

Dibujar la mirada: Reflexiones sobre la supervisión de alumnado en prácticas del Máster de Arteterapia de la UCM

Sofía Martín Garrido¹, Paz Martínez Loné², Cristina Ramos Ruiz³, Ana Serrano Navarro⁴

Recibido: 11 de diciembre 2018/ Aceptado: 17 de abril de 2019

Resumen. El dispositivo de supervisión grupal durante la formación como arteterapeutas se establece como un espacio de seguridad y confianza en el que escuchar, analizar y dar forma a la mirada arteterapéutica que se configura durante la fase de prácticas en los diferentes contextos, en la que la teoría y la praxis se conjugan para dar sentido a la disciplina arteterapéutica.

A partir de la experiencia de las supervisoras, en colaboración con el Máster Universitario en Arteterapia y Educación Artística para la inclusión social, se extraen algunas líneas metodológicas y conclusiones, que permiten establecer fases diferenciadas como etapas por las que el/la supervisando/a atraviesa en la búsqueda y desarrollo de un posicionamiento propio en su hacer y con ello, el fortalecimiento de la identidad profesional del/la arteterapeuta.

Palabras clave: Supervisión; formación; arteterapia; identidad profesional.

[en] *Drawing the gaze:* Reflections on the supervision of students in traineeship of the UCM Master's Degree on Art Therapy

Abstract. Supervision groups during the training period to become art therapist, are established as a secure and reliable environment in which it is possible to listen, analyze, and to shape an art therapeutic regard, formed while the traineeship in different contexts, in which theory and praxis combine to comply the discipline of Art therapy.

Based on the experience of the supervisors, in collaboration with the Master's Degree in Art therapy and art education to promote social inclusion, some methodological lines and conclusions are deduced which allow us to establish different phases in the path of the supervised student. The seek and development of an own therapeutic position in their practice, may result as the strengthening of the professional identity.

Keywords: Supervision; training; art therapy; professional identity.

Sumario. 1. Introducción; 2. Hacia un lugar de encuentro en el abordaje de las supervisiones: líneas comunes; 3. Las primeras sesiones de supervisión: incertidumbre e inseguridad; 4. De la inseguridad al

¹ Arteterapeuta, Acompañante Terapéutica, Antropóloga y Educadora Social. Experta en Género y Salud Mental. Formaciones en terapias y abordajes corporales. Colaboradora Honorífica del Dpto. de Didáctica de la Expresión Plástica de la Facultad de Educación de la UCM. Fundadora de La Vincular y de la Asociación Travessía. E-mail: sofia.kalika@gmail.com

² Psicoterapeuta y arteterapeuta. En la actualidad trabaja en consulta privada y como docente en el Máster de Arteterapia de Isep. E-mail: pazmartinezlone@gmail.com

³ Educadora Social Licenciada en Psicopedagogía y Máster en Arteterapia y Educación Artística para la Inclusión Social UCM, Arteterapeuta en Instituto Centta y en CET José Germain, Presidenta de la asociación AFIA, Foro Iberoamericano de Arteterapia. E-mail: cristinaramosruiz@gmail.com

⁴ Doctora por la UCM, Arteterapeuta y Profesora UCM (Arteterapia y Educación Artística) E-mail: amsnavarro@ucm.es

encuadre interno: un viaje en el que seguir aprendiendo sobre lo que ya sabemos; 5. Cierres, despedidas y nuevos roles; 6. Conclusiones; 7. Referencias bibliográficas.

Cómo citar: Martín Garrido, S.; Martínez Loné, P.; Ramos Ruiz, C.; Serrano Navarro, A. Dibujar la mirada: Reflexiones sobre la supervisión de alumnado en prácticas del Master de Arteterapia de la UCM en *Arteterapia. Papeles de arteterapia y educación para inclusión social* 14, 2019, 185-199.

1. Introducción

Seamos principiantes o tengamos una larga experiencia, nuestra preocupación primordial como arteterapeutas ha de ser la de no dañar a aquellos a quienes pretendemos ayudar. Si aspiramos a adquirir, mantener y desarrollar las habilidades clínicas necesarias para hacerlo, resulta fundamental que estemos continuamente refinando y renovando nuestra práctica.

(Edwards, 2004- 2014, p. 131)

El presente artículo reúne algunas impresiones tras varios años en el ejercicio de la supervisión de las prácticas de los/as alumnos/as del último año del Máster Universitario en Arteterapia y Educación Artística para la inclusión social de la Universidad Complutense de Madrid (en adelante UCM).

Este máster, exige a los alumnos/as, para su certificación como arteterapeutas, la realización durante el segundo año de un módulo de prácticas externas de un total de 24 créditos ECTS, equivalente a 600 horas de prácticas en diversos centros de índole clínica, educativa, social y cultural. Para ello, ofrece un acompañamiento de estas prácticas a través de la figura de un tutor/a de la universidad y un tutor/a externo/a, vinculado/a a la Institución donde se desarrollan. Además, la supervisión formativa en grupo, por parte de arteterapeutas con experiencia profesional acreditada y su correspondiente supervisión durante al menos tres años ya en ejercicio. Según se presenta esta etapa formativa en la página web del propio Máster:

Las prácticas externas constituyen una actividad formativa supervisada, desarrollada por cada universidad, imprescindible para desarrollar adecuadamente y en entornos reales las competencias profesionales adquiridas en las asignaturas cursadas previamente (...) Su objetivo es llevar a un contexto de aprendizaje real los conocimientos teórico/prácticos adquiridos durante el curso anterior; adecuarlos y aplicarlos diferencialmente; reflexionar sobre la práctica profesional; y ser capaz de diseñar proyectos de investigación conforme a los modelos metodológicos propios de las áreas de intervención.

