

GESTIÓN CLÍNICA SUPERVISADA GRUPAL: EXPERIENCIA FORMATIVA INELUDIBLE

*GROUP SUPERVISED CLINICAL MANAGEMENT:
UNAVOIDABLE TRAINING EXPERIENCE*

*GESTÃO CLÍNICA SUPERVISIONADA EM GRUPO:
EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO INEVITÁVEL*

Ana Ibáñez

Asociación Uruguaya
de Psicoterapia Psicoanalítica
Montevideo, Uruguay
Correo electrónico:
aibanezcost@gmail.com
ORCID: 0000-0002-2463-4804

Teresita González

Asociación Uruguaya
de Psicoterapia Psicoanalítica
Montevideo, Uruguay
Correo electrónico:
teresajejeje@gmail.com
ORCID: 0000-0002-0145-0666

María de los Ángeles Maseda

Asociación Uruguaya
de Psicoterapia Psicoanalítica
Montevideo, Uruguay
Correo electrónico:
maseda.maria@gmail.com
ORCID: 0000-0003-2558-704X

Recibido: 15/8/2022

Aceptado: 8/9/2022

Para citar este artículo / To reference this article / Para citar este artigo

IBÁÑEZ, A., GONZÁLEZ, T. y MASEDA, M. A. (2022). Gestión Clínica Supervisada Grupal: experiencia formativa ineludible. *Equinoccio. Revista de psicoterapia psicoanalítica*, 3(2), 51-62. DOI: doi.org/10.53693/ERPPA/3.2.3

Creative Commons Reconocimiento 4.0 Internacional (CC BY 4.0)

Resumen

En este trabajo se presentan las reflexiones de las autoras (en tanto docentes del módulo de Gestión Clínica Supervisada Grupal del IUPA-AUDEPP) a partir de su experiencia en un aprendizaje clínico subjetivado, que permite, en la supervisión grupal, promover el desarrollo de los psicoterapeutas psicoanalíticos. Se hace referencia a autores cuyas teorías fundamentan esta experiencia en la formación de los postgrados, se destacan entre otros R. Kaës y R. Bernardi. Las reflexiones están enmarcadas en el paradigma de la complejidad (Morin, 1995). Se acentúa la importancia para el supervisor-docente del trabajo en equipo con sus pares en beneficio del desarrollo de la tarea y la metabolización de las inevitables ansiedades.

Palabras clave: supervisión, grupo, dinámica de grupo, encuadre.

Abstract

This paper presents the reflections of the authors (as teachers of the Group Supervised Clinical Management Module of IUPA-AUDEPP) based on their experience in subjectivized clinical learning, which allows to promote the development of psychoanalytic psychotherapists in group supervision. Reference is made to authors R. Kaës and R. Bernardi whose theories support this experience in the formation of postgraduate courses. The reflections are framed in the paradigm of complexity (Morin, 1995). The importance of the supervisor-teacher of teamwork with their peers that benefit the development of the task and the metabolization of the inevitable anxieties is highlighted.

Keywords: supervision, group, group dynamics, framing.

Resumo

Neste trabalho apresentam-se as reflexões das autoras (professoras do Módulo de Gestão Clínica Supervisionada em Grupo do IUPA-AUDEPP), a partir da sua experiência em uma aprendizagem clínica subjetivada, que permite, em supervisionamento em grupo, promover o desenvolvimento dos psicoterapeutas psicanalíticos. Há referências a autores e teorias que servem de base para esta experiência na formação durante a pós-graduação, destacando R. Kaës e R. Bernardi, dentre outros. As reflexões estão no quadro do paradigma da complexidade (Morin, 1995). Coloca-se a ênfase na importância do trabalho em grupo com seus colegas para o supervisor-educador, em prol do desenvolvimento da tarefa e a metabolização das ansiedades inevitáveis.

Palavras-chave: supervisionamento, grupo, dinâmicas grupais, quadro.

