

LA SUPERVISIÓN EN ANÁLISIS TRANSACCIONAL¹

Marco Mazzetti

Traducido² por Margarita Soltero Godoy

Este artículo ha sido publicado en la *Rivista Italiana di Analisi Transazionale*, XXXII, 25 (62): 1-24, junio 2012.

Lo que hace que el río

Y el mar puedan ser reyes

De los Cien Valles

Es que saben ponerse por debajo de ellos

Lao Tse

Resumen

El artículo presenta un modelo teórico para la supervisión en Análisis Transaccional basado en la tradición berniana y en los recientes desarrollos de la teoría analítico-transaccional.

El modelo se articula en siete elementos que hay que tener en cuenta: 1. Contrato claro y apropiado. 2. Identificación de los puntos clave. 3. Empatía con el alumno. 4. Protección del alumno y del paciente. 5. Incremento de las direcciones de desarrollo. 6. Consciencia y utilización eficaz del proceso paralelo. 7. Relación paritaria.

Después se presentan las peculiaridades de estos siete elementos en tres diferentes estadios del desarrollo del alumno (inicial, intermedio y avanzado). La parte final del artículo trata los límites éticos y operativos entre supervisión y terapia utilizando el *Comparative Script System*.

Introducción

¿A quién le interesa la supervisión? Pensándolo bien, si conocer la teoría y los métodos operativos de la supervisión en Análisis Transaccional fuese un asunto que solo tiene que ver con los didactas, quizás no sería oportuno dedicarle una gran atención. Pienso, sin embargo,

¹ Gran parte del contenido de este artículo fue publicado por primera vez como "Supervisione in Analisi Transazionale: un modello operativo" en el número 42 de *Quaderni di Psicologia, Analisi Transazionale e Scienze Umane* en 2004. En 2007, se publicó una edición actualizada con el título "Supervision in Transactional Analysis: An Operational Model" en el *Transactional Analysis Journal*, 37, 2, 93-103. Por este último artículo, el autor ha recibido en 2012, el Premio Eric Berne. El presente artículo es una versión actualizada de los anteriores.

² Este artículo se publica en www.cepiat.com con permiso expreso del autor. Quedan reservados todos los derechos de la traducción.

que la supervisión es una cuestión de interés para todos los profesionales del Análisis Transaccional.

La supervisión no solo tiene que ver con los didactas porque cualquier profesional ético (y la atención a la ética es una de las características de la que los analistas transaccionales están orgullosos) dedica tiempo y energías a pensar en su trabajo, a reflexionar sobre los casos que lleva, es decir, a autosupervisarse. La filosofía del Análisis Transaccional y el auténtico espíritu con el que Eric Berne lo desarrolló es acompañar al paciente hasta su autonomía, ofreciéndole los instrumentos para convertirse en “analista de sí mismo”. Del mismo modo, en el ámbito formativo, el objetivo de un didacta puede ser, en mi opinión, acompañar al alumno a convertirse en un eficaz supervisor de sí mismo.

La transparencia del pensamiento, la costumbre de poner las cartas sobre la mesa, explicando y explicándose las razones de las posiciones que adopta, son instrumentos con los que el supervisor ofrece al alumno, además de su asesoramiento, un modelo para llegar al objetivo final de saber pensar y reflexionar sobre la propia actividad profesional. La autosupervisión es una necesidad para todos los profesionales y, por tanto, podemos atrevernos a afirmar que en el momento en el que nos hacemos analistas transaccionales, nos hacemos también supervisores.

Si admitimos esta perspectiva, la reflexión teórica y práctica sobre la supervisión tiene que ver con todos nosotros, porque reconocer y comprender un proceso paralelo es un instrumento útil para todos. También lo es identificar, con la ayuda de la matriz de descuento, el punto crítico de una relación terapéutica, acostumbrarse a captar las señales de peligro y las necesidades de protección del paciente y del terapeuta, así como las posibles perspectivas de desarrollo.

La idea de que cada analista transaccional puede convertirse en un buen supervisor de sí mismo no significa autorreferencialidad o autosuficiencia. Pienso que utilizar las supervisiones enriquece al profesional a lo largo de toda su vida laboral y también pueden beneficiarse de ellas profesionales expertos y didactas en su ámbito. Además, conocer aspectos de la teoría de la supervisión puede, según mi experiencia, ayudar a los profesionales a aprovechar sus supervisiones de la mejor manera.

He comenzado estas reflexiones partiendo de mi experiencia personal: he tenido la percepción de avanzar en mi práctica psicoterapéutica, precisamente en el momento en el que he comenzado a trabajar como supervisor. La atención a los procesos, entendiendo los puntos clave, las direcciones estratégicas y los posibles peligros, elementos que he pulido estudiando y practicando la supervisión con los alumnos, ha enriquecido significativamente mi actividad con los pacientes. Y conocer la teoría y la praxis de la supervisión me ayuda a sacar provecho de mis propias supervisiones.

Más allá de la utilización personal, no son pocos los psicoterapeutas que, aunque no son supervisores clínicos y formadores en sentido estricto, son consultados por otros profesionales, participan en grupos de autoformación entre iguales o supervisan, por ejemplo, a enseñantes, equipos de educadores y profesionales del ámbito empresarial o del sector legal. También para ellos puede ser útil saber qué es una supervisión y cuáles son los

parámetros teóricos y técnicos que la definen. Por otra parte, una reacción frecuente entre colegas que comienzan la formación como supervisores, es una clara sorpresa al descubrir que hacer supervisión es diferente de hacer terapia: es otra profesión, con reglas y parámetros propios que necesitan ser comprendidos y aprendidos. Conocerlos es una manera de proteger la propia profesionalidad cuando por circunstancias de la vida hacemos supervisiones, aunque esporádicamente, en las realidades más diferentes.

Por estas razones, espero que reflexionar sobre algunos aspectos de la supervisión analítico-transaccional pueda ser un instrumento útil para los psicoterapeutas esperando que encuentren estímulos de reflexión para su práctica profesional.

Supervisión analítico-transaccional: más praxis que teoría

La supervisión en Análisis Transaccional nació con el propio Análisis Transaccional. Eric Berne, nos cuentan testimonios de sus primeros discípulos, era un hombre que amaba enseñar y realizar supervisiones. Sus seminarios de Monterrey y San Francisco, iniciados en los primeros años de la década de los 50, eran esencialmente de supervisión (Cheney, 1971). Steiner (1974) nos recuerda que una de las reglas de los seminarios era que cada una de las presentaciones hechas por los participantes debía concluirse con una petición al grupo. Se trataba de supervisiones en el sentido más amplio del término en las que la discusión de los casos clínicos se ayudaba con un detallado análisis teórico del incipiente sistema psicoterapéutico.

Los seminarios se estructuraron definitivamente con la denominación de “Seminarios de Psiquiatría social de San Francisco”; el primero tuvo lugar el 18 de febrero de 1956 (Heathcote, 2011). Eric Berne definió para ellos, reglas concisas cuando se discutía de cuestiones teóricas (Karpman, 2010):

1. Escribir una pregunta en la pizarra a la que responder durante el seminario.
2. Solo novedades: para responder a las preguntas teóricas solo se admitían “invenciones”, ideas nuevas.
3. Nada de “tardes interesantes”: no se aceptaban conversaciones intelectuales, solo se admitían ideas concretas.
4. Navaja de Ockham: el filósofo inglés Guillermo de Ockham teorizó sobre el principio económico según el cual, para explicar un fenómeno, debían ser usados el mínimo número de conceptos: “Inutilidad de formular más teorías que aquellas estrictamente suficientes para explicar un fenómeno”, o como decía Eric Berne, un concepto simple es mejor que uno complicado. Para hacer esto, los conceptos debían poder expresarse con diagramas, fórmulas, listas, esquemas, etc.
5. Lenguaje simple de profano.
6. Compromiso de escribir cualquier buena idea.

7. “Curar a los pacientes más rápido”: toda discusión debía tener esta función pragmática, curar (y no cuidar...) con eficacia y rápidamente.

Este aspecto pragmático estaba también presente, como se ha dicho, en las supervisiones que se entrelazaban generalmente con la elaboración de la nueva teoría.