(Recuperado de <https://www.ucm.es/masterarteterapia/practicas>)

Actualmente, todas las supervisoras de la UCM, de orientaciones y orígenes formativos diferentes, estamos vinculadas a la asociación profesional de arteterapeutas AFIA, Asociación Foro Iberoamericano de Arteterapia. Uno de los principales objetivos de la Federación Española de Asociaciones Profesionales de Arteterapia (FEAPA), a la cual AFIA pertenece, es fomentar los principios éticos de la práctica profesional de la disciplina, siendo la supervisión uno de ellos, tal y como

lo expone Schofield (2016) en la introducción al libro *Reflexiones acerca de la supervisión en Arteterapia*, publicación surgida a partir de la mesa redonda sobre el tema celebrada en las II Jornadas de la FEAPA en 2011, y en la que se hizo evidente cómo todos/as los ponentes, más allá de su orientación, “partían de la misma premisa, que la supervisión es un espacio fundamental para la buena práctica de nuestra disciplina”. (p.11)

En línea con este pensamiento, el objetivo prioritario de este escrito es reflexionar sobre las dificultades iniciales que a través del dispositivo de la supervisión podemos identificar en los y las alumnos/as que llevan a cabo los primeros contactos con el ejercicio de la profesión y que, con algunas diferencias marcadas por la idiosincrasia de los grupos y ámbitos de intervención, se repiten año tras año, de forma que un cuerpo teórico-metodológico propio en supervisión emerge de la escucha y análisis de estas experiencias de aprendizaje vivencial, dibujando así una manera de enseñar y transmitir su naturaleza como un elemento fundamental para la consolidación identitaria de la disciplina.

Así, tomando las palabras de Ramos, González y Serrano (2017) entendemos que

La supervisión reposa la mirada sobre el relato que los/as profesionales vuelcan de lo acontecido en las sesiones con los grupos, en su sentir ante esa vivencia [...] una versión o relato impregnado de saberes ocultos, respuestas emocionales disfrazadas y anhelos, miedos, deseos...

(Ramos, *et al.*, 2017 en FEAPA, 2017, pendiente de publicación)

Un segundo objetivo sería mostrar cómo el trabajo de supervisión ayuda a los/as arteterapeutas a cuestionar su práctica, integrar su formación de base inicial con el oficio del Arteterapia e ir encontrando su manera personal de ser, estar y hacer en la profesión. Un ejercicio que perdura casi como un ensayo poético del sentir y el pensar el hacer arteterapéutico, que como se refleja en las palabras de las autoras anteriormente citadas, afianza el planteamiento del manuscrito al describir cómo la supervisión permite:

Reflexionar sobre la importancia de la metacomunicación, la necesidad de mantener una atención flotante, pendiente de lo que ocurría en el espacio a los niveles más sutiles y sistémicos. Una revisión necesaria para matizar nuestra labor, poniendo acento en la forma y no en el resultado, en lo implícito y no en lo explícito, en lo latente. Utilizar todas las posibilidades que el arte y la creación ofrecen, no sólo en lo que se produce, sino en ir construyendo de este modo, una forma de estar y relacionarnos diferente.

(Ramos, *et al.*, 2017, en FEAPA, 2017, pendiente de publicación)

2. Hacia un lugar de encuentro en el abordaje de las supervisiones: líneas comunes

A la hora de organizar los grupos de supervisión, las supervisoras nos damos cuenta de la necesidad de definir unas líneas de intervención comunes, basadas en la experiencia de varios años y del debate con compañeras que anteriormente han ejercido

este rol. Identificamos los aspectos que consideramos fundamentales atender en las supervisiones, más allá de las demandas de los/as alumnos/as que, a menudo, tienen que ver con cierta sensación de desubicación y una identidad profesional en construcción. Desde esa mirada de búsqueda de los elementos comunes que se movilizan en el/la arteterapeuta en formación, tal y como recogen Ramos *et al.* (2017): “La atención al análisis de la posición subjetiva mediante la supervisión, frente a los emergentes desafiantes del contexto, redundará en un mejor ajuste de la intervención y un diseño más efectivo y acorde de objetivos y metodología de intervención, lo que en último lugar genera teoría específica del arteterapia” (Pendiente de publicación).

Por ello se considera fundamental transmitir al grupo la importancia del compromiso de asistencia y participación en estos encuentros, como algo fundamental para construir la mirada clínica arteterapéutica y la implicación con la profesión y con los pilares que consideramos, constituyen el perfil del/la arteterapeuta: trabajo personal, preferentemente con un/a arteterapeuta, supervisión regular de la práctica y formación continua. Consideramos que es importante inculcar esta idea en los y las futuras profesionales ya que queremos garantizar una línea de intervención coherente con estos principios. Consideramos a su vez de gran valor que los/as supervisores/as de alumnos/as sean miembros de alguna asociación profesional, y con ello parte de la red asociativa profesional, porque queremos trasladar una mirada unificada sobre los pilares mencionados, pero sobre todo una mirada que se ha ido construyendo a través del análisis y la reflexión de muchos/as profesionales comprometidos con el desarrollo del Arteterapia en nuestro país.

Por tanto, a la hora de abordar el artículo que nos ocupa, quisimos estructurarlo de la siguiente manera: dado que observamos tres estadios en la supervisión, tratamos de estructurar los contenidos de las sesiones siguiendo un orden, que evoluciona desde las cuestiones macro o institucionales, a las micro o personales. No obstante, a menudo se vuelve a fases anteriores ya que no por ser previas significa que las dudas y dificultades al respecto se resuelvan en su totalidad, pero sí consideramos que al abordar ciertos temas en este orden, se evitan muchas angustias e inseguridades posteriores.

Teniendo en mente esta estructura en fases, encontramos que en los inicios del proceso, nos centramos en abordar la relación con las instituciones donde realizan sus prácticas. Si se trabaja en coordinación con un equipo, identificamos los miembros y sus roles y el lugar de los y las arteterapeutas en esa institución y en ese equipo. Tratamos de que puedan identificar la demanda de la institución y del equipo al que pertenecen, que analicen sus expectativas respecto al arteterapia, así como los mensajes que perciben, tanto explícitos como implícitos y su vivencia de esa demanda: si la consideran realista, si les resulta muy exigente o por el contrario, si creen que no se les permite poner en práctica todas sus capacidades.

