinto del análisis. Recién en 1947, en el Instituto de Psicoanálisis de Londres, se formaliza la supervisión como una actividad que debe llevarse a cabo con un analista diferente. Poco a poco, este criterio ha ido ganando terreno. Este enfoque ha dado lugar a un predominio del aspecto didáctico de la supervisión donde se valora la experiencia del supervisor y se centra en la relación con el paciente. Subrayar el aspecto didáctico de esta experiencia no ha de ser una función exclusiva de la supervisión, como voy a especificar.

Recién en 1972, Ekstein y Wallerstein en Estados Unidos fueron los primeros en plantear que la supervisión no es sólo ocuparse del desarrollo profesional del supervisado sino que para ellos es una intensa relación en la que intervienen procesos inconscientes, además de los aspectos emocionales del aprendizaje, un aprendizaje mediatizado por la cualidad de las relaciones objetales. Desde entonces, hay un creciente interés por el tema en el mundo anglosajón que se refleja en la amplia literatura al respecto.

Un sistema complejo

¿Cuáles son las peculiaridades de este sistema complejo? Ante todo, la supervisión necesita un encuadre explícito y claro, consensuado por ambas partes. Los términos del contrato han de ser considerados en detalle. Se han de especificar los aspectos prácticos: frecuencia, tiempo, honorarios, el grado de confidencialidad, el método que se usará, las razones por las se usa. Se han

de identificar los posibles obstáculos de aprendizaje, la clase de relación que se espera y la responsabilidad de cada parte.

El contrato no es sólo una lista de acuerdos sino que es también un marco de respeto y confianza que servirá como espacio de contención donde se desarrollará la relación de trabajo. Los obstáculos que pueden surgir en la construcción del mismo brindan la ocasión de conocer las ansiedades y las defensas que genera la tarea nueva para ambas partes.

Es, en definitiva, crear una alianza de aprendizaje, un compromiso mutuo de reflexionar sobre las vicisitudes de lo que sucede en los dos espacios temporales en que transcurre la relación de supervisor y supervisado, en el *aquí y ahora* y en el *allá y entonces*.

Para algunos autores, es una triada: supervisor, supervisado y objeto de la supervisión. Otros piensan que interviene un cuarto elemento, que es el analista o la experiencia analítica del supervisado. Algunos agregan a estos factores los valores de la institución a la que pertenecen cada uno de los actores de la supervisión.

¿Enseñar o supervisar?

Supervisar es más que transmitir un conocimiento. Ambas prácticas, enseñanza y supervisión, comparten un terreno común. Usamos de manera inconsciente o intuitiva modelos para enseñar y aprender. Quizás valga la pena detenernos a revisar qué modelo es el más eficaz para desarrollar las capacidades del supervisado, de modo que la supervisión no se convierta en una mera copia del punto de vista del supervisor. Éste es un aspecto que considero esencial en todo proceso de aprendizaje en general y no solamente en el tema que estoy exponiendo. Como referencia, cuando los modelos pedagógicos son directivos y autoritarios, ocurre lo que comprueba el informe PISA acerca de los resultados de los estudiantes españoles: un alto porcentaje de ellos no pueden resolver problemas cotidianos. La consecuencia es la pasividad en la adquisición de conocimientos.

Por tanto, la calidad y la competencia del supervisor tienen una función central en la conducción de la supervisión. Es decir, el supervisor ha de estar atento a los dos niveles de interacción presentes. Uno es el nivel de procesos inconscientes: proyecciones, fantasías, transferencia-contratransferencia, que sucede en el presente de la relación entre terapeuta y paciente y el otro, el nivel consciente cognitivo que favorece las funciones

La supervisión, una relación transformadora

de observar, pensar, de plantearse hipótesis. En definitiva, la función supervisora no es tarea fácil.

¿Cuáles serían las condiciones de una buena supervisión?

Szecódy (1990) realizó en esta dirección una investigación del proceso de supervisión motivado por la búsqueda de encontrar nuevas ideas para profundizar en el cómo transcurre el aprendizaje de la psicoterapia psicoanalítica. Su objetivo era identificar qué sucede en la relación entre supervisor y supervisado, cómo se aprende, cuáles son las condiciones relevantes y óptimas para el aprendizaje. Para ello, registró las sesiones de supervisión durante un año a estudiantes de psicoterapia del Instituto de Psicoterapia de Estocolmo. Recogió una muestra de cuatro supervisiones realizadas por cuatro diferentes supervisores (un total de 56 sesiones). Todos los estudiantes habían hecho un proceso psicoanalítico o psicoterapéutico personal. Los supervisores eran miembros cualificados de dicho Instituto. El material analizado correspondía a sesiones de psicoterapia de una vez a la semana y la supervisión tenía la misma frecuencia.