Coherentemente con el modelo berniano, la organización internacional de Análisis Transaccional y el sistema de certificación del que se ha dotado, han reservado un papel privilegiado a la supervisión. Desde el principio, los analistas transaccionales en una elección no común en el mundo de la psicoterapia, se plantearon el problema de cómo formar a los supervisores, siendo conscientes de que supervisar es una actividad en sí misma, con sus propias peculiaridades y que conlleva responsabilidades específicas. Estructuraron así un camino formativo que en sus grandes líneas es el actual y en el que la certificación como supervisor sucede tras un largo aprendizaje tutorizado que comprende, entre otras cosas, horas de supervisión sobre cómo hacer supervisión y un examen que consiste en dos pruebas de supervisión en vivo.

Los analistas transaccionales, por lo tanto, en casi medio siglo de actividad, han recibido y realizado muchas horas de supervisión, han aprendido y enseñado cómo hacer supervisión y se han examinado recíprocamente sobre las propias cualidades como supervisores.

Frente a tanta práctica no ha habido una correspondiente producción teórica sobre qué es la supervisión en Análisis Transaccional y sobre cuáles son sus características peculiares, como ha señalado Tudor (2002) en su amplia revisión de la literatura.

Esta situación no creo que dependa de una escasa caracterización de la supervisión analítico-transaccional (en psicoterapia o en otros campos de aplicación) respecto a la supervisión en general. He visto trabajar a muchos supervisores en mi largo recorrido formativo, desde el primer contrato como CTA (Analista Transaccional Certificado) al examen final de TSTA (Analista Transaccional Didacta y Supervisor). Por otra parte, continúo viendo tanto en los grupos que conduzco para didactas en formación como en los candidatos en las sesiones de exámenes que, a pesar del estrés de la situación, se expresan estilos de supervisión personales, meditados, bien anclados en la teoría analítico-transaccional, ofreciéndome ocasiones de reflexión y aprendizaje.

Estoy convencido, observando a tantos supervisores, de que hay mucho de específico en la supervisión en Análisis Transaccional. La cuestión es simplemente que de estas experiencias no se ha escrito mucho. Por otra parte, yo mismo pienso que realizo supervisiones esencialmente analítico-transaccionales, aunque influenciadas y enriquecidas por elementos provenientes de otras teorías. Presento aquí el modelo operativo que yo utilizo y que está basado esencialmente en la teoría del Análisis Transaccional. Constituye, a mi modo de ver, un ejemplo de esa “teoría de la técnica” que es una nota distintiva de nuestro sistema de referencia: una teoría sólidamente anclada en la praxis, como Berne quiso que fuese el Análisis Transaccional desde sus inicios.

El modelo operativo que sigo se basa, con algunas modificaciones, en la lista de control propuesta por Clarkson (1992) en su ensayo sobre la psicoterapia analítico-transaccional. La de

Petruska Clarkson no nace como modelo de intervención es, esencialmente, una lista de control. Su objetivo es valorar una supervisión o dotar al profesional de un instrumento de autovaloración del propio trabajo y se basa en los siguientes seis puntos:

1. Realización del contrato.
2. Identificación de los puntos clave.
3. Reducción de las probabilidades de daño para el paciente.
4. Incremento de las direcciones de desarrollo.
5. Capacidad del supervisor de modelar el proceso.
6. Relación paritaria.

Los analistas transaccionales han apreciado mucho la simplicidad y la eficacia de esta lista y han decidido utilizarla como base para la ficha de valoración de la sección de supervisión del examen de TSTA (EATA PTSC, 2008).

En la práctica profesional muchos colegas la han utilizado como esquema para la propia intervención supervisora. Para pasar de una utilización como lista de control para la valoración a un uso como modelo operativo, me parecen útiles algunas modificaciones que describiré detalladamente más adelante y que sintetizo aquí:

1. Establecer un contrato claro y apropiado.
2. Identificación de los puntos clave.
3. Empatía con el alumno.
4. Asegurarse de que el alumno y su paciente estén adecuadamente protegidos.
5. Incremento de las direcciones de desarrollo.
6. Ser consciente y utilizar de forma eficaz el proceso paralelo.
7. Relación paritaria.

Como se verá más adelante, puede haber muchas superposiciones entre estos siete puntos. Por ejemplo, una discusión contractual eficaz puede ya conllevar la identificación de los puntos clave. La atención a las vivencias emotivas del alumno puede coincidir con el análisis del proceso paralelo, y la identificación de direcciones futuras de desarrollo puede ser el mejor modo de garantizar protección a ambos miembros de la relación terapéutica. Me parece útil mantener esta subdivisión con un objetivo didáctico.

La otra referencia teórica que utilizo en mi modelo operativo es el trabajo publicado por Erskine (1982) sobre modelos para el desarrollo profesional en la supervisión de la psicoterapia.

Erskine distingue tres estadios en el desarrollo de la competencia de un terapeuta, que presenta características peculiares y necesidades formativas específicas en cada uno de ellos.

El primer nivel, *estadio inicial*, es aquel en el que el terapeuta tiene la necesidad de desarrollar sus propias habilidades profesionales: debe construirse un sistema de referencia teórico y tiene necesidad de información en este sentido, debiendo aprender las técnicas de intervención. También tiene necesidades de tipo emocional: necesidad de adquirir confianza en su rol profesional, de afirmar sus propias capacidades de hacer y de sentirse adecuado al actuar en su nueva actividad.

En el segundo nivel, *estadio intermedio*, el alumno necesita reforzar y ampliar sus competencias y el objetivo principal es desarrollar su identidad personal como terapeuta. Tiene necesidad de definir, entre otras cosas, la dirección y planificación del tratamiento. En el plano personal, el objetivo es promover la integración del sentido de sí mismo del terapeuta y comprender y resolver las dificultades personales que obstaculizan el contacto con el paciente. En esta fase, según Erskine (1982), es particularmente importante para el alumno, su terapia personal.

El tercer *estadio, avanzado*, es aquel en el que el alumno necesita aprender aproximaciones diferentes, integrar múltiples referencias teóricas, reconocer las alternativas de intervención que se le exponen, escoger entre estas y cultivar su propia flexibilidad. Los objetivos del alumno en esta fase son, además, desarrollar la capacidad de autosupervisión y distinguir entre observaciones de comportamiento y teorización de las observaciones.

Como veremos, los siete puntos del modelo que utilizo tienen una aplicación diferente en cada uno de los tres estadios de la formación descritos por Erskine. Por esta razón, considero útil integrar estas dos perspectivas diferentes.

Los siete puntos del modelo operativo

Al describir los siete puntos del modelo operativo deseo destacar las peculiaridades analítico-transaccionales, puesto que uno de los objetivos de este artículo es argumentar que las supervisiones en Análisis Transaccional tienen unas características específicas.

1) *El contrato*. Para referirme a este aspecto de la práctica de la supervisión, prefiero la denominación "*Establecer un contrato claro y apropiado*" mejor que la de Petruska Clarksson: "*Realización del contrato*". Pienso que en esta última fórmula, al tratarse de una lista de control para la valoración de la supervisión, el énfasis está precisamente en el cumplimiento del contrato. Refiriéndonos a una guía para conducir la supervisión, considero más útil subrayar el procedimiento de definición del contrato.

No quiero entrar a analizar la importancia profunda que en "Análisis Transaccional" tiene pensar y actuar en términos contractuales. Conuerdo con Rotondo (1986, 2003) cuando afirma que el contrato es el aspecto que probablemente, mejor define la práctica del Análisis Transaccional respecto a otras praxis psicoterapéuticas y añadido que el uso del contrato es la

expresión operativa de los valores básicos del Análisis Transaccional (todos nacemos estando bien, tenemos capacidad de pensar y somos responsables de nuestro propio destino).

En mis inicios como supervisor, apenas comenzada la formación como PTSTA, establecer el contrato durante una sesión de supervisión me parecía de alguna forma peligroso. Era un imperativo del que no podía librarme (“Antes que nada HAY que hacer un contrato”) y que me infundía temor, con consecuencias para mi autoestima si no lo lograba.