A medida que se va desarrollando la práctica, la necesidad evoluciona y entramos en una segunda fase en la que tratamos de reflexionar, en mayor profundidad, acerca de cuestiones relacionadas con el ejercicio práctico de la disciplina, instándoles a buscar el equilibrio entre la realidad- sus propios recursos, el colectivo con el que desarrollan el trabajo arteterapéutico, las demandas que surgen, la institución, etc.- y la teoría. En el plano de lo real, situamos el ámbito que han escogido, las contradicciones que les van surgiendo, su lugar en el máster, en la disciplina, en esa institución y con el colectivo en el espacio en el que intervienen. Reflexionamos también sobre las herramientas que emplean y las dinámicas que desarrollan. Así mismo, aborda-

mos los modelos de intervención, si lo hacen individualmente, si por el contrario van con un/a compañero/a y qué rol ejerce cada uno/a o bien, si se da la co-terapia, analizamos cuál es su vivencia de la misma, el lugar que ocupan en la diada y las sensaciones que esto les produce.

Procuramos siempre concienciar sobre la importancia de mantener esa mirada clínica arteterapéutica en las sesiones, independientemente de cuál sea el ámbito en el que intervengan, transmitiendo que su función en los colectivos es la de acompañar a las personas en un proceso personal terapéutico, y con ello de encuentro consigo mismos/as, de cambio y transformación.

Hacia el final de la etapa formativa, entramos en una última fase de la supervisión en la que el tipo de demandas hacen referencia en mayor medida a la evolución de casos individuales o de las dinámicas de grupo. Los alumnos y las alumnas, además, han desarrollado una mirada más ajustada hacia aspectos concretos que han podido observar de manera longitudinal, lo que les lleva a poder extraer algunas conclusiones en relación a la práctica arteterapéutica.

3. Las primeras sesiones de supervisión: incertidumbre e inseguridad

En las primeras sesiones de supervisión, algunos/as alumnos/as todavía no han empezado a desarrollar las prácticas por lo que nos centramos en recopilar la información sobre los centros donde ejercerán, los horarios en que van a realizar las prácticas, la frecuencia y todas las condiciones en las que estas van a acontecer: si van a realizarlas con otro/a compañero/a del máster, si habrá arteterapeuta de referencia en el equipo, cuál será su rol en cada institución, si ha habido comunicación con su tutor/a del centro, entre otros. Todos ellos, aspectos propios de una segunda categoría de supervisión a la que la Asociación Británica de Arteterapeutas (BAAT) nombra como “de gestión” y que tiene en cuenta aquellas “áreas de dificultad que surgen del manejo diario y de las tareas administrativas que le son requeridas a los y las arteterapeutas, así como el discutir sus perspectivas de desarrollo, establecer tareas y objetivos, monitorizar las necesidades de formación y los niveles de estrés, así como explorar el impacto que las dinámicas organizacionales tienen en su trabajo”. (BAAT, 2002 en Edwards, 2010, p.131)

En algunos casos, puede que ya hayan iniciado las prácticas en alguna institución por lo que nos dedicamos a atender las primeras cuestiones emergentes, sus dudas y preocupaciones. A menudo identificamos mucha inseguridad en su rol de arteterapeutas. Muchos alumnos/as, se perciben como meros aprendices de una disciplina que les intimida y les despierta mucho misterio a la par que interés y curiosidad. Aparece también la sensación de no inspirar confianza a los grupos y los/as profesionales, de no ser capaces de vincular con ellos/as y una actitud de derrota les invade ante la incredulidad de la situación. En estos casos, lo principal es devolver a los alumnos/as la confianza en sí mismos y sus ideas.

A menudo su malestar hacia la institución y los y las profesionales del equipo se coloca en un primer plano en esta etapa. En ocasiones, esto se debe a una falta de ajuste al encuadre lo cual dificulta el desarrollo de las sesiones a unos/as arteterapeutas noveles, generándoles inseguridad y un cierto sentimiento de derrota ante la estructura y las posibilidades del espacio. Se cuestionan si la institución valora realmente el dispositivo y por tanto, si los usuarios/as van a comprender las condiciones

del encuadre y las peculiaridades de la disciplina, impidiendo, en caso negativo, desplegar todo el potencial que esta puede brindar.

En ocasiones, la dificultad viene añadida cuando el encuadre externo está ya definido por otros/as profesionales, discrepando de las nociones básicas que traen los alumnos/as acerca de qué es Arteterapia y en qué condiciones deberían desarrollarse las sesiones grupales. Aunque va a depender del estilo de la supervisora y el entendimiento y pertinencia de su utilidad para el encuadre por esta propuesto, para el abordaje de estos temas resulta especialmente útil el trabajo artístico o “arte respuesta”, entendido como lo hace García Reyna (2017) al describirlo como “una herramienta útil para desarrollar la empatía con el cliente, la comprensión y avance en el trabajo clínico, como contenedora de sentimientos difíciles e intensos, una forma de autocuidado y para mantener la identidad como arteterapeuta, entre otras funciones”(p.16). Por referirse al entramado relacional institucional, lo que tiene que ver con posiciones y con las dinámicas entre estas posiciones, “el trabajo con medios maleables como la plastilina permite incluso trabajar con las figuras hasta cambiar dicha posición”. (Hogan en Hogan y Coulter, 2014, p.190)