INTRODUCCIÓN

Educar para comprender las matemáticas o cualquier disciplina es una cosa, educar para comprender la condición humana, es otra; ahí se encuentra la misión espiritual de la educación: enseñar la comprensión entre las personas como condición y garantía de la solidaridad intelectual y moral de la humanidad.

Edgar Morin (1999, p. 47)

En el Instituto Universitario de Postgrado de la Asociación Uruguaya de Psicoterapia Psicoanalítica (IUPA-AUDEPP) la supervisión grupal se constituye en un momento en el que los estudiantes de la especialización en Psicoterapia Psicoanalítica han transitado por diferentes módulos teórico-clínicos que comprenden variedad de modalidades y comprensiones psicoanalíticas (en el segundo año de formación). Han cursado, también, la supervisión individual curricular. La tarea del módulo de Gestión Clínica Supervisada Grupal (MGCSG) consiste en la presentación —al grupo y al supervisor— de un material clínico proveniente de la consulta personal, lo que constituye un importante desafío.

Algunos de los estudiantes del postgrado tienen experiencia clínica personal de trabajo con pacientes en psicoterapia o en alguna otra modalidad de abordaje. En este último caso, compartirla con el grupo puede verse facilitado. Otros transitan por primera vez la experiencia de tener un paciente en psicoterapia en la consulta personal, lo que constituye un *acontecimiento*. Tanto el grupo como el supervisor-coordinador-docente,

desde sus respectivos lugares, sostienen y habilitan las diferentes experiencias y contribuyen al manejo de las ansiedades emergentes.

En el supervisando se ponen en juego las características personales y la postura en relación al rol y al ejercicio profesional; también las transferencias hacia el supervisor y la institución. Es un momento insoslayable en el que las dinámicas grupales generadas determinan el devenir de la experiencia. Mostrar un material clínico propio es mostrarse.

Una de las tareas que convoca a los supervisores en tanto tales es la de habilitar pensamiento desde la tarea compartida de analizar los casos clínicos. ¿Y cómo se habilita pensamiento? Al compartir dudas, interrogantes y estrategias. Al preguntarse acerca de los porqués del paciente, metiéndose en su piel, y al comprender su sufrimiento, desde diferentes miradas.

Las resistencias pueden presentarse de varias maneras, desde la necesidad de ajustar el material para que sea aceptado, hasta negarse a presentarlo. El coordinador-supervisor se mueve en esta heterogeneidad de situaciones. Un espacio de supervisión de algo tan delicado como el propio trabajo y que, además, resulta en una calificación que habilita o no el título de especialista en Psicoterapia Psicoanalítica, tiene sus complejidades.

La evaluación significa la función docente con atributos de saber y poder. El docente se construye desde representaciones ilusorias: el valor de lo escrito, el silencio, el murmullo, la atención, la distracción. En general, las miradas recaen sobre lo que no va bien, lo que pareciera indicar aspectos narcisistas que se ponen en juego, tal vez en un intento de control del acontecimiento: la didáctica. La palabra condensa saber y poder, y el riesgo es que puede quedar vacía de contenido para llenarse de poder. El contenido también puede ser vehículo de simulación y disimulo (Ibáñez Costantino, 2011).

El conocimiento es una permanente búsqueda de sentido, una construcción de sí mismo y de la realidad para otros y con otros. El psicoanálisis —como disciplina— aporta a la exploración de la experiencia subjetiva, vivencial y afectiva, y enriquece tanto el campo disciplinar del psicoanálisis como el de la educación. El docente-supervisor es un ser implicado.