Algunas de las conclusiones que se pueden extraer y que responde a la pregunta acerca de cuáles serían las condiciones de una buena supervisión son las siguientes. El terapeuta supervisado, al estar en una situación de vulnerabilidad, tiende a usar la nueva información, tanto de la supervisión como de la situación terapéutica, de acuerdo a su experiencia previa, tanto de conocimientos y como de modelos defensivos. Asimismo, tiende a defenderse de diferentes maneras; por ejemplo, presentando material poco significativo con relación a lo que estaba sucediendo o mostrando sentimientos paranoides, competitivos o descalificativos con respecto al supervisor. Tanto supervisor como supervisado tienden a reaccionar ante las dificultades cambiando de foco, haciendo comentarios críticos, ambiguos o abstractos, alejados del material clínico presentado. Ante las situaciones conflictivas de aprendizaje, los supervisores reaccionan dando más información de la necesaria, sugiriendo estrategias al terapeuta, a pesar de saber que este tipo de intervenciones no son efectivas para un saber transformador. Los supervisores actúan fundamentalmente con la preconcepción de que dar información es lo más útil, actitud que contradice a las peculiaridades y a las necesidades de un aprendizaje vivencial.

Por consiguiente, según esta investigación, una buena supervisión se da cuando los supervisores complementan o completan la información que los terapeutas necesitan y que pueden usar de acuerdo al momento formativo en que están. De este modo, pueden incorporar informaciones que les ayudan a crear hipótesis y estrategias relevantes y útiles. Significa tener en cuenta la dinámica de la relación específica que supone esta tarea. El supervisado está en una situación que moviliza ansiedades primitivas y por tanto el supervisor ha de proporcionar un marco contenedor que facilite la exploración de las complejidades de la relación terapéutica. Es función del supervisor preservar el objetivo de la tarea, teniendo en cuenta las vicisitudes naturales que surgen en esta relación de aprendizaje vivencial. A su vez, el supervisado también tiene la responsabilidad de identificar qué es lo que espera, qué es lo que es útil y estar dispuesto a explicarlo. Solo de esta manera se convierte en una experiencia que cubre los objetivos de sostén y contención emocional y de formación.

Modalidades de la relación

Si bien la relación que se crea entre supervisado y supervisor estará teñida por los estilos propios de cada uno de ellos, sin duda hay una diferencia jerárquica de experiencia y de conocimiento. Al supervisor se le reconoce una modalidad propia, una experiencia y un saber, pero dependerá de qué, cómo y cuándo se transmite, que tengan unos resultados enriquecedores o empobrecedores. Ha de saber qué nivel de intervención puede tener con cada supervisado. Puede ocurrir que desde la situación jerárquica, como supervisor, le estimule a demostrar conocimientos y usar el material para corroborar sus puntos de vista, convirtiéndose en una experiencia que no conduce a potenciar los recursos y experiencias del supervisado sino en un adiestramiento y reproducción del pensamiento del supervisor. Por su parte, el supervisado, al encontrarse en una situación de vulnerabilidad, es inevitable que despliegue estrategias defensivas que, según de qué calidad sean, incidirán en un mayor beneficio o no de la experiencia.

Según Crick (1991), el buen supervisor es aquel que, conociendo esta situación, puede contribuir a disminuir las ansiedades que entorpecen el aprendizaje experiencial. Por tanto, una buena supervisión es aquella en la que el supervisado ha podido internalizar un punto de vista nuevo, diferente, en su comprensión

de la situación presentada. Este hecho supone una concepción, tal como comenté antes, del aprendizaje como proceso activo de cambio. Sabemos cuán difícil es incorporar un cambio. Éste puede ser vivido como una amenaza tanto para el enseñante como para el estudiante, puesto que significa abandonar una serie de concepciones que se tiene. Una manera de evitar la amenaza es recurrir a los conocidos métodos superyoicos que genera la admiración y/o idealización por su conocimiento y que frena las funciones yoicas del supervisado. Por lo tanto, es probable que el supervisado se identifique miméticamente perdiendo su propia identidad, siendo la consecuencia de dicho adiestramiento.