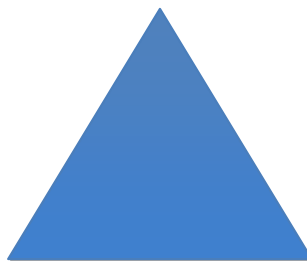
A propósito de las cualidades y posibilidades de los materiales, es a menudo el lugar que se les otorga en las sesiones, lo que les genera mayor desconcierto, ya que con frecuencia estos no ocupan a nuestro juicio el papel protagonista que deberían tener en el espacio. En nuestra opinión, los materiales en Arteterapia constituyen un desdoblamiento de la triada, arteterapeuta-paciente-obra (ver imagen 1), siendo estos fundamentales para que el usuario/a vincule con el espacio y pueda sumergirse en un proceso de creación transformador. Ideas en sintonía han sido desarrolladas, por Hilbucha, Snira, Regeva y Orkibia (2016) al aludir al papel que estos juegan en la relación transferencial, materia prima del trabajo en supervisión. Según estos/as autores/as:

Los materiales artísticos juegan un papel central en este proceso porque sus características clave (por ejemplo la fluidez, el brillo, su tendencia al desorden, el colorido, etc.) ejercen una influencia en el nivel de energía, la habilidad motora y la habilidad necesaria para crear una producción artística. Estas características pueden potencialmente atraer o repeler a los diferentes clientes, así como evocar experiencias emocionales variadas.

(Moon, 2010, en Hilbucha. *et al.* 2016, p.20)

Bajo este planteamiento, los materiales ofrecen una mirada en continuidad al sujeto en relación y acción con su realidad, en la re-creación de ésta, para lo que la supervisión es entendida como “como un apoyo al terapeuta/supervisando en su comprensión (mayor conocimiento) de la vida emocional del cliente”. (Edwards, 2010, p.252)

OBRA – Proceso - Materiales



ARTETERAPEUTA PACIENTE

Imagen 1. Desdoblamiento de la triada arteterapeuta-paciente-obra

En este primer momento de la supervisión también es muy importante recordar que todos ellos/as han superado un primer curso en el que se han nutrido de teoría y práctica, y de experiencias de profesionales que les han permitido construir una imagen del Arteterapia. Por ello, convocarles a revisar y hacer presente ese conocimiento, reforzarlo, estructurarlo y nombrarlo es un modo muy válido de que consoliden cierta estructura. Según Coll y Hernández (2013), es obligación del/la supervisor/a hacer consciente al supervisando si algunas de las siguientes cuestiones no están suficientemente desarrolladas: formación del/la arteterapeuta, análisis personal y conocimiento teórico.

Poder discutir sobre los pilares que identifican como básicos, los principios fundamentales para denominar una sesión como Arteterapia, en definitiva, los elementos que conforman el corpus de la disciplina puesto que es su principal recurso a la hora de intervenir. Reforzar sus planteamientos, reformular algunos o aclarar las sombras, permitirá reducir cierto grado de ansiedad y defender con mejor precisión las condiciones del encuadre.

Evidenciar que compartimos un lenguaje y unos objetivos comunes ayudará a crear unidad e identidad grupal, esencial para el trabajo en etapas posteriores y que permitirá además realizar los ajustes necesarios para el reconocimiento pleno de nuestra capacidad para equivocarnos (Hogan, 2014). Esto resulta imprescindible en el espacio de la supervisión, así como la necesaria “apertura con la que llega la comprensión de que también hay una oportunidad para la reparación, y resulta liberador para los y las estudiantes darse cuenta de que pueden volver a algo que sienten que se perdió en la sesión”. (Hogan en Hogan y Coulter, 2014, p.188)

Supervisar les ayuda a profundizar en su práctica para construir la teoría en relación a ésta y es tarea de las supervisoras generar el clima de seguridad y confianza necesario para que se favorezca este ejercicio de reflexión y autocrítica (Hogan, 2014) dado que “el/la supervisando/a se debe sentir completamente seguro/a en la relación de supervisión a fin de abrir su práctica profesional al escrutinio que supone”. (Hogan en Hogan y Coulter, p.188)

Otra de las cuestiones que emerge en ese clima de confianza, seguridad y por consiguiente, de confidencialidad, y que se suele abordar en esta etapa inicial, es la dificultad que encuentran a la hora de trabajar con otro compañero o compañera de prácticas en el mismo espacio. Es frecuente que uno/a de ellos/as asuma un rol más activo en la diada, dejando a la pareja en una posición de co-terapeuta u observador con el que a menudo no se siente cómodo/a. Cuando indagamos sobre el modo en que se hace esta división de roles, concluimos que, a menudo, surge de manera natural, espontánea, sin acuerdos previos o planificación, lo cual en ocasiones, genera cierto malestar puesto que sin elegirlo, se encuentran en una posición diferenciada respecto a la de su compañero o compañera, que no les permite desempeñar las mismas funciones. Ante esta situación, les aconsejamos que regulen la situación coordinándose y estableciendo acuerdos en función de sus deseos y los objetivos del proyecto y las necesidades de los y las pacientes, así como de su experiencia previa o su formación de base. Un ejercicio de escucha y comunicación fundamental que repercutirá en una entonación progresiva con el grupo de personas a las que habrán de acompañar juntos/as.