DESDE LA TÉCNICA

La construcción del dispositivo de supervisión grupal oficia a modo de *violencia estructurante* desde la cual se va construyendo la función apuntalante del grupo (Käes, 2007). Se parte de un encuadre claro y respetuoso de abstinencia, secreto y restitución. Esto implica que los contenidos trabajados por el grupo no deberán ser comentados fuera de él y que, si ocasionalmente sucede, debería ser restituido en la reunión siguiente. La idea es generar un clima de confianza en el que se afiancen la comunicación y el respeto, tanto por los compañeros como por el material presentado, de manera de ir construyendo el sentimiento de pertenencia. Se señala la necesidad de una escucha fluida, que favorezca las posibilidades creativas.

Desde ese lugar se hace el registro en dos cuadernos de lo que acontece en el grupo de supervisión grupal. Uno circula, a modo de acta, para mantener la memoria del grupo. Las notas son tomadas por los distintos integrantes y leídas en la reunión siguiente. Se anota lo que sucede, los cuestionamientos y las reflexiones que surgen. El otro cuaderno es llevado por el coordinador, que registra la dinámica grupal. Se observa cómo se escuchan los integrantes entre sí, cómo reciben las observaciones, la cadena asociativa que se va construyendo y cómo se maneja el efecto presencia (lenguaje preverbal). Realizar un acta no es un registro textual, sino que da cuenta del clima afectivo del encuentro.

Sobre la función del coordinador

El rol de coordinador de un grupo de supervisión está claramente definido. El grupo debe cumplir una función proteica, desde la cual se señala la mutua retroalimentación que se produce en los diferentes roles.

El coordinador, que es sostén del encuadre, se abocará a:

- ▶ Sostener, apuntalar y comprender los vínculos.
- ▶ Aliviar las tensiones producidas en el vínculo terapeuta-paciente.
- ▶ Estimular la función de pensamiento, al plantear nuevos vértices a la problemática.
- ▶ Valorar, estimular, preguntar, favorecer la creatividad, apoyada en la teoría y en el compromiso del estudio.
- ▶ Señalar las dificultades que pudieran surgir desde la contratransferencia, con delicadeza y teniendo en cuenta la dinámica grupal.
- ▶ Estimular las formaciones correspondientes al proceso secundario dentro de los lineamientos de los grupos de tarea y a un nivel de pertenencia discreta. El secreto deberá ser riguroso y el clima, en lo posible, distendido.

Resulta interesante que el grupo esté constituido por terapeutas en diferentes momentos de su trayectoria profesional, ya que lo enriquecen con los distintos enfoques. Se considera que la dinámica del grupo permite cambios en los modelos identificatorios profesionales en un crecimiento subjetivante.

En la medida de lo posible, se toma contacto con la evolución de los pacientes supervisados y se plantean nuevas estrategias terapéuticas, que se tratan de fundamentar teóricamente a modo de investigación y aprendizaje.

En ocasiones, en la evaluación, la práctica de fotolenguaje colabora en la comprensión emocional de la dinámica del grupo.

DESDE LA TEORÍA

Lo desarrollado muestra cómo se va afianzando la *piel grupal*, ese sentimiento de confianza y pertenencia. El grupo se transforma en una construcción interna a través de una trama vinculante que favorece el trabajo psíquico de acoplamiento y la vivencia de *ilusión grupal*. Este sentimiento de que se está bien juntos permite el acceso a una circulación fantasmática que promueve compartir los desarrollos del preconscious. Se pretende, así, construir una sensibilidad empática entre los integrantes, que permita el surgimiento de las diferencias enriquecedoras.

Como plantea Elina Aguiar (comunicación personal, 2019), se da la *interferencia*, un cruce de subjetividades que ofrece la posibilidad en los vínculos de aceptar la alteridad y enriquecerse con ella. Isidoro Berenstein (2004) plantea que, junto con la transferencia yace la interferencia, o sea, un encuentro entre *ajenidades* que afecta a los miembros del vínculo (lo analiza desde el vínculo de pareja, pero es aplicable a los vínculos de grupo). En el momento de construir vincularidades, el autor plantea que se genera lo que llama *márgenes* o *bordes* del sujeto. Además, diferencia la violencia primaria de la secundaria; la primera instituye, la segunda destruye. Es el resultado del trabajo compartido. En lo intersubjetivo surge el resultado del mutuo enriquecimiento.