Las cosas cambiaron para mí cuando salí de mi diálogo interno. Redimensioné a mi Padre crítico que tenía muchas exigencias respecto a mí como supervisor y comencé a dedicarme a mi alumno. En ese momento me di cuenta de que la discusión contractual no es otra cosa que un procedimiento de comprensión y explicitación de las necesidades del otro que lleva a establecer una dirección común. Quiero destacar la comprensión y la explicitación porque puede suceder que, a veces, la discusión contractual ocupa casi todo el tiempo de la supervisión pudiendo no llegarse a establecer un contrato. Si esto ocurre, la supervisión ni está mal hecha ni es ineficaz.

A veces puede suceder que el alumno se sienta confuso y que su dificultad consista precisamente en identificar lo que necesita: me parece más útil, en estos casos, proseguir aclarando sus necesidades mejor que meterse forzosamente en algún camino por más que al supervisor pueda parecerle acertado. Comprender la necesidad descotada o poner en evidencia los motivos por los que el alumno tiene dificultad para establecer un contrato, pueden ser un buen resultado de la supervisión.

Un contrato válido en Análisis Transaccional es aquel que, como nos recuerda Steiner (1974), se basa en un consenso recíproco, correspondientemente válido, con competencia y objetivo lícito. Por lo que respecta a la supervisión, quiero mencionar la definición berniana original: “Compromiso *explícito* bilateral para un curso de acción bien definido” (Berne 1966: 263. La cursiva es mía) y subrayar, en particular, la palabra *explícito* porque nos introduce en algunas consideraciones sobre la técnica contractual. A veces, los contratos no son completamente explícitos: supervisor y alumno discuten, acuerdan sobre el tema (“es decir, quieres trabajar tu relación con el paciente”) pero falta una formulación explícita del objetivo común (“trabajar la relación, ¿con qué objetivo?”) y esto puede crear malentendidos y obstaculizar la obtención del objetivo final. Un contrato es tal si prevé un objetivo específico al que hay que llegar, no simplemente un campo en el que moverse.

Las operaciones bernianas más utilizadas en la discusión del contrato son la interrogación y la especificación. En mi opinión, la última transacción debe ser una especificación seguida de una respuesta explícita de acuerdo. Por ejemplo:

Supervisor: “Es decir, lo que quieres obtener de esta supervisión es comprender por qué al final de la sesión te sientes enfadado. ¿Es así?”

Alumno: “Sí, eso es”.

O recíprocamente:

Alumno: “Es decir, lo que quiero obtener es comprender por qué al final de la sesión me he sentido tan enfadado”.

Supervisor: “Bien, acepto trabajar contigo para que comprendas por qué te has sentido irritado al final de la sesión”.

Solo una especificación de este tipo corresponde al concepto berniano de “acuerdo bilateral explícito” y permite ser reutilizada después como corresponde a las especificaciones. “La especificación es una declaración por parte del terapeuta que categoriza algunas informaciones. El objetivo es fijar algunas informaciones en la mente del terapeuta y en la del paciente de modo que se pueda volver a ella sucesivamente” (Berne, 1996, p. 181).

A veces, como en el caso tratado anteriormente en el que el alumno no es muy consciente de sus propias necesidades, también pueden resultar útiles las confrontaciones y/o explicaciones.

En general, para los contratos de supervisión son también válidas las estrategias técnicas para los contratos terapéuticos de McClure Goulding e Goulding (1979) e James (1985) además de la de Holloway y Holloway (1973) y la de Allen y Allen (2005): enunciación en términos positivos, comprensibilidad, especificidad (evitar ambigüedades o aspectos implícitos) y por último, que el resultado se obtenga y sea observable.

Otra consideración técnica para la definición del contrato y las especificaciones que se necesitan es la utilización de palabras usadas por el alumno, evitando introducir nuevas para reducir el riesgo de sugerir implícitamente un contrato, favoreciendo dinámicas de adaptación. Puede ser eficaz reformular las frases, por ejemplo, pasar de un lenguaje pasivo a uno activo:

Alumno: “Este paciente me hace enfadar desde hace tiempo”.

Supervisor: “Me dices que desde hace algún tiempo te sientes irritado con este paciente. ¿Hay algo que te interese obtener respecto a esto?”.

En supervisión valen las mismas reglas técnicas que se usan para los contratos terapéuticos: cuidado de no sugerir contratos que puedan favorecer hiperadaptaciones o aceptar peticiones potencialmente simbióticas, por ejemplo:

Alumno: “Quisiera que tú me sugirieras estrategias con este paciente”.

Después de una frase de este tipo, el supervisor puede invitar al alumno a hacerse consciente del anzuelo simbiótico:

Supervisor: “¿Quieres que yo te sugiera estrategias o estás interesado en encontrarlas tú utilizando la supervisión?”

En mi experiencia, lo más eficaz es preguntar simplemente: “¿Qué te interesa obtener con esta supervisión?”. Este tipo de preguntas enfatiza enseguida el papel activo del supervisado y el hecho de que la supervisión no es más que el instrumento con el que este identificará sus nuevas competencias para superar el obstáculo con el que se encuentra.

Estas consideraciones técnicas no tienen que convertirse en una camisa de fuerza: las sigo rigurosamente con alumnos en estadio intermedio y avanzado pero las cosas cambian con los del estadio inicial con los que soy menos estricto y a los que considero adecuado ofrecerles informaciones y sugerencias explícitas tanto para el diagnóstico como para la terapia. Otra de las razones para ser flexibles es que los alumnos de estadios iniciales tienen a veces un diálogo interno crítico y aún no se sienten a gusto en su nueva identidad profesional y pueden experimentar, en términos persecutorios del tipo “ni siquiera soy capaz de saber lo que quiero”, una atención muy precisa al contrato.

Una consideración muy importante: no es útil combinar dos contratos, es decir, fijar dos objetivos aunque estén unidos entre ellos. La doble posibilidad puede dar lugar a redefiniciones. Es más eficaz, en general, frente a una doble demanda, invitar al alumno a escoger una prioridad y desde esta dirigirse después a la otra pregunta. Todo declarado de forma explícita.

El contrato no debe convertirse en una camisa de fuerza. Es una dirección inicial no una ruta obligada. Puede suceder que durante el transcurso de la supervisión, el alumno se dé cuenta de que el camino que más le interesa es otro y es plenamente legítimo cambiarlo a condición de que el cambio se explicita y acuerde para evitar posibles comunicaciones inconscientes que puedan convertirse en invitaciones a juegos.

Finalmente, quiero subrayar que una discusión atenta y respetuosa sobre el contrato forma parte fundamental de la capacidad del supervisor de modelar el proceso, es decir, de enseñar implícitamente un estilo de intervención con su propio comportamiento.

2) *Identificación de los puntos clave.* En mi opinión, es probable que detrás de una demanda de supervisión pueda haber un descuento, por lo que puede ser útil tener en mente la matriz de los descuentos (Schiff, 1975). La pregunta que me hago, ya durante la discusión con el alumno sobre el contrato y después durante el proceso de la supervisión, es “¿Dónde está el descuento?” La matriz del descuento (figura 1) ofrece un mapa que nos puede ayudar.

Como sabemos, un descuento a cualquier nivel conlleva también un descuento en todas las áreas que se encuentran debajo y a la derecha, lo que puede guiarnos en la discusión del contrato. Podría tener poco sentido acordar “encontrar alternativas” si el problema aún no está aclarado y el descuento inicial está en ese nivel o incluso en el nivel de los estímulos.

El estadio de desarrollo del alumno está correlacionado frecuentemente con el nivel de descuento. En general, cuanto más en sus comienzos esté el alumno, mucho más probable será un descuento en niveles altos y a la izquierda (T1 y T2: existencia y significado de estímulos y problemas) y cuanto más experto sea el supervisado mucho mayor será la probabilidad de un descuento abajo y a la derecha (T5 y T6: posibilidad de cambio de las alternativas y capacidades personales de resolver problemas).