De nuevo, reflexionamos en profundidad sobre esta circunstancia y les instamos a analizar los motivos que les han llevado a verse en esa situación, es decir, siendo observadores o teniendo que llevar el rol principal en el desarrollo de las sesiones, lo cual a menudo supone una mayor carga de trabajo organizativo. Es común que concluyan que se debe a su estilo relacional así como a su personalidad y al grado de iniciativa que suelen mostrar. Ante este tipo de conflictos, es cuando más conscientes se hacen de la necesidad de realizar un trabajo personal profundo que les ayude a despejar estas dudas y poder hacerse cargo de sus inseguridades y temores, así como de sus fortalezas. Para ello:

La supervisión de casos clínicos es un espacio donde se hacen presentes no sólo aspectos teóricos y técnicos específicos del abordaje clínico, sino que se evidencian las dificultades, las áreas de vulnerabilidad del supervisado y por tanto pone inevitablemente en juego su capacidad como terapeuta y su autoestima”.
(Cury, M. en FEAPA, 2016, p.35)

Por último, en esta etapa inicial, observamos con frecuencia, cierta carencia en el diseño de objetivos y entendimiento de la finalidad del proyecto del que forman parte. La indefinición de objetivos generales y específicos les aboca a una deriva con poca perspectiva que impide dotar de sentido las intervenciones y propuestas que se llevan a cabo. Hogan (2014) señala “cuestiones sobre su capacidad para expresarse junto con la ansiedad sobre cómo afrontar el inicio de una sesión arteterapéutica” (p.194). En este punto del proceso, animamos a los y las futuros/as arteterapeutas a mirar al colectivo con gafas de “experto/a” y hacer visibles las necesidades que detectan así como las fortalezas de los grupos o individuos con los que van a emprender el viaje arteterapéutico. En este ejercicio de confianza y responsabilidad, los y las estudiantes son conscientes de las posibilidades que brinda el dispositivo y de toda la riqueza que pueden aportar. Es fundamental para ello generar ese clima libre de enjuiciamiento al que nos hemos referido, en el que el miedo al error no frene su capacidad de aprendizaje y descubrimiento.

4. De la inseguridad al encuadre interno: un viaje en el que seguir aprendiendo sobre lo que ya sabemos

Si bien todos los aspectos señalados responden a la naturaleza y diversidad de las situaciones que los y las alumnos/as pueden encontrar, es fundamental que poco a poco se muevan a posiciones más activas y específicas de la intervención, asomando en el horizonte de las supervisiones, preocupaciones más propias de la relación vincular arteterapéutica, las dinámicas transferenciales, las posibilidades e inhibiciones en el proceso de creación, etc. corriendo el riesgo de que algunos/as alumnos/as se mantengan en etapas anteriores desde una posición quizás más defensiva que no deja ver y entender el miedo e inseguridad subyacentes.

Nos sumergimos entonces en la que hemos definido como segunda etapa o estadio en las supervisiones de las prácticas. Aquella que tiene que ver con un momento en el que los y las alumnas están más abiertos y pueden destinar una mirada más limpia a las personas que están conociendo a través del trabajo que realizan en sus prác-

ticas. También comienzan a preguntarse con mayor concreción sobre lo que les va sucediendo en esa relación vincular que se va conformando con el paso del tiempo y de las sesiones. Si bien las preguntas referentes a este vínculo están desde el inicio, se va produciendo más atino y concreción en las mismas, es decir, que el trabajo en las sesiones de supervisión se concentran más específicamente en “las interacciones e intervenciones terapéuticas”. (Hogan, 2014, p. 203)

Este momento, de entrar en una mayor profundidad, de poder ir analizando las defensas, los conflictos, los descubrimientos, y toda una serie de aprendizajes múltiples y variados es un momento de trabajo con el ego muy importante. Nos referimos aquí al ego no solamente como una de las instancias psíquicas que instaura la segunda tópica freudiana sino también en el sentido gestáltico que identifica a este con los diferentes mecanismos de defensa que configuran la personalidad. A medida que se van sucediendo las distintas dinámicas vinculares y transferenciales, resulta inevitable dejar de lado cómo la propia identidad va siendo atravesada por lo que éstas ponen en juego.

Este trabajo, en el transcurso de las prácticas, es un viaje en el que poder hacer un recorrido, desde la inseguridad, la desconfianza y la necesidad de un encuadre más rígido, a la seguridad, la confianza, y por tanto la posibilidad de una mayor flexibilidad en el encuadre. Evidentemente este viaje es uno de tantos de los que seguiremos haciendo periódicamente en espiral a lo largo del ejercicio de nuestra profesión.

El crecimiento de esta confianza y seguridad va posibilitando el desarrollo y aparición de lo que denominamos encuadre interno, aquel que sirve de sostén a la persona en los vaivenes del proceso terapéutico. Es aquí donde podemos empezar a contemplar el despliegue de su propia creatividad pues siempre es necesario un encuadre desde el que poder improvisar.

Al principio, la inseguridad interna consume muchos recursos atencionales. Ya sea que la atención esté puesta fuera –esto es, en el control minucioso de todo lo que sucede, de todos los detalles– o esté puesta dentro –qué estoy haciendo, cómo lo estoy haciendo, cómo estoy influyendo en el proceso, cómo me coloco frente a lo que va sucediendo–, la realidad es que estos recursos atencionales no están puestos al servicio de observar lo esencial que está emergiendo en el proceso de creación y en la relación, sino en los aspectos relativos a la propia inseguridad.

En estos primeros momentos resulta útil que la persona disponga de diferentes modelos y formatos de registro, algunos de los cuales pueden ser más minuciosos y metódicos, incluyendo baterías de preguntas, aparte del registro gráfico y narrativo de las sesiones. El objetivo no es otro que el que los/as alumnos/as vayan internalizando una forma propia de registrar y una mirada que esté atenta a los aspectos fundamentales que van emergiendo en el proceso vincular y creativo.

Cuando hablamos de una mirada atenta, por supuesto estamos haciendo referencia a una forma de estar que incluye la percepción a través de todos nuestros sentidos. No se trata solamente de ver, sino de sentir, de estar despierto/a corporalmente a las sensaciones que nos van atravesando, a los pequeños movimientos, a los sutiles cambios de orientación, al lenguaje corporal, de la manera en que enuncia Petzold:

La percepción receptiva quiere decir acoger; lo que acontece ante mis ojos, lo que penetra en mi oído, en mi olfato, lo que me hace sentir. El mundo viene a mí, me

conmueve, toca mis recuerdos en mi interior. El mundo vive en mí y es así como sé de dónde vengo, donde estuve. (Petzold, 1999 en Gysin-Capdevilla et al. 2011, p. 34)

Somos tocadas por lo que los y las pacientes hacen, mueven, producen en nuestra presencia. Y esta escucha multidimensional no es una escucha que trata de registrar ya metódicamente todos estos aspectos, sino que los percibe desde un organismo abierto, receptivo y conectado con lo que está sucediendo en el momento y las imágenes o lugares que esto nos evoca. A veces una sensación más fuerte o más clara emerge sobre todos los datos visuales y es esta sensación la que nos da la clave acerca de por donde seguir mirando o acompañando.