Evidentemente, la transmisión del conocimiento dependerá de la concepción que tengamos. ¿Es el conocimiento un sirviente a quien obedecer? ¿O es un dios a quien admirar? ¿O es un instrumento a cuestionar? No sólo nuestro estilo como supervisor será mediatizado por las ideas que se tienen sobre el proceso de aprendizaje sino que también estará presente nuestra manera de abordar nuestro rol como supervisores. Nos podemos situar en diferentes niveles de la elaboración de esta función que va desde tratar de ser efectivos, haciendo de expertos didactas, hasta cuestionarse y tratar de afinar la comprensión de la compleja relación que suscita esta tarea.

En síntesis, una buena alianza de aprendizaje confluye en un supervisor que estimula a pensar, que hace puentes antes de dar explicaciones o información de modo directo y un supervisado que pueda tolerar adecuadamente la posición de aprendiz, y estar interesado, reflexivo, de manera que le posibilite incorporar nuevos puntos de vista y conocer las limitaciones de su conocimiento.

Sin duda, es una tarea clave en nuestro trabajo como supervisores y supervisados tener un espacio para observar, interrogarse, revisar, que se enmarca en una relación que permite un aprendizaje transformador.

Una manera de abordar la supervisión

En un primer momento, tanto supervisor como supervisado se encuentran ante una situación nueva. ¿Cómo abordar esta tarea? ¿Focalizar la atención en el objeto supervisado centrándonos en la técnica y en la comprensión teórica? ¿Es adecuado prestar atención a lo que está sucediendo en el *aquí y ahora* en la relación con el supervisor, es decir, las proyecciones mutuas que pueden surgir? ¿Son modelos opuestos o pueden ser integrados?

Si se privilegia un punto de vista sobre el otro, por

ejemplo ocuparse sólo del paciente, se corre el riesgo de descuidar la interacción del terapeuta y paciente. El supervisor es, en este modelo, un maestro que corrige, sugiere, se ofrece como modelo de identificación y es muy probable que prevalezcan sus puntos de vista. En cambio, si se focaliza en la interacción y en las dificultades contratransferenciales, ¿es intrusivo? En este sentido, Grinberg (1986) comenta que se ha de tener presente que hay una distancia muy corta entre supervisar e interpretar. Señalar no es interpretar. Por consiguiente, recomienda que sea necesario diferenciar los procesos comunicativos inconscientes que surgen entre paciente y terapeuta de aquellos que pertenecen a la subjetividad del terapeuta. Plantea discriminar cuándo corresponde a la contratransferencia de éste, es decir, la manera propia de reaccionar a la transferencia del paciente y cuándo corresponde al resultado de la contraidentificación proyectiva, es decir, la emergencia en el terapeuta de emociones inducidas por la identificación proyectiva. Para Grinberg, la tarea fundamental del supervisor es diferenciar estos dos matices porque si se trata de la primera eventualidad ha de ser resuelta en otro contexto, ya que pertenece a la intimidad del supervisado. En cambio, si es el resultado de las identificaciones proyectivas mutuas se han de aclarar en el marco de la supervisión.

El modelo de supervisión que especificaré no hace esa diferenciación que plantea Grinberg, puesto que propone que entre paciente y terapeuta se crea un sistema determinado y específico. El foco de la reflexión se centra en el sistema creado, entre ese paciente con ese terapeuta, en un momento determinado.

Podríamos describir tres enfoques acerca de cómo abordar la supervisión. Según en qué momento de su formación se encuentra el supervisado, será más útil usar un modelo u otro. Son los que siguen:

1. El centrado en el paciente: terapeuta y supervisor discuten sobre el mismo. Se analiza lo que sucedió en la consulta: *allá y entonces*. Aquí se subraya el modelo teórico del supervisor y cómo lo usa para comprender la situación. Este enfoque facilita la tendencia a una discusión intelectual sobre el paciente.
2. El centrado en el terapeuta supervisado: se focaliza en sus sentimientos, comportamientos, intervenciones. El riesgo es que pueda ser vivido por el supervisado como algo intrusivo.
3. El que se focaliza en la interacción tanto en la terapia como en la supervisión. Este modelo no tiene las desventajas de los dos anteriores.

El método de Shohet y Hawkins (2012)

Shohet y Hawkins (2012) han desarrollado un método que consiste en tener en cuenta siete aspectos, que comento a continuación.