¿Qué supone la particularidad de nuestra tarea de supervisión grupal de casos clínicos? Nos exige rigurosidad, respeto y cuidado hacia el supervisando y el grupo humano que lo contiene. Dentro de este contexto, ¿qué lugar les damos a las controversias teórico-clínicas? Discutir las controversias constituye una tarea ineludible. No es fácil llegar a conclusiones unánimes, tampoco es necesario. ¿Cómo podríamos llegar a conclusiones únicas cuando tratamos sobre la complejidad de lo humano y lo subjetivo?

Como dice Ricardo Bernardi (2003), «Las humanidades no pretenden llegar a consensos del mismo tipo de los que buscan las ciencias [...] en las humanidades predominan las cuestiones indecidibles» (p. 113). Continúa diciendo que el debate sobre una cuestión (clínica, en nuestro caso) necesita del reconocimiento de la existencia del espacio intersubjetivo (Bernardi, 2003).

Consideramos que el trípode formación - supervisión - análisis personal favorece un mejor manejo del disenso, de los aspectos hostiles que se ponen en juego, así como también de los conflictos inconscientes y transferenciales.

DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

La supervisión —como temática— constituye una complejidad inabordable por una sola disciplina. Desde el paradigma de la complejidad, propuesto por Edgar Morin (1995), es sabido que la realidad es un *complexus* (tejido) del que ninguna disciplina por sí sola puede dar cuenta, más que desde su mosaico disciplinar. En este sentido, se considera la importancia del reconocimiento de la complejidad de los procesos subjetivos que se ponen en juego en una relación educativa. Tal como plantea Ana Ibáñez Constantino (2011),

El conocimiento circula entre docente y estudiante como objeto de deseo. El acontecimiento didáctico, es así, encuentro de la actualidad y el acontecer histórico libidinal del sujeto. [...] Se enseña articulando lo que se sabe y lo que se vive, la razón y los deseos, las certezas y las incertidumbres. El docente está expuesto a un triple vínculo: con el saber, con el estudiante y con la institución. (pp. 2-5)

El paradigma de la complejidad es un modo de concebir la realidad como un tejido que presenta la paradoja entre lo uno y lo múltiple, en una trama dialógica, incierta y múltiple (Morin, 1998). El pensamiento complejo rescata al sujeto como necesario. Se recupera —como hallazgo— la subjetividad. El sujeto crea el conocimiento del universo, de la naturaleza y de sí mismo. La racionalidad está condicionada de forma legítima por la subjetividad, por los sueños y por los deseos.

Morin (1995) plantea que se debe atender al compromiso que el sujeto tiene cuando produce conocimiento y cuando lo usa. Su pensamiento se sitúa frente a la ineludible necesidad de que se conozca y se reflexione en relación con el conocimiento, no solo epistemológicamente, sino desde la subjetividad. El modelo complejo implica partir del sujeto praxístico, que hace según reglas, saberes, poderes y relaciones que establece con otros sujetos.

La práctica docente es entre el docente, el alumno y el conocimiento, que están insertos en una estructura educativa y en un sistema social. Surgen, así, varias interrogantes: ¿cómo incide el hecho de que el coordinador-docente califique al estudiante o que apruebe o no su desempeño? Este es uno de los aspectos por los cuales se habla de *supervisión* y no de *covisión* o *intervisión*. El supervisor es, además, un representante institucional y, en tanto docente, califica. Calificar connota al docente con atributos de saber y poder.