La preocupación por el control excesivo de la situación y los detalles nos dificulta enormemente adoptar el punto de vista del artista, que es ese/a que está en el mundo y al mismo tiempo no está, ese/a que interroga desde un lugar que invita a la búsqueda de nuevos sentidos, ese/a que sabe extrañarse de lo habitual y desidentificarse de lo que es en un momento dado. Como decíamos, es en este segundo momento de la supervisión en el que aparece un mayor despliegue de la creatividad de los y las arteterapeutas y este lado artístico acude para hacer preguntas que desde otro lugar quizá no podrían ser formuladas.

En este sentido, otro aspecto que tratamos de enfatizar en las supervisiones es el hecho de poder cambiar las certezas por las preguntas en nuestro modo de entender tanto el acompañamiento a estos procesos de creación y cambio como nuestra forma de entender la búsqueda y construcción del conocimiento. Como señala Omenat (2016) “no es fácil ni cómodo acercarse a los procesos de creación, se nos escapan, se nos escurren y nos movemos permanentemente en lo incierto, en lo ignorado” (p.74).

Este viaje será también, cómo no, una forma de transitar del saber que hemos promovido al no saber con el/la otro/a. Se necesita ir ganando en seguridad para vencer el temor a no saber. Acompañar desde la incertidumbre no tiene nada que ver con la carencia de recursos teóricos y metodológicos como con la certeza de que ante cada grupo o cada persona nueva se abre de nuevo la dimensión de lo desconocido. Este saber que no sabemos nos prepara para recibir a las personas a las que acompañamos y a lo que va aconteciendo en este caminar juntos/as con una mirada un poco más libre de ideas preconcebidas. Se trata de poder contemplar el misterio sin aplacar la necesidad de resolverlo inmediatamente.

Paradójicamente, este viaje es a la vez un viaje de vuelta hacia el saber, pues en el transcurso del mismo los y las alumnas también pueden ir comprobando, como decíamos al principio del artículo, cómo están presentes y se articulan los distintos tipos de saberes que han ido acumulando a lo largo de su formación y práctica profesional.

Este recorrido de la inseguridad a la seguridad, implica pasar también de la lucha por el poder y el reconocimiento, al desarrollo de la autoridad interna. En el principio esta lucha es con lo de afuera, el grupo, la institución, la compañera con la que trabajan en diada, la universidad, los tutores y tutoras, etc.

Pasadas las primeras sesiones, los y las arteterapeutas empiezan a reconocerse a sí mismos/as como fuentes de autoridad y la lucha no es tanto por que el otro o la otra reconozca lo que están haciendo, sino que se dan cuenta de que son ellos y ellas mismas las que tienen que reconocerse a sí mismos/as y darse permiso y autoridad, en diálogo por supuesto con sus referentes teóricos, pero también y sobre todo consigo mismos/as.

Otra cuestión importante que se va perfilando con el avance de la supervisión es el manejo de la demanda. Como decíamos al inicio, es imprescindible hacer un buen análisis de la demanda y de la tensión que suele albergar el espacio que se sitúa entre nuestras expectativas como arteterapeutas y la demanda que se nos plantea. Aprender a tirar del hilo de la demanda inicial sea cual sea, aunque desde nuestro punto de vista nos parezca muy alejada de las necesidades reales del/la paciente o de lo que entendemos por arteterapia.

Explicaremos esto con más detenimiento. En una profesión joven como la nuestra, que además no tiene reconocida su profesionalidad en el estado español, la búsqueda de identidad y la necesidad de diferenciación de otras disciplinas es muy fuerte. A esta necesidad de identidad profesional se une la necesidad inicial en el caso de los y las alumnas de encontrarse a sí mismos/asas como arteterapeutas cuando están empezando.

Por otra parte, muchas veces se encuentran con que las personas a las que atienden en los dispositivos de sus prácticas, no solo las personas, en muchos casos también las instituciones, les hacen una demanda que nada o poco tiene que ver con esta especificidad, colocándoles en un lugar que no es el de arteterapeutas propiamente dichas. Solemos decir que esta es la forma de entrar, hay que agarrar la demanda sea cual sea, y entrar por ahí.

También este aspecto guarda relación con ese trabajo con el ego y el narcisismo de cada uno/a del que hablábamos en párrafos anteriores. Al inicio hay personas que no están dispuestas a aceptar cualquier demanda, cualquier lugar, pues la necesidad de reconocimiento externo es tan grande aún que no pueden supeditarla a la necesidad de vincular. Poder vincular desde el lugar que el/la otro/a me da, implica haber podido ir desarrollando esa mayor seguridad identitaria y ese encuadre interno del que venimos hablando.

Para ello, según Dozza (2018), “lo importante es tener en cuenta que nuestra tarea de cara al paciente puede y suele entrar en conflicto directo con nuestros compromisos corporativos y pertenencias institucionales” (p.213).

Otro de los aspectos que hemos observado en estos años de supervisión de alumnado en prácticas es la dificultad para traer las obras y objetos artísticos a la supervisión. De esta manera muchas veces nos hemos encontrado “hablando”, no ya de uno/a que no está, la persona atendida en el proceso, sino de dos que no están, el o la paciente y su producción artística.

En este sentido nos vemos abocadas a señalar una y otra vez la ausencia de uno de los vértices de ese triángulo del que hablábamos al principio, representante de la triada vincular paciente, arteterapeuta, obra, y tan fundamental en el abordaje arteterapéutico. Seguramente esta reticencia tiene que ver con el hecho de que (Jung, 1995) cuando la mente explora un símbolo se ve llevada a ideas que subyacen más allá de la razón.