MODO	TIPO DE DESCUENTO		
	Estímulos	Problemas	Alternativas
Existencia	T1 Existencia del estímulo	T2 Existencia del problema	T3 Existencia de las alternativas
Importancia	T2 Importancia del estímulo	T3 Importancia del problema	T4 Importancia de las alternativas
Posibilidad de cambio	T3 Posibilidad de cambio de estímulo	T4 Posibilidad de solución del problema	T5 Posibilidad de cambio en las alternativas
Capacidades Personales	T4 Capacidad de reaccionar de forma diferente al estímulo	T5 Capacidad de resolver los problemas	T6 Capacidad de actuar en función de las alternativas

Figura 1: La matriz del descuento (Schiff, 1975)

Resulta útil recordar este esquema porque puede ayudarnos a prevenir algunos riesgos sobre todo con alumnos en estadio inicial. Un descuento en niveles elevados puede significar que el alumno está ignorando estímulos importantes o no considera sus significados, lo que en psicopatología puede significar no valorar síntomas consistentes, descontar por ejemplo, un riesgo de suicidio o de violencia o cualquier aspecto ético que pueda poner en riesgo al alumno o a su paciente. Creo que ir a la búsqueda de posibles descuentos en los niveles altos de la matriz mediante preguntas *ad hoc* forma parte de las tareas del supervisor, sobre todo con alumnos en el estadio inicial.

Petruska Clarkson, en su obra ya citada, define cinco categorías de cuestiones claves en supervisión: diagnóstico y planificación del tratamiento, estrategias y técnicas de intervención, proceso paralelo, contratransferencia y problemas personales del alumno y por último, ética y práctica profesional (con el modelo aquí propuesto se afrontan más adelante algunas de estas cuestiones). Como puede verse, se trata de temas específicos que pueden valer para cualquier escuela psicoterapéutica pero a cada uno de ellos se les puede aplicar específicamente el modelo de la matriz de descuento que permite supervisar de forma típicamente analítico transaccional.

Para destacar más la teorización de la supervisión en AT, cada una de las categorías identificadas de Clarkson (1992) puede tener naturalmente una lectura analítico-transaccional específica: diagnóstico y planificación del tratamiento en Análisis transaccional, estrategias y técnicas en Análisis Transaccional, etc.

3) *Empatía con el alumno*. Hace algunos años, a lo largo de mi preparación del examen de TSTA, pedí una supervisión a Fanita English. Fanita, generosa de caricias, se congratuló conmigo por cómo había identificado las cuestiones claves del problema clínico; sin embargo, me hizo notar que había descuidado las emociones del compañero supervisado, ayudándome a reconocerlas y a darles un significado y un sentido operativo. Ese día comprendí que hacer supervisión no (solo) significa tratar un caso clínico sino sobre todo cuidar de una persona, del compañero en supervisión y, a través de él, de su paciente. No es una actividad esencialmente intelectual sino un modo de “cuidar”.

Desde este punto de vista, las emociones son terreno privilegiado de la supervisión. Erróneamente pensaba que lo que tenía que ver con las emociones era terapia y por tanto que no debían tener espacio en supervisión. Hoy pienso de forma diferente: la empatía, la capacidad de sintonizarse con las vivencias emocionales del alumno son dotes necesarias en el supervisor. Respecto a la terapia, cambia el modo de ocuparse de las emociones no el hecho de ocuparse de ellas. En supervisión las emociones entran porque es necesario reconocerlas, darles un nombre, comprenderlas, aunque la finalidad no sea como en terapia, cambiar el guión del alumno. En la supervisión, como máximo, las emociones sirven para identificar cuestiones que hay que tratar en terapia, aunque a menudo, sobre todo con alumnos en el estadio avanzado y muy conscientes de sí mismos, cuestiones que emergen en supervisión pueden favorecer *insights* y tener una notable eficacia transformadora: hay colegas que explícitamente hablan de una función terapéutica de la supervisión (Lai, 2004).

Un buen contacto es, en mi opinión, un requisito para una buena supervisión. Con el término contacto hago referencia a la definición de Richard Erskine que describe uno *interno* como “plena consciencia de sensaciones internas emociones, necesidades, actividad sensoriomotora, pensamientos y recuerdos” y otro *externo* como la “plena consciencia de los eventos externos registrados por cada uno de los órganos de los sentidos” (Erskine, 1993, p. 185). El supervisor con un buen contacto es consciente de los eventos externos, es decir, de lo que sucede en el campo relacional entre él y el supervisado, es consciente de lo que siente emocionalmente, de lo que siente físicamente, de lo que piensa en la relación con el alumno y tiene capacidad para darle significado. Este doble contacto externo/interno permite sintonizarse emotivamente con el otro, es decir, desarrollar la capacidad de empatía.

Yo distingo dos tipos de vivencias emocionales en el *setting* de la supervisión: las que forman parte del territorio de la contratransferencia y las que no forman parte de esta.

Por lo que respecta a las emociones no contratransferenciales, estas tienen que ver sobre todo con el dialogo interno que el alumno tiene consigo mismo y que puede expresar (o no expresar) como vivencias transferenciales respecto al supervisor. Esta definición es útil porque, según mis observaciones, la relación entre vivencias no contratransferenciales y vivencias contratransferenciales varía bastante en los diversos estadios de la formación (figura 2).

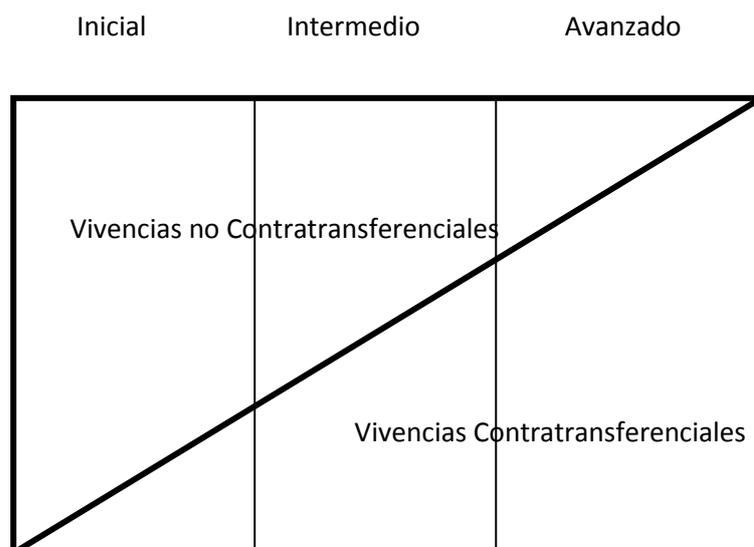


Figura 2: Estadios de desarrollo en la formación

La figura representa gráficamente la idea de que en la fase inicial de la formación, las vivencias no contratransferenciales son predominantes en los alumnos. Anteriormente, hablando del contrato, he puesto el ejemplo de cómo al inicio de mi práctica como PTSTA me sentía obligado a establecer uno tan magnífico que a veces perdía de vista a mi interlocutor y me atormentaba con mis problemas de autoestima. Así sucede frecuentemente con los alumnos del estadio inicial: se sienten a veces en dificultades en un papel que les es nuevo y que tienen necesidad de conocer, pueden no sentirse a la altura del trabajo y el supervisor puede aparecer como una autoridad y estimular vivencias transferenciales.

Cuidar estas vivencias forma parte de la tarea del supervisor. Como nos recuerda Erskine (1982), podemos tomar del instrumental del Análisis Transaccional el concepto de caricias: crear en el *setting* de la supervisión una economía de caricias positivas (Steiner, 1971) se hace fundamental. En esta fase nuestros alumnos tienen necesidad, en particular, de caricias condicionales positivas, centradas en su capacidad de hacer, de modo que puedan aprender a conocer sus puntos fuertes sobre los que construir su propia competencia. Erskine (1982) también sugiere la posibilidad de ignorar temporalmente lo que el alumno no ha hecho bien, de manera que se reduzcan las sensaciones de inadecuado y mantener la autoestima, a condición, añado yo, de no crear peligro para sí mismo o para sus propios pacientes. Las vivencias transferenciales respecto al supervisor pueden ser afrontadas y discutidas abiertamente. En esta fase puede no ser oportuno concentrarse en las vivencias contratransferenciales: a lo sumo, si aparecen, nos podemos limitar a señalarlas y legitimar su existencia, siempre que no haya problemas terapéuticos evidentes que dependan de esto.