Focalizar la atención en cómo el terapeuta presenta al paciente. Este paso facilita la habilidad de observar; una observación basada en el impacto emocional del encuentro. Se trata de describir de la manera más detallada posible ese primer encuentro más allá de los datos de la historia clínica.

Focalizar en las intervenciones del terapeuta. Aquí el fin es doble: propiciar, por un lado, un debate amplio de las intervenciones realizadas. Implica qué intervenciones se han realizado y cuándo, y por otro lado, reflexionar y ensayar otras variantes de intervención. El objetivo es que el supervisado amplíe su abanico de otras posibles intervenciones.

Explorar la relación entre el paciente y el terapeuta. El objetivo de este paso es que el supervisado pueda observar y desarrollar *insight* sobre los aspectos transferenciales de la relación con su paciente y no sobre su patología.

Atender a la contratransferencia del terapeuta. Aquí se trataría de analizar cómo le impacta la transferencia del paciente y cómo esto le afecta en sus intervenciones; focalizar en su manera de involucrarse con el paciente y cómo puede estar presente en su manera de intervenir; considerar la contratransferencia como inherente al sistema que se ha creado y no un problema personal. Los dos últimos aspectos mencionados subrayan la función de observación de sí mismo y del paciente para internalizar una función supervisora.

Focalizar en la relación de supervisión. Aquí se tiene en cuenta el proceso paralelo que se produce inevitablemente en la relación. El proceso paralelo se refiere a los procesos identificatorios inconscientes (*enactment*) que ocurren entre supervisor y supervisado. El supervisado, en su manera de presentar la situación, transmite al supervisor las mismas reacciones emocionales que ha experimentado con el paciente. Es la repetición en el *aquí y ahora* de lo que pasó *allá y entonces*. A modo de ejemplo: en una sesión de supervisión sobre la observación de una situación escolar solicitada por una maestra preocupada por la indisciplina de la clase, pudimos vivenciar en el grupo conductas similares a las que la maestra refería a lo que pasaba en clase. Es decir, que a medida que se iba leyendo la observación, los participantes del grupo empezaron a interrumpir, a moverse,

a retirarse o algunos hablar entre ellos. Se hacía evidente que las intervenciones de la maestra, el tono con que se dirigía a sus alumnos y otros matices de su manera de comunicarse creaban una determinada atmósfera en la que se actuaba justamente la situación que se estaba discutiendo. El comentario del supervisor sobre esta situación que estaba observando pudo ser utilizado para una comprensión vivencial de los aspectos transferenciales y contratransferenciales que estaban presentes en el material presentado. Este proceso paralelo tiene un importante valor informativo de la experiencia emocional. Se trata de que, al poder identificar las proyecciones y explicitarlas, las mismas expanden la comprensión de los procesos inconscientes.

Observar la contratransferencia del supervisor. Aquí el supervisor ha de estar atento a su experiencia del *aquí y ahora* en la supervisión: qué sentimientos, qué pensamientos e imágenes le produce el material que trae el supervisado. Los aspectos inconscientes de la comunicación que el supervisado no pudo detectar pueden surgir en los sentimientos, pensamientos e imágenes del supervisor. Comentar con el supervisado estos sentimientos contratransferenciales puede iluminar aspectos de la comunicación del paciente que, de otro modo, podrían quedar negados o ignorados. La contratransferencia del supervisor amplía su comprensión de lo que está pasando en la relación con el paciente.

El contexto donde transcurre el trabajo supervisado. Se ha de tener en cuenta si éste corresponde a un contexto de formación, a un contexto de servicios públicos u otros. El lugar donde se realiza el trabajo es un condicionante que, sin duda, mediatiza el proceso según sus valores, requerimientos y obligaciones. Aunque esté explicitado, inevitablemente surgirán ansiedades y defensas que han de ser comentadas cada vez que ocurran. Por ejemplo, una terapeuta tenía que hacer un informe del tratamiento que estaba realizando como parte de los requerimientos de su formación. Al comentar el material, el supervisor percibió que, en cada ocasión que la terapeuta se daba cuenta de la posibilidad de otro tipo de intervenciones, se reprochaba de no haberlo percibido en la sesión con su paciente. Me pareció oportuno, por la alianza de trabajo que habíamos creado, comentarle lo que observaba. Esto abrió la posibilidad de analizar la presión que la supervisada sentía ante la obligación de presentar el informe. Sin duda, esto repercutió en un mayor *insight* de su manera específica de aprender en ese momento.