Se observa que en la vida del grupo de supervisión las *alianzas inconscientes* cumplen un rol muy importante. Son formaciones psíquicas intersubjetivas, constituidas por los sujetos de un vínculo. En la dinámica grupal refuerzan o cuestionan distintos roles que pueden dificultar o favorecer la tarea. En los grupos se observan diferentes tipos de transferencias: institucional, horizontal (entre pares), del grupo como objeto de transferencia (conjunto entero vivido como unidad) y vertical (con el

coordinador). El coordinador tendrá que manejar la dinámica del grupo, teniendo en cuenta estas diferentes transferencias y sus efectos.

La transferencia en los grupos de supervisión puede ser positiva, negativa, ambivalente o ambigua. Existen juegos de predominios que el coordinador atiende en pos del desarrollo de la tarea: la comprensión de una situación clínica. El encuadre se explicita, es necesario crear las condiciones para hacerlo posible. Por ejemplo, en ocasiones, hemos observado que los integrantes del grupo adoptan actitudes regresivas, vinculadas a la transferencia con el coordinador como autoridad (subrogado de las figuras parentales), así como con otros miembros del grupo.

La violencia estructurante cumple la función de promover la tolerancia a la frustración en el devenir de la formación profesional y ser parte de un colectivo para aprender y escuchar, aunque no se trate de su propio paciente. Si bien el supervisor experimenta un cierto desamparo ante un material clínico que desconoce, se agrega, además, la situación de ingresar a un grupo que ya tiene una trayectoria y que lo coloca como *único extranjero y desconocido*. Implica el desafío de pasar a pertenecer a este grupo y de decodificar los códigos individuales y grupales. Esta situación se exacerbó en la pandemia y generó algunas singularidades en la dinámica grupal, aun cuando el uso de las pantallas permitía seguir en contacto con los estudiantes. Por ejemplo, los docentes, en general, tienen menos experiencia que los estudiantes en el manejo de plataformas; sin embargo, esa situación ha favorecido la mutua enseñanza, al transformar un obstáculo en nuevas posibilidades.

El grupo cumple una función proteica —de mutua retroalimentación—, que se produce en los intercambios entre los integrantes y metaboliza las emociones vinculadas a la transferencia y la contratransferencia. En la retroalimentación mutua se van construyendo nuevas estrategias en el proceso del terapeuta y su paciente.

A MODO DE CONCLUSIÓN

Lejos de cerrar, las temáticas siguen abiertas y en transformación permanente. Cada experiencia se contextualiza en el aquí y el ahora de cada grupo.

La complejidad de la tarea implica el abordaje de una situación clínica, en la cual se presenta el relato de un terapeuta en vínculo con su paciente, que es observada por el grupo y el docente supervisor en tanto representante institucional.

Ha sido fundamental, para la supervisión de terapeutas en formación, el mutuo apuntalamiento de los colegas docentes, quienes se constituyen, también, en modelos identificatorios de actitud profesional frente a la tarea y el grupo. Se destaca el rol que ha tenido la institución en la inclusión de estas prácticas grupales en el plan de estudio en la formación de los psicoterapeutas psicoanalíticos.

§

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BERENSTEIN, I. (2004). *Devenir otro con otros*. Paidós.
- BERNARDI, R. (2003). La necesidad de verdaderas controversias en psicoanálisis. Los debates sobre M. Klein y J. Lacan en el Río de la Plata. *Revista Uruguaya de Psicoanálisis*, 97, 113-158.
- IBÁÑEZ COSTANTINO, A. (2011). *Factores subjetivos relacionados con la opción por la docencia universitaria: estudio de un servicio del área de Ciencias de la Salud de la Universidad de la República* [tesis de maestría]. Facultad de Psicología, Universidad de la República (Uruguay).

- KÄES, R. (2007). Perspectivas sobre la violencia y la destructividad en algunas configuraciones del vínculo [conferencia]. *Vínculo e intersubjetividad*. Asociación Uruguaya de Psicoanálisis de las Configuraciones Vinculares.
- MORIN, E. (1995). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.
- MORIN, E. (1998). *La cabeza bien puesta*. Nueva Visión.
- MORIN, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Unesco.