En el estadio intermedio, las vivencias no contratransferenciales tienden a reducirse y a estar bien gestionadas; las vivencias contratransferenciales toman más relieve y es el momento de comenzar a darles un espacio consistente en supervisión. En esta fase, en mi opinión, la estrategia esencial es la de ayudar al alumno a hacerse consciente y legitimar cualquier emoción que sienta respecto a sus pacientes. Es adecuado y se puede sentir enfado,

aburrimiento hasta dormirse o sentirse excitados sexualmente por un paciente, pasando por lo más (aparentemente) indecoroso posible. Puede ser útil recordar a los alumnos que los juicios morales se aplican a los comportamientos, no a las emociones sentidas y que legitimar las propias vivencias significa dominar un valioso instrumento diagnóstico. En esta fase, la terapia personal será particularmente valiosa para el alumno con el fin de afrontar cuestiones que interfieran con la eficacia de su intervención con los pacientes.

En el estadio avanzado, el contacto emocional con los alumnos tendrá como objeto sobre todo, las vivencias contratransferenciales: usar la empatía para darse cuenta, ayudar al alumno a reconocer las sutilezas es el modo de acercarlo a este poderoso instrumento de comprensión del otro. En el fondo, el Análisis Transaccional nace utilizando algo que hoy recuperaremos con los fenómenos contratransferenciales, en particular si damos a este término el significado amplio que recuerda Giampolo Lai: "(...) la concepción reducida de contratransferencia se sustituye por la concepción extensa, según la cual con el término de contratransferencia se designan todas las manifestaciones emotivas y de pensamiento, conscientes e inconscientes del terapeuta" (Lai, 2004). Berne (1957) al reflexionar sobre la idea de "Imagen del yo" (que prepara el concepto de Estado del Yo), describe a un paciente suyo, abogado. Cuando Berne dice que se siente delante de él como delante de un niño de tres años que se retuerce por bochorno, nos está hablando de vivencias contratransferenciales en toda regla desde la óptica extensa que muchos de nosotros utilizamos actualmente. Cuando usamos el diagnóstico social en el *setting* terapéutico, haciéndonos conscientes de cuáles de nuestros Estados del Yo están respondiendo a nuestros pacientes o si nos sentimos enganchados a un juego o invitados a una simbiosis, estamos leyendo con los instrumentos del Análisis Transaccional, los territorios de la contratransferencia.

Quizás vale la pena recordar qué experiencias contratransferenciales continúan viviendo en el *setting* de la supervisión. Por ejemplo, cuando el alumno está próximo al examen final de certificación no es raro que en esa situación de estrés aparezcan viejas conclusiones de supervivencia de guión, cuestiones conectadas con tener éxito, concluir las cosas, ser examinado o estar frente a una autoridad que pueden expresarse también en la transferencia con el supervisor. Consciencia y atención a estas dinámicas pueden ser decisivas para sortear estos obstáculos rápidamente.

Además, hay otro aspecto que me parece relevante y que se relaciona con las observaciones procedentes de las neurociencias: la capacidad de crear un contacto empático delicado y atento en la relación de supervisión, permite modelar eficazmente el proceso relacional y promover en el alumno el aprendizaje implícito.

4) *La protección*. La atención al principio hipocrático *primum non nocere* (antes que nada no hacer daño) es parte de los elementos de la supervisión, en particular con los alumnos en el estadio inicial. Como se ha dicho a propósito de la identificación de los puntos clave, los descuentos realizados por los alumnos en esta fase de la formación pueden estar en un nivel que infravaloraren los peligros para los pacientes. También quiero destacar cómo la protección del alumno es una cuestión particularmente delicada sobre todo en esta fase. El entusiasmo, a veces un poco eufórico, unido a la nueva actividad profesional y a un conocimiento parcial de sí mismo y de los propios límites, puede inducir al alumno a asumir tareas que sobrepasen su

capacidad de gestionarlas: atiende a demasiados pacientes o a pacientes con problemas demasiado graves para su capacidad de gestión. Es tarea del supervisor vigilar y, si fuese necesario, hablar de ello abiertamente con el alumno.

En el estadio intermedio de la formación, este tipo de riesgos tiende a reducirse; sin embargo, en esta fase, con un nivel mayor de compromiso de los alumnos pueden surgir aspectos antes desconocidos y la posibilidad de que cuestiones irresueltas del guión puedan pasar del terapeuta a sus pacientes, manifestando el fenómeno descrito por Fanita English (1969) con el término de Epiguión. Y si, por fortuna, casos graves como el descrito por Fanita English en su famoso artículo no son frecuentes, no son raras, en mi opinión, formas menos severas de paso de elementos del guión del terapeuta al paciente. Recuerdo a una alumna, hace años, que tenía una relación matrimonial difícil; en correspondencia con sus crisis conyugales más serias, *curiosamente* también sus pacientes presentaban en las sesiones de terapia temas vinculados a la insatisfacción con la pareja.

Es útil subrayar que la atención al Epiguión, típica del estadio intermedio de la formación, es un modo de proveer protección no solo al paciente sino también al alumno que podrá ser consciente de cuestiones personales aún no resueltas.

En la fase avanzada de la formación, los riesgos se reducen mucho ya sea por la acrecentada experiencia de los alumnos como por el trabajo eficaz que sobre este punto específico se realiza en anteriores fases de la formación. Sin embargo, es necesario estar alerta sobre los modos sutiles de manifestación del Epiguión principalmente en el caso de supervisiones extemporáneas con alumnos ocasionales que podrían no haber tenido una atención específica en este sentido durante su entrenamiento.

5) *Incremento de las direcciones de desarrollo*. Clarkson (1992) dice textualmente a este respecto: “Puesto que la supervisión es un método para el crecimiento y el aprendizaje continúa en toda carrera profesional (independientemente de lo experto que sea el profesional) podemos dar por descontado que hay siempre un potencial de crecimiento y desarrollo posterior (...). Consideramos que una de las responsabilidades del supervisor es ofrecer retos, dirección y ayuda para ampliar los horizontes del alumno” (p. 276).

Este concepto es por tanto amplio. Podemos interpretar las “direcciones de desarrollo” simplemente como nuevas opciones de intervención a propósito del caso tratado y descubiertas durante la supervisión y podemos darles también una interpretación más amplia. ¿Cómo podemos estimular el crecimiento cultural y la pasión profesional de nuestro alumno a largo plazo?

Considero que es útil tener presente ambas dimensiones.

Muchos compañeros comprueban abiertamente, al final de la supervisión, cuáles son las nuevas opciones identificadas por el alumno, conectándolas explícitamente al contrato: “Así que has comprendido por qué te habías sentido enfadado con tu paciente durante la última sesión. ¿De qué modo te puede ser útil en tu trabajo con él?” También yo sigo esta praxis. La comprobación de la realización del contrato y de las direcciones de desarrollo son modalidades para mantener explícito y claro todo el proceso, evitando el riesgo de malentendidos.

A la vez, como se decía, es útil recordar que el compañero en supervisión está comprometido en un proceso de crecimiento a largo plazo: podemos ocuparnos de este aspecto por ejemplo, al acabar la supervisión con indicaciones bibliográficas relativas al tema tratado o con referencias a otros compañeros que puedan ampliar sus conocimientos y sus competencias. Podemos también ayudarlo a ejercitarse en su pasión profesional, invitándolo a hacerse consciente de sus motivaciones positivas para continuar el proceso de crecimiento, preguntándole qué le ha gustado de lo que ha comprendido en ese momento y “acariciando” las emociones agradables (alegría, esperanza) que nos comunica.

Además, cuando no se trate de una supervisión extemporánea sino de una intervención con un alumno con el que tenemos una continuidad formativa, la dirección de desarrollo puede ser objeto de contratos de formación a largo plazo, análogos a los “contratos de tratamiento” que utilizamos en terapia. La discusión de estos contratos al comienzo del año formativo, en los grupos de entrenamiento o con cadencia temporal regular, permite enfocar y acordar la dirección de desarrollo. A estos contratos se hará referencia para comprobar su realización a lo largo del tiempo, poniéndolos en relación, por ejemplo, con los resultados de las supervisiones individuales.

