

TRABAJOS EN LA APCH

NOTAS ACERCA DE SUPERVISIÓN

Ximena Artaza M.¹⁰, Marcela Fuentes C.¹¹, Erika Bondiek de Guzman¹² y Wanda Pessoa O.¹³

Resumen

Este trabajo fue originalmente presentado en la mesa redonda del Pre-Congreso Didáctico del XVIII CONGRESO LATINOAMERICANO DE PSICOANÁLISIS, realizado en Río de Janeiro en agosto de 1990.

Las autoras delinean algunas vicisitudes de la relación entre supervisores didácticos y candidatos, como aspecto central de la formación de psicoanalistas.

Palabras Clave: Supervisión didáctica, estándares mínimos de la IPA, política institucional

Abstract

NOTES ABOUT SUPERVISION

This work was originally presented at the round table of the Didactic Pre-Congress of the XVIII LATIN AMERICAN CONGRESS OF PSYCHOANALYSIS, held in Rio de Janeiro in August 1990.

The authors outline some vicissitudes of the relationship between didactic supervisors and candidates, as a central aspect of the training of psychoanalysts.

Key words: Didactic supervision, minimal standards of IPA, institutional politic

En la actualidad podríamos decir que existe consenso respecto a que el análisis didáctico y las supervisiones constituyen los pilares fundamentales de enseñanza a los futuros psicoanalistas.

La situación de supervisión permite apreciar la elaboración que hace el candidato entre la teoría aprendida en los seminarios teóricos, la experiencia vivida en su propio análisis y sus

¹⁰ † Psicóloga. Psicoanalista Asociación Psicoanalítica Chilena (1925-2020)

¹¹ Psicóloga. Psicoanalista. Miembro Titular Asociación Psicoanalítica Chilena

¹² † Psiquiatra. Psicoanalista Asociación Psicoanalítica Chilena (1911-2001)

¹³ Psicóloga. Psicoanalista. Miembro Titular Asociación Psicoanalítica Chilena

aptitudes innatas para la tarea psicoanalítica. Además, como muchos autores lo han señalado, tanto el supervisor como el candidato deben mantener una relación con el Instituto.

En nuestra Institución existen dificultades, basadas en las diferencias de criterios relativas a los requisitos mínimos exigibles para acceder a las diversas categorías de miembros.

En efecto, todos deseamos un continuo crecimiento de la Asociación; pero el conflicto surge en cuanto unos desean mantener los estándares mínimos de la I.P.A. mientras otros no lo consideran indispensable. Los argumentos no difieren de los mencionados por Janice de Saussure en su presentación a la European Training Conference (1980).

Allí señalaba que algunos analistas, en nombre de la democracia, igualdad y autodeterminación, presionan por reducir los requisitos a un mínimo. En nuestra Asociación los requisitos reglamentarios fueron aprobados por la totalidad de sus miembros; sin embargo, son percibidos por un sector importante como autoritarios, infantilizadores y frenadores del desarrollo.

Pensamos que tales conflictos producen malestar y tensión solamente cuando los desacuerdos derivan de la intolerancia insuperable a pensamientos ajenos. El hecho de que existan opiniones diferentes no debiera impedir la búsqueda de un consenso razonable.

Advertimos que esta condición está muy debilitada en nuestra Asociación, circunstancia que origina dificultades en el desarrollo de nuestro trabajo como supervisores. A este respecto pareciera oportuno reconocer que la confrontación de opiniones diversas e incluso, francamente divergentes, no constituye el problema. Por el contrario, esa confrontación es el camino adecuado para aclarar las diferencias; no obstante, es condición indispensable para que fructifique en resultados positivos, el que se desarrolle en un ambiente de tolerancia. En su ausencia, la confrontación adquiere las características de un estéril enfrentamiento. En síntesis: la confrontación puede representar un motor en la búsqueda de soluciones eficientes o, paradójicamente, un freno que impide su logro. Viene al caso citar a W. Bion (1970) quien señala: "Demasiado a menudo se olvida que el don de la palabra, de empleo tan destacado, ha sido elaborado, tanto con el propósito de encubrir el pensamiento, por medio de la simulación y la mentira, como con el fin de elucidarlo y/o comunicarlo".

La problemática institucional descrita trasciende en sus efectos, tanto a los supervisores como a los candidatos. Asimismo, las dificultades del supervisor provienen no solo de su personalidad y de la interacción con el supervisado, sino también de la relación con el grupo de supervisores y la política institucional. Los criterios de evaluación al no ser claros y mucho menos compartidos por todos, dificultan la aprobación, postergación o reprobación del supervisado.

El clima emocional imperante se manifiesta en la presión grupal que se ejerce sobre el supervisor cuando éste reprueba a un candidato y, muy especialmente, se observa en las etapas finales de la supervisión.¹⁴ Es sabido que los procesos de maduración y crecimiento íntimamente relacionados con el aprendizaje, despiertan emociones dolorosas y se experimentan en diferentes niveles por ambos participantes. Nuestra experiencia nos ha llevado a distinguir no solo grados variables de ansiedad sino algo sobre su naturaleza. Para algunos candidatos la situación de ser supervisados genera fuertes sentimientos competitivos. Frente a una interpretación diferente del supervisor o de alguna indicación acerca de completarla, en el sentido de una interpretación "integral", manifiestan sistemáticamente haber interpretado de esa manera, pero en una etapa posterior. Paulatinamente el supervisor experimenta un cierto desánimo, vivencias de ser robado o despojado y si esta situación se mantiene, aparece la tendencia a disminuir el número de intervenciones como respuesta.