Lo curioso es que esta dificultad existe independientemente del bagaje profesional de quienes supervisan. La herencia del positivismo y los procesos mentales más habituales de procesamiento de la información, ocupan tanto espacio que no hay lugar muchas veces para la obra. Si vienen del mundo de la educación y la psicología, muchas veces por inercia, pero también si vienen del mundo de las bellas artes u otro tipo de disciplinas más artísticas esto suele suceder en los comienzos.

Esta resistencia a traer a las supervisiones la producción artística quizá tiene que ver también (López Fernández C., 2011) con la dificultad de asomarse junto con el/la

paciente a un mundo desconocido y arriesgado, lleno de significantes que la imagen abre ante nosotros.

Cuando decimos que con el transcurrir de las supervisiones se va desplegando la propia creatividad de las personas que supervisan nos referimos también a que les va resultando más fácil asomarse a las obras como mundos internos e interrogantes, muchas veces sin respuesta, que las personas van abriendo para ellos/as o junto con ellos/as.

Comienzan a abrirse a las miradas múltiples que el dispositivo de supervisión favorece y a valorar el espacio de supervisión como un espacio creativo donde es posible transitar del lado izquierdo del cerebro al lado derecho, como apunta Lahad. M (2000).

Otro aspecto que resulta difícil al principio, a no ser que la persona tenga formación en grupos, es el hecho de atender a lo grupal como un elemento más del proceso terapéutico. Si bien los aspectos relacionales y los relativos al encuadre contienen preguntas acerca de lo grupal, en la mayoría de los casos destacan más las preguntas acerca de las individualidades que las referidas al grupo como tal.

Por nuestra parte en la medida de lo posible sugerimos a los/as alumnos/as el poder ampliar la mirada simultáneamente a lo grupal, formulando algún apunte, alguna sugerencia, cuando nos parece que existe grupo y que este puede ser tenido en cuenta por el contexto y la temporalidad desde la que se está interviniendo. El dispositivo grupal multiplica los sentidos y posibilidades de la intervención, y nos abre otra dimensión del individuo que siempre le atraviesa en alguna medida.

5. Cierres, despedidas y nuevos roles

La tercera etapa de este viaje coincide con el final de las prácticas y la elaboración del trabajo de fin de máster, en adelante (TFM), que ha de defenderse en la universidad y que si concluye con éxito, permitirá a los y las estudiantes obtener el título de arteterapeutas y ejercer libremente la profesión.

Finaliza por tanto un ciclo de dos años en el que se abandona el rol de estudiante para asumir el de profesional del arteterapia. En este período surge en las personas supervisadas ansiedades relacionadas con el fin de máster, la manera de estructurar y presentar el TFM, la angustia de exponerlo en público, así como dudas sobre cómo labrarse un futuro en una profesión tan joven y poco delimitada.

Este cierre externo e interno se manifiesta en el espacio de supervisión. La actitud de curiosidad y apertura que caracterizaba la fase anterior que permitía el juego de miradas desde lo molar a lo molecular de los procesos, se torna más concreta e inconscientemente se orienta a la búsqueda de resultados despreciando la posibilidad de abrir nuevos interrogantes. Es habitual en esta etapa que muchas de las propuestas de trabajo que se lanzan a los grupos o pacientes/usuarios con los que se trabaja se piensen teniendo en primer plano el desarrollo del TFM (fundamentalmente hipótesis y conclusiones) dejando en un segundo plano el latir grupal en el aquí y ahora o las necesidades específicas de una determinada persona en un momento del final de las prácticas.

La supervisión sirve para cuestionar para qué y a quién sirven las propuestas de trabajo que se realizan y ayuda a los y las alumnas a ser conscientes de que, en ocasiones, se da un desplazamiento inconsciente en la mirada desde las necesidades del grupo/ paciente a las propias y a la de la propia obra (TFM). Con mucha frecuencia

sucede que los TFM de los y las supervisandos/as sustituyen en el espacio de supervisión a las obras de las personas con las que se trabaja y las dudas que se traen tienen que ver más con aspectos formales de los trabajos que con los procesos de cierre que necesariamente han de producirse en las instituciones en las que se realizan las prácticas. Es fundamental que la supervisión señale estos aspectos. Invitar a los y las alumnos/as a que consulten sus dudas sobre el TFM con sus tutores/as de prácticas y ofrecer el espacio de supervisión para abordar los procesos de cierre en los diferentes centros en los que se trabaja.

En relación a ello nos gustaría comentar algunas cuestiones que a lo largo de los grupos, se repiten con asiduidad: la dificultad de despedirse, la necesidad por parte de los y las arteterapeutas de hacer propuestas que ahonden en la narrativa longitudinal del trabajo realizado y las dudas respecto a qué hacer o dónde almacenar de manera segura las obras de los y las pacientes.

Como decía el poeta Pedro Salinas (2011), “vivir desde el principio es separarse” (p. 10). Desde que nacemos vivir y morir son dos caras de una misma moneda y aprender a transitar los duelos, los cierres, las despedidas es uno de los aprendizajes fundamentales de la vida al que el Arteterapia contribuye.

Cerrar un grupo o una intervención individual de arteterapia implica otorgar un lugar y un tiempo a un proceso de despedida que en sí misma son muchas. Las personas con las que trabajamos se despiden de un espacio y un tiempo (cronológico y mental) que estaba reservado para hacer arteterapia, de los diferentes materiales con los que han experimentado y del vínculo que se ha creado con la figura del/la arteterapeuta. A su vez esta despedida activará el recuerdo de otras muchas despedidas que forman parte de la historia de vida de cada individuo. Especialmente sensibles son los cierres en organizaciones en las que las personas viven, o habitan largas temporadas en las que el componente de institucionalización se evidencia e ilumina en el momento del adiós. Obviamente se trata de atender estos procesos con el respeto y delicadeza que merecen.