Este punto reviste igual importancia en cada estadio de desarrollo del alumno. Como hemos visto, aunque cambien las cuestiones claves identificadas, las estrategias contractuales o los aspectos emotivos implicados, cada alumno tanto principiante como intermedio o avanzado tiene necesidad de identificar, a través de la supervisión, nuevas perspectivas de desarrollo para el caso específico y obtener direcciones de crecimiento que seguir a largo plazo.

6) *Consciencia y utilización del proceso paralelo*. El proceso paralelo merece, en mi opinión, una atención particular porque se trata de un instrumento poderoso en psicoterapia. Cuando estaba comenzando mi práctica como supervisor, además de estar bastante preocupado por el contrato, me sentía muy asustado por el proceso paralelo. Lo percibía como una trampa amenazadora en la que caería de forma completamente inconsciente y que haría naufragar mi supervisión míseramente.

He continuado durante mucho tiempo temiendo al proceso paralelo hasta que me he dado cuenta de que es un extraordinario instrumento para comprender al otro. El proceso paralelo puede ser visto como una condición de alineamiento de estados de la mente (Cassoni, 2004) después de una sintonización afectiva del terapeuta con su paciente. Si cambiamos esta perspectiva podemos decir que un proceso paralelo en supervisión, es decir, que el terapeuta actúe con su supervisor como su paciente con él, es la expresión de un profundo conocimiento/comprensión inconsciente del propio paciente. En otras palabras, para actuar como su paciente, el terapeuta debe haberlo comprendido profundamente y en los detalles más sutiles. Se trata de una comprensión *sui generis* emocional e inconsciente pero no por ello menos profunda.

El proceso paralelo es por tanto la expresión de un conocimiento cuidadoso, profundo e inconsciente. De lo que se deriva que nos basta hacer consciente el fenómeno para ofrecer a nuestro alumno un instrumento formidable de comprensión del otro.

Tengo el convencimiento de que el proceso paralelo es uno de los fenómenos más útiles y valiosos en supervisión. Para que la trampa que tanto temía al principio de mi actividad como supervisor pueda desplegar sus potencialidades, es necesario que el supervisor se adiestre con cuidado en reconocer las peculiaridades y la sutileza con la que a veces se manifiesta.

En mi práctica como supervisor, utilizo el proceso paralelo de forma diferente en función de la experiencia de los alumnos.

En el *estadio inicial* de la formación, me preocupo de identificarlo aunque, en la mayor parte de los casos, me abstengo de utilizarlo. Los alumnos en esta fase tienen, por lo general, otras prioridades: identificar los puntos clave del problema clínico y garantizar protección adecuada a sí mismo y a sus pacientes. Me limito a señalarlo cuando surge de forma masiva para que el compañero en supervisión, comience a familiarizarse con este concepto y a considerarlo un aliado potencial.

Uso de forma más directa el proceso paralelo con alumnos de *estadio intermedio*: les ayudo a hacerse conscientes de las dinámicas en curso y hago comparaciones entre cómo las hemos resuelto en supervisión y cómo pueden ser gestionadas análogamente en terapia. Lo utilizo también para afinar las dotes empáticas de los alumnos, ayudándoles a reconocer la expresión fenomenológica de las vivencias de sus pacientes, de forma que se familiaricen con la perspectiva relacional del Análisis Transaccional.

En el *estadio avanzado*, y en particular con los alumnos en formación didáctica, me concentro en aspectos muy sutiles que frecuentemente permiten acentuar dinámicas co-transferenciales (comunes a terapeuta y paciente) y contratransferenciales que pueden no solo ofrecer perspectivas a la terapia sino también puntos de reflexión y de autoanálisis para el terapeuta. Un aspecto complejo que los alumnos en este nivel pueden afrontar es el de la identificación proyectiva y su lectura analítico-transaccional (Grégoire, 2009).

7) *Relación paritaria*. Es la expresión del valor fundante del Análisis Transaccional: todos estamos bien. Se ha escrito mucho sobre este tema. Deseo citar aquí unas palabras de la escritora Marguerite Yourcenair aunque lamentablemente no consiga encontrar la fuente de la que provienen; me parecen eficaces por dar sentido a lo que significa respetar el “estar bien” del otro: “El respeto es el sentido de la libertad de los demás, de la dignidad de los demás, la aceptación sin ilusiones pero también sin la mínima hostilidad o el mínimo desprecio de un ser tal como es”. En supervisión esto significa, naturalmente, una cuidada distinción entre lo que el otro “es” y lo que “hace”. En Análisis Transaccional distinguimos entre caricias incondicionales dirigidas al “ser” y caricias condicionales dirigidas al “hacer”. En supervisión tenemos necesidad a veces de dar reconocimientos condicionados negativos a los alumnos. Vale la pena tener presente que ahorrar al otro caricias condicionales negativas, cuando es oportuno darlas, podría ser un modo de descontar su “estar bien”, es decir, su capacidad de aceptar confrontaciones útiles para su crecimiento profesional.

La relación paritaria tiene una función fundamental también en el proceso de modelado: el alumno, acostumbrado a esta relación en las supervisiones, aprende este estilo de forma tanto consciente como inconsciente. Clarkson (1992, p. 276) destaca que “como sabemos de la tercera regla de la comunicación de Berne, el resultado de toda transacción está determinado

por el nivel ulterior o psicológico. Por tanto, el modo más eficaz de supervisar es mediante el modelado del proceso deseado”. A este respecto también las neurociencias nos recuerdan que un aprendizaje eficaz es el que sucede en dos niveles: inconsciente (memoria implícita) en el lóbulo límbico, como en el caso del modelado y consciente, a nivel cortical.

El modelo operativo y los estadios de desarrollo

Como hemos visto en las páginas anteriores, hay diversas maneras de aplicar los siete elementos de la supervisión a los tres diferentes estadios del alumno analista transaccional. Las diferencias son de tipo cualitativo en el sentido de que es diferente el modo de afrontar una cuestión si el alumno es un principiante o un terapeuta experto; por ejemplo, son diferentes los niveles de descuento que entran en juego o es diferente el modo de afrontar las temáticas contrartransferenciales.

Hay también una diferencia cuantitativa. Mientras que para algunos elementos, la atención es constante (por ejemplo, la relación paritaria) o bien es diferente cualitativamente y no cuantitativamente (los puntos claves), para otros hay una presencia operativa diferente en las tres fases sucesivas de la formación.

La figura 3 resume los diferentes énfasis que pongo en cada uno de los factores de la supervisión en los tres estadios de desarrollo de los alumnos.

	Estadio inicial	Estadio intermedio	Estadio avanzado
Contrato	*	**	***
Puntos clave	***	***	***
Contacto	***	***	***
Protección	***	**	*
Direcciones de desarrollo	***	***	***
Proceso paralelo	*	**	***
Relación paritaria	***	***	***

Figura 3: Estadios de desarrollo del alumno

No quiero que la lectura de esta tabla dé lugar a malentendidos: los siete puntos citados deben estar presentes en cada supervisión. En otras palabras, el hecho de que la casilla “protección” tenga un solo asterisco en alumnos del estadio avanzado, no significa que el

supervisor esté casi eximido de atender a los temas relacionados. En mi opinión, la consciencia de cada uno de estos puntos debe estar siempre muy viva.

La tabla expresa simplemente el hecho de que, en mi experiencia, sucede con cierta frecuencia que le digo a un alumno en el estadio inicial: “Cuidado, con este paciente, existe este tipo de riesgo, activa las protecciones necesarias” o bien: “Con esta paciente te podrías poner en peligro y el peligro que veo es este”. Sin embargo, con alumnos en fase avanzada esto sucede más raramente. Con estos últimos realizo sobre todo, la exploración del proceso paralelo pero no por eso dejo de considerarlo con alumnos en fase inicial: al contrario, como hemos visto, creo que es útil también en este caso, tener consciencia del fenómeno aunque es preferible escoger estrategias de intervención centradas en otros aspectos.

El campo relacional y los límites de la supervisión

Se ha señalado antes la utilidad de entrar en contacto con la experiencia interior del supervisado a lo largo del proceso de supervisión y en ocasiones se nos pregunta hasta dónde se puede llegar y cuál es el límite entre supervisión y sesión terapéutica. Para trazar esta línea fronteriza e identificar lo que es propio de la supervisión, cuyo fin es proveer un asesoramiento profesional, y lo que pertenece a la terapia, cuyo objetivo es curar al individuo, (transformar su guión) puede ser útil el modelo de *Comparative Script System* (CSS: Sistema de guión comparado) de Sills y Mazzetti (2009).