Otros candidatos parecen experimentar ansiedades paranoides en su discurso e incluso en su actitud postural comunican un temor a ser empequeñecidos. A veces, observamos reacciones depresivas y culpa por no haber podido dar a su paciente algo bueno o necesario.

Estos son los que provocan en el supervisor sentimientos de protección.

Respecto a la situación especial de los candidatos que no aprenden, que parecen no captar las angustias de su paciente y que no logran descubrir el elemento transferencial en el material, provocan en los supervisores sentimientos de inutilidad en su empeño por ayudar.

¹⁴ Conforme a nuestro Reglamento, el analista didáctico no informa sobre su candidato, recayendo así la mayor responsabilidad de su egreso en los supervisores, y, secundariamente, en los supervisores de seminarios clínicos y profesores de seminarios teóricos. Los seminarios clínicos se imparten desde el segundo semestre del segundo año hasta el final del cuarto año.

En el transcurso del tiempo pareciera que inevitablemente surge en el supervisor el aburrimiento y se encuentra pensando con frecuencia en la posible patología del candidato, en sus circunstancias personales actuales o calificando la eficiencia del trabajo de su colega analista didáctico, en lugar de centrarse en el paciente objeto de la supervisión. Ruth Riesenberberg ha escrito en detalle sobre este problema. Señala que la dificultad mayor en esa situación de no aprendizaje, si se prolonga, es en la evaluación. Se dificulta evaluar si los cambios se deben a un genuino aprendizaje y crecimiento o si se trata de un aprendizaje imitativo. Este último no equipa al estudiante con las destrezas necesarias para funcionar independientemente como analista (1982).

Hemos observado que algunos candidatos escriben literalmente durante las sesiones, a pesar que conocen los trabajos de técnica de Freud. Reconocemos que a veces el registro textual del material puede ser de gran ayuda para entender su significado inconsciente. No obstante, pensamos que el candidato podría mantener en su mente este material y transcribirlo después de la sesión. Nos hemos cuestionado acerca de cuáles pueden ser las razones más profundas para que se mantenga este comportamiento, a pesar de que en más de una oportunidad haya sido señalado por el supervisor.

Pensamos que una de las posibilidades sería la necesidad de tener un apoyo, que la realidad sensorial, la percepción visual y auditiva confirmen, con la lectura de lo escrito. En aquellos periodos del tratamiento en que el material se vuelve más incoherente, aumentaría la ansiedad del candidato, temiendo que el supervisor lo critique en vez de acompañarlo en la observación de esta incoherencia, necesaria para llegar a la comprensión. Otra posibilidad sería que el tomar notas sirve a la necesidad de poner distancia frente al impacto emocional de las comunicaciones del paciente, hecho señalado ya por L. Grinberg (1975).

A medida que la supervisión avanza, se profundiza la enseñanza del "necesario estado mental" que debe lograr todo analista. Es útil recordar con qué énfasis Freud recomienda que el analista acoja todo lo comunicado por su paciente con igual "atención flotante", contrapartida de la "libre asociación" que pide con insistencia a su paciente (la denomina "la regla psicoanalítica fundamental"). Si el analista no entrega su mente a la atención flotante, si trata de retener en la memoria los datos entregados, anulará casi por completo los resultados positivos obtenidos por la observación de la regla por parte del paciente. En 1912 Freud dice: "debe evitar toda influencia consciente sobre su facultad retentiva y abandonarse por

completo a su memoria inconsciente " W. Bion reafirma y profundiza esta actitud en sus trabajos. Describe la necesidad que el analista discipline sus pensamientos al cultivar una vigilante evitación de la memoria, regla que, en un principio, aumentará su angustia.

Los problemas planteados nos llevan a concluir que no solo el aprendizaje es difícil y complejo, sino también lo es la enseñanza. El supervisor está colocado en una situación de privilegio como observador menos comprometido de la relación candidato-paciente.

Podrá percibir las dificultades del candidato y tratar de crear una atmósfera de "colega con otro colega" y al mismo tiempo, hacer uso de su mayor experiencia. Si mantiene un grado de conciencia de sus propias dificultades interpersonales, podrá contribuir a la formación de un vínculo positivo con el supervisado, es decir, de mutuo beneficio de la tarea compartida.

Estimamos que podría esperarse que, en etapas avanzadas de la supervisión, el candidato desarrolle la capacidad para discriminar entre el sí mismo ideal, omnisciente y omnipotente y su sí mismo como ser humano común; tarea que depende, en primer lugar, de su análisis personal y, en segundo término, de los supervisores y profesores, quienes como grupo, puedan establecer esa distinción y reconocerse en su función docente, al margen de la idealización a la cual cada uno tiende obedeciendo a inclinaciones primarias no elaboradas.

Bibliografía

- 1.- Bion, W. R. (1970). *Attention and Interpretation*. London: Tavistock Publications.
- 2.- Freud, S. (1912a). Ratschläge Für Den Arzt Bei Der Psychoanalytischen Behandlung. G.W. 8.
- 3.- Freud, S. (1912b). Zur Einleitung Der Behandlung G.W. 8.
- 4.- Grinberg, L. (1975). *La Supervisión Psicoanalítica*. Buenos Aires: Paidós.
- 5.- Riesenbergr, R. (1982). The Student who does not learn. *Psychoanalysis in Europe Bulletin*, 18.
- 6.- Saussure, J. (1980). The Minimal Standards: a necessity or a danger? *Psychoanalysis in Europe Bulletin*, 14.