Los siete aspectos que he numerado constituyen una guía a considerar y no necesariamente hay que aplicar en cada sesión ni han de ser sucesivos. Este método tiene en cuenta los diferentes niveles que están presentes en el acto de supervisar: el contexto, la relación del terapeuta y paciente, y la dinámica que se crea con el supervisor. Por otra parte, el modelo de trabajo que he descrito me parece que integra los tres enfoques mencionados poniendo un especial énfasis en promover, en el supervisado, habilidades y capacidades para la comprensión específica de cada paciente, siempre y cuando el supervisor pueda identificar el nivel de formación y necesidades que tiene éste. El supervisor ha de poder usar estos modelos, moverse de uno a otro, tener presente cuál es más conveniente para determinado supervisado y de los diferentes momentos de éste. Es decir, moverse en los diferentes modelos dependiendo del nivel de formación. La hipótesis básica de este enfoque considera que los cambios experimentados en la matriz que forman supervisor y supervisado tienen su resonancia en la relación entre supervisado y paciente, que, a su vez, repercute en este último.

Conclusión

He descrito una panorámica amplia y general de algunos aspectos del tema que nos ocupa. Tan sólo he mencionado algunos de los aspectos y de una manera sucinta. Cada uno de ellos merece una reflexión más amplia. He presentado algunas reflexiones sobre la tarea de supervisar. Este es un trabajo abierto que está en proceso, dado mi interés en implementar mejorar la transmisión de conocimientos tan específicos como la teoría de la técnica de la relación terapéutica, sobre todo en los inicios de la actividad profesional. Tal como he expuesto, esta tarea engloba un crisol de aspectos que me motivan a continuar preguntándome y que de hecho es el motor de este trabajo.

De acuerdo a lo expuesto, no es sólo la experiencia del supervisor que garantiza una buena supervisión sino que creo que es imprescindible tener un conocimiento fehaciente de la dinámica de la relación que se crea con el supervisor y de los procesos que facilitan un aprendizaje transformador, tal como lo he expuesto. Desde este punto de vista, la supervisión es una tarea compleja.

La relación triangular que existe entre supervisor y supervisado y el objeto de la supervisión (ya sea

individuo u organización) se caracteriza por la superposición de dos circuitos relacionales siempre presentes: uno es con el terapeuta y su paciente, y el otro, con el terapeuta y el supervisor. He comentado uno de los métodos que, a mi entender, facilita que la supervisión sea una práctica beneficiosa para todos los actores involucrados en el proceso. La posibilidad de tener un espacio y tiempo para repensar dichas situaciones, desenredando los procesos proyectivos, redundando entonces en una mayor capacidad de observación e intervención más beneficiosa para todos los implicados. Por tanto, es un instrumento de formación continua, pero también un instrumento para salvaguardar la calidad de nuestro trabajo profesional y evitar el deterioro de nuestra función. Coincido con Solnit que, en su trabajo de 1970, planteó que la supervisión es menos que una terapia y más que una enseñanza.

Bibliografía

- BLOMFIELD, O. (1985). La supervisión psicoanalítica: una visión general. *Libro Anual de Psicoanálisis, 1985*, pp. 209-217.
- CARROLL, M. (2009). Supervision: Critical reflection for transformational learning. *The clinical supervisor, 28*, 210-220.
- CHERNISS, C. Y EGNATIOS, E. (1978) Is there job satisfaction in Community Mental health? *Community Mental Health Journal 14*, 309-318.
- CRICK, P. (1991). Good supervision: On the experience of being supervised. *Psychoanal. Psychoter, 5* 235-245.
- EKSTEIN R. Y WALLERSTEIN R. (1958). *The teaching and learning psychotherapy*. New York: Basic Books.
- GRINBERG, L. (1986). *La supervisión psicoanalítica. Teoría y práctica*. Madrid: Tecnipublicaciones.
- HAWKINS, P. Y SHOHET, R. (2012). *Supervision in the helping professions*. Inglaterra: Paperback.
- MURPHY, K. (2009). Comunicación en *British Association for supervision practice and research conference*, Twickenham, London.
- SZECZODY, I. (1990). *The learning process in psychotherapy supervision*. Estocolmo: Karolinska Institutet.
- SOLNIT, A. (1970). Learning from the psychoanalytic supervision. *International Journal of Psychoanalysis, 51*, 359-370.
- WOLBERG, L. (1951). Supervision of the psychotherapeutic process. *American Journal of Psychotherapy, 5*, 147-171.