En los primeros años del Análisis Transaccional post berniano se destacó la diferencia entre proceso y contenido del guión. Taibi Kahler escribió un breve artículo en 1975 que puede ser útil para definir el campo de acción del supervisor y sus límites operativos. El “contenido” del guión tiene que ver con las necesidades por debajo de las elecciones del guión y con las ganancias decididas por mandatos, contramandatos, decisiones de guión, etc. Sin embargo, el “proceso” se refiere a la manera en que se manifiesta el contenido, autorreforzándose con el comportamiento actual.

Podemos decir, por lo general, que tanto contenido como proceso atañen a la práctica del supervisor, pero su acción se concentra en el proceso. Este concepto se profundiza y actualiza en el modelo operativo citado (*Comparative Script System*) de gran eficacia práctica porque define el campo de acción del supervisor.

El modelo fue creado originalmente (Sills y Salters, 1991, Lapworth, Sills y Fish, 2001) como un instrumento para integrar las diferentes escuelas de AT y para agilizar el diagnóstico y el tratamiento. Fue llamado “sistema de guión” porque constituye un mapa de cómo se forma, actúa y se mantiene el guión. El término “comparado” retomó su función original, la de comparar e integrar las teorías de las diversas escuelas de Análisis Transaccional.

Como se puede ver en la figura 4, se trata de un círculo dividido en dos mitades: a la derecha y arriba (sectores A y B) está el pasado, a la izquierda y abajo (sectores C y D) el presente.

En la sección A, están las experiencias originales y sus repeticiones de las que se formarán el protocolo original de guión, los sucesivos palimpsestos (Berne, 1961), la construcción del vínculo primario y las primeras experiencias relacionales además de aquellas que se sucedieron después en el tiempo.

En la sección B, están los significados que la persona ha deducido de las experiencias recogidas en la sección A: las primeras creencias de guión sobre sí mismo, los otros y el mundo, los mandatos, las decisiones, la posición existencial, etc.

Estos contenidos influyen comprensiblemente en los modos en los que la persona piensa y siente en el presente (sección C) y estas experiencias internas están en la base de sus comportamientos (sección D).

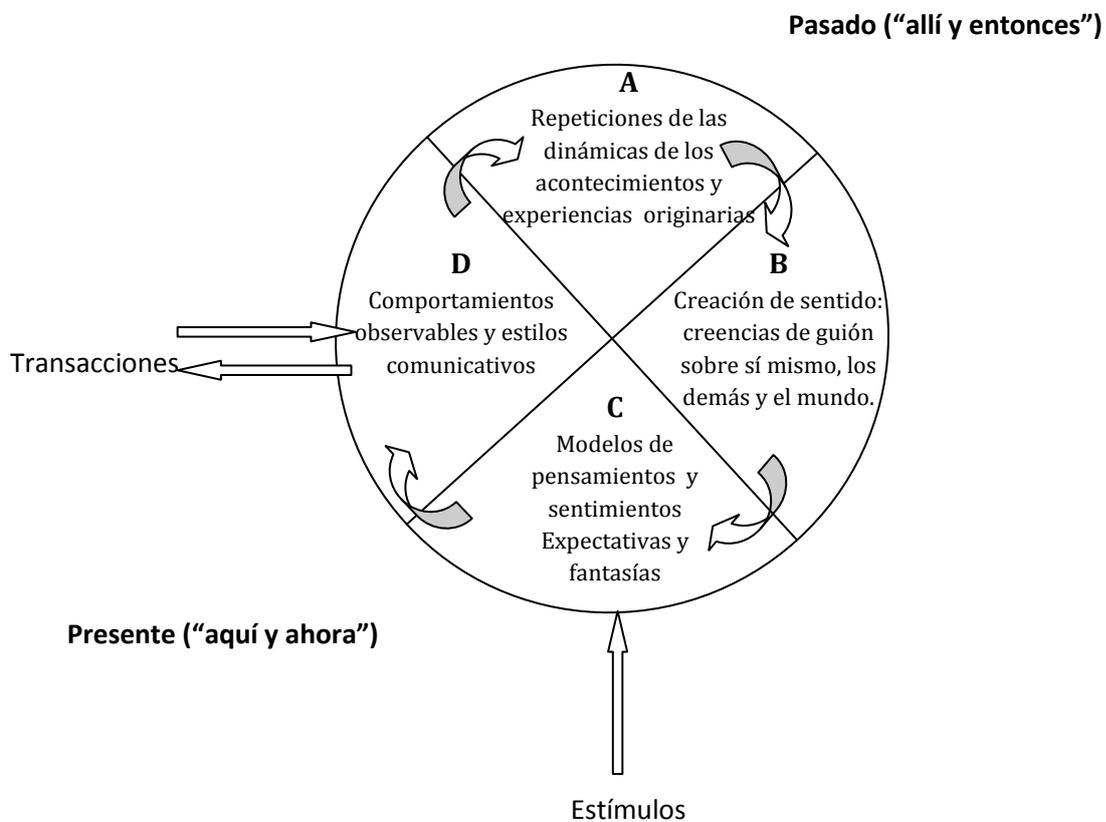


Figura 4: El Sistema de Guión Comparativo (Sills y Mazzetti, 2009)

Los comportamientos actuales, a su vez, se van a añadir a las experiencias primarias, reforzando las decisiones de guión y completando así el ciclo. Remontándonos a la clásica distinción de Kahler (1975) podemos decir que los sectores A y B corresponden al “contenido” del guión y los C y D al “proceso” con el que se manifiesta y autorrefuerza.

Los estímulos sociales y ambientales tienen un impacto en el sector C, activando las vivencias en el aquí y ahora y determinando las elecciones comportamentales que se expresan con las transacciones (sector D).

Pienso que las semejanzas con el sistema de racket (Erskine y Zalcman, 1979) son claras a primera vista. Respecto a este modelo clásico, el *Comparative Script System* ofrece la ventaja, a mi modo de ver, de una notable rapidez y flexibilidad de utilización.

En supervisión, el profesional se ocupa del “allí y entonces” de su supervisado en el sentido de que puede hacer hipótesis para sí mismo, solo con fines diagnósticos, para comprender a su alumno y las posibles dinámicas transferenciales/contratransferenciales en las que puede implicarse así como las consecuencias previsibles de sus intervenciones, pero sin utilizarlas directamente. Su intervención técnica se sitúa en los sectores C y D, es decir, en el aquí y ahora: presenta los comportamientos que el alumno tiene con su cliente y sus experiencias interiores durante su relación.

Si se rotan y se dibujan de forma especular dos CSS (figura 5), uno representando al terapeuta y el otro a su cliente, es posible tener un diagrama con el que comprender el campo relacional entre los dos y los comportamientos de la pareja analítica en la sesión terapéutica.

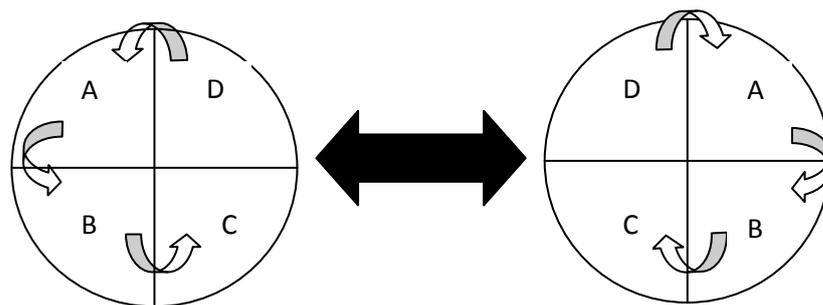


Figura 5: El campo relacional (Sills y Mazzetti, 2009)

De esta forma se pueden identificar a lo largo de la supervisión, los contenidos de los sectores C y D de ambas partes (terapeuta y paciente) y formular hipótesis sobre los de los sectores A y B del paciente, dejando vacíos los del terapeuta. Este artificio gráfico permite, por un lado, respetar el límite de la sesión terapéutica (en la que no entra el posible contenido de guión del terapeuta) y al mismo tiempo no lo descuenta: recordando su existencia induce al terapeuta a considerarlo.