Muchas veces la inseguridad del/la arteterapeuta novel hace que el proceso de despedida no se afronte de manera espontánea a lo largo de varias sesiones quedando relegado a una única sesión de despedida. En estos casos suele ocurrir que los grupos respondan con ausencias o ataques al encuadre de trabajo que merece la pena pensar.

Durante estos años hemos observado como los y las arteterapeutas en prácticas proponen realizar a los grupos una revisión de todas las obras que se han producido a lo largo de los meses de trabajo. Algunos proponen realizar esta revisión con las obras como protagonistas, otros prefieren realizar un videomontaje y que sea esta obra propia del/la arteterapeuta la que se proyecta y da cuenta de la continuidad del trabajo realizado. De nuevo aquí, señalar que los registros fotográficos de los y las arteterapeutas ya aportan una mirada y un punto de vista personal al tener una autoría diferente a las obras originales. Como señala Omenat:

A menudo la fotografía puede ser otra creación del arteterapeuta, del mismo modo que ocurre con lo narrado. Estos registros fotográficos, podrían ser pensados como “relatos inconscientes” del paciente o de lo acontecido (...) Las decisiones tomadas en las composiciones fotográficas también pueden ser material de reflexión en supervisión. (Omenat, 2016, p.80)

De nuevo es interesante que la supervisión cuestione el objetivo de las propuestas ya que a menudo las respuestas tienen que ver con complacer a los centros que han permitido que exista un espacio arteterapéutico o con necesidades del propio arteterapeuta de dar un sentido y un valor a su trabajo más que con las necesidades específicas del grupo con el que trabajan.

Por último, nos gustaría señalar que el componente ético que atraviesa a la profesión se manifiesta claramente cuando finalizan los procesos y los y las arteterapeutas debemos tomar una posición sobre qué hacer y cómo custodiar las obras que los pacientes nos entregan. En la mayoría de casos durante las prácticas, son los pacientes los que se encargan de guardar y almacenar sus obras o en su defecto, la institución a la que acuden o residen. Sin embargo, hay otros casos en los que los pacientes nos entregan determinadas obras al final del proceso.

Aquí la supervisión debe ayudar a esclarecer los procesos transferenciales que han sido depositados en la obra. Si existen imágenes talismán con las que se intenta proteger al terapeuta o bien en esa entrega de las obras al o la arteterapeuta se están expiando agresividades, culpas u otros sentimientos negativos de los que la persona busca desprenderse activamente (Shaverien, 1992 p.32). Reflexionar sobre estas cuestiones transferenciales y lo que ello genera en el/la arteterapeuta (contratransferencia) es fundamental para cerrar los procesos con psicohigiene. Es decir, tener claro cuál es la transferencia y la contratransferencia tanto hacia la obra como con el paciente para despejar posibles interferencias en el proceso. En cualquier caso, la conservación del registro un mínimo de tres años es lo éticamente responsable de acuerdo con los códigos compartidos por las asociaciones de arteterapeutas profesionales a nivel nacional e internacional. (López y Martínez, 2006, p.61)

6. Conclusiones

Hemos tratado a lo largo de estas páginas de esclarecer la naturaleza de los contenidos y elementos que, en los márgenes y límites de la confidencialidad, aparecen en el trabajo y ejercicio de la supervisión formativa de los y las alumnas de máster. Es importante tener en cuenta que todo intento por generalizar conlleva una pérdida significativa de lo esencial y específico de lo subjetivo individual, pero permite sin embargo generar conocimiento y teoría desde eso específico, ofreciendo vías metodológicas para el trabajo en supervisión.

Para los y las arteterapeutas, el dispositivo de la supervisión completa su identidad profesional en un compromiso ético por el desarrollo de la disciplina y para con las personas con las que trabajamos. Es por ello que ya desde la etapa formativa se establece como un eje prioritario y fundamental en torno al cual configurar, estructurar e integrar los aprendizajes.

Tras la experiencia en continuidad en la supervisión en el Máster Universitario en Arteterapia y educación artística para la inclusión social, se han podido definir tres etapas en el desarrollo de las sesiones grupales, que sin ser compartimentos estancos, nos ayudan a visibilizar la naturaleza de los miedos, inseguridades y posibles dificultades con las que los y las alumnos/as acuden a los espacios de prácticas, y el modo en que estas revierten y se vuelcan en el espacio de supervisión. Consideramos fundamental seguir profundizando acerca de este espacio tan valioso y constantemente

renovador pues constituye una fuente de interrogación imprescindible para poder consolidar nuestra práctica arteterapéutica.

7. Referencias bibliográficas

- Dozza de Mendonça, Leonel. (2018). Acompañamiento terapéutico y clínica de lo cotidiano. Madrid. Amazing Books.
- Edwards, D. (2004-2014). *Art Therapy*. London. SAGE.
- Edwards, D. (2010). Play and metaphor in clinical supervision: Keeping creativity alive. En *“The Arts in Psychotherapy”*, nº 37, p. 248-254
- FEAPA. (2016). Reflexiones acerca de la supervisión en arteterapia. Federación Española de Asociaciones Profesionales de Arteterapia, España.
- Fish, B. (2012). Response Art: The Art of the Art Therapist. En *“Art Therapy: Journal of the American Art Therapy Association”*, nº. 29(3) pp. 138-143 C _ AATA, Inc. 2012
- García-Reyna, N. (2017). Respuesta Artística de Arteterapeutas. En *“La Revista de Arteterapia de Metáfora”*, 1:1, 18-28.
- Gysin-Capdevilla, M y Sorín Zocolsky, M. (2011). El arte y la persona. Arteterapia: esa hierbita verde. ISPA Ediciones.
- González, Ramos y Serrano (2017). Hacia dentro