Así, es posible desplegar en la pizarra los elementos en juego en el problema de la supervisión y las dinámicas relacionales implicadas, de forma que el supervisado identifique las opciones para salir de su dificultad.

Si la intervención tiene éxito y el supervisado encuentra soluciones a su problema profesional, podrá hacerse consciente de posibles procesos de guión sin que haya habido invasión de los límites éticos y operativos de la supervisión. De esta forma, el alumno puede tener un *insight* sobre sí mismo y su *physis* (Berne, 1947, 1968, Clarkson, 1992a) puede

encontrar un nuevo camino que modifique algo del contenido del guión, consiguiendo además un efecto terapéutico de la supervisión. Por este motivo, el supervisor estará satisfecho, considerándolo un efecto colateral grato que dará estabilidad al éxito conseguido aunque no formaba ni forma parte de su cometido profesional.

Conclusión

La supervisión analítico-transaccional tiene sus peculiaridades. Aunque existe tradicionalmente en Análisis Transaccional una notable apertura hacia las contribuciones que llegan de otras teorías, como es el caso del proceso paralelo, los analistas transaccionales saben hacer lecturas originales de los fenómenos.

De los siete puntos considerados por el modelo explicado, algunos son típicamente analítico-transaccionales: la contractualidad y el “estar bien”. Otros pueden parecer no específicos pero los instrumentos y referencias del Análisis Transaccional les dan un matiz específico: la atención a la ética provee significados particulares a los puntos clave o a las necesidades de protección; la matriz del descuento orienta de forma específica la búsqueda de los puntos claves y así sucesivamente.

Por lo tanto es legítimo pensar en una teoría analítico-transaccional de la supervisión. Una teoría estrechamente unida a la praxis porque así nació el Análisis Transaccional con Eric Berne, así se ejercitaba en los Seminarios de San Francisco y así continúa siendo aplicada por sus sucesores.

El Análisis Transaccional en Psicoterapia de Eric Berne servía para curar a la gente, no tenía ninguna otra justificación. Era una teoría para la praxis porque él se sintió siempre profundamente “médico”, alguien que cuida a las personas para curarlas no para interpretar, conocer, explotar o hacer elegantes teorías. En el testamento espiritual que fue su último trabajo, la conferencia del congreso de la *Golden Gate Group Psychotherapy Society* (el 20 de junio de 1970, una semana antes del infarto del que fallece el 15 de julio) subraya con fuerza y firmeza la misión curativa de los psicoterapeutas y dice “solo hay un artículo digno de ser escrito y se titula: *Cómo curar a los pacientes*” (Berne, 1971).

Claude Steiner, a lo largo de las páginas dedicadas a Eric Berne en *Guiones que vivimos*, nos relata que esa era la misma orientación en los seminarios de supervisión: “Durante las reuniones y también fuera de estas, Eric Berne no permitía la mistificación, ni la grandilocuencia jerárquica o profesional (“todo palabrería”, decía). Si tenía que presenciar un comportamiento artificioso, escuchaba pacientemente mordiendo su pipa y arqueando las cejas, decía: ‘Todo eso está muy bien pero lo que he entendido es que el paciente no se cura’” (Steiner, 1974, p. 15).

Esta orientación me ha convencido desde el principio de mi vida profesional, es una de las razones por las que elegí hacerme analista transaccional y visto desde la distancia, estoy contento con mi decisión. Me gustan las teorías concretas, orientadas a la praxis. Me gustan las teorías que tienen el objetivo de curar a las personas. Por esta razón, pienso que el Análisis

Transaccional puede constituirse como una teoría de la supervisión específica fundada para curar a los pacientes y para cuidar a quienes les curan.

Referencias

Allen, R. J. & Allen A. B. (2005). The Therapeutic Contract. *Therapeutic Journey: Practice and Life*. Oakland, California: TA Press.

Berne, E. (1947/ 1968). *A Layman's Guide to Psychiatry and Psychoanalysis*. New York: Simon and Schuster.

Berne E. (1957). Intuition V. The Ego Image. *Psychiatric Quarterly*, 31, 611-27.

Berne, E. (1961). *Transactional Analysis in Psychotherapy*. New York: Grove Press.

Berne E. (1966). *Principles of Group Treatment*, New York: Grove Press.

Berne E. (1971). Away from a Theory of the Impact of Interpersonal Interaction on Non-Verbal Participation. *Transactional Analysis Journal*, 1, 1, 6-13.

Cassoni, E. (2004). Il Processo Parallelo tra Supervisione e Terapia, Occasione di Reciprocità. *Quaderni di Psicologia, Analisi Transazionale e Scienze Umane*, 42, 99-116.

Cheney, W. D. (1971). Eric Berne: Biographical Sketch. *Transactional Analysis Journal*, 1, 1, 14-22.

Clarkson P., (1992). *Transactional Analysis Psychotherapy: an Integrated Approach*, Routledge, London.

Clarkson, P. (1992a). Physis in transactional analysis. *Transactional Analysis Journal*, 22, 4, 202-209.

EATA PTSC - European Association for Transactional Analysis Professional Training and Standards Committee (2008). TSTA Oral Examination: Supervision Section, in Training and Examination Handbook, Author.

English, F. (1969). Episcrypt and the "Hot-Potato" Game. *Transactional Analysis Bulletin*, 8 (32), 77-82.

Erskine R. (1982) Supervision for Psychotherapy: Models for Professional Development. *Transactional Analysis Journal*, 12, 314-321.

Erskine R. (1993) Inquiry, attunement and involvement in the psychotherapy of dissociation. *Transactional Analysis Journal*, 23, 4, 184-190.

Erskine, R. G. & Zalcman, M. J. (1979). The Racket System: A Model for Racket Analysis *Transactional Analysis Journal*, 9, (1), 51-59.

Grégoire, J. (2009). *Les orientations récentes de l'analyse transactionnelle*. Lyon: Editions d'AT.

Heathcote, A. (2011). Eric Berne- brevi cenni biografici. *Rivista Italiana di Analisi Transazionale*, 31, 23-24, 15-26.

Holloway, M. M. & Holloway W. H. (1973). The Contract Setting Process. *Monography VII*, ITAA.

James, M. (1985). *It's never too late to be happy*. Reading: Addison-Wesley.

Kahler, T. (1975). Script: Process e Contents. *Transactional Analysis Journal*, 5, (3), 277-279.

Karpman, S. (2010). The rules of the San Francisco Social Psychiatry Seminars. Personal communication during the ITAA Conference, Montreal, Canada.

Lai, G. (2004). La Supervisione Immateriale (The Immaterial Supervision). *Quaderni di Psicologia, Analisi Transazionale e Scienze Umane*, 42, 45-70.

Lapworth, P., Sills, C & Fish, S. (2001). *Integration in Counselling and Psychotherapy: finding a personal approach*. London: Sage.

McClure Goulding, M. & Goulding, R. (1979). *Changing Lives Through Redecision Therapy*. New York: Brunner/Mazel, Publishers.

Rotondo, A. (1986). La Contrattualità in Analisi Transazionale (Contracting in Transactional Analysis). *Neopsiche*, 4, 8.

Rotondo, A. (2003). La Costruzione del Contratto. (The Building of a Contract) Presentation at the Conference "Talking Between Transactional Analysts: Common Roots, Different Prospects", Milan, 21-22 november 2003.

Schiff, J. L. (1975). *Cathexis Reader: Transactional Analysis Treatment of Psychosis*, New York: Harper and Row.

Sills, C. & Mazzetti, M. (2009). The Comparative Script System: A Tool for Developing Supervisors. *Transactional Analysis Journal*, 39, (4), 305-314.

Sills, C & Salters (1991). The Comparative Script System. *ITA News*, 31, 1-15.

Steiner, C. M. (1971). The Stroke Economy, *Transactional Analysis Journal*, 1, (3).

Steiner, C. M. (1974/1990). *Scripts People Live*. New York: Grove Press.

Tudor, K. (2002). Transactional Analysis Supervision or Supervision Analyzed Transactionally? *Transactional Analysis Journal*, 32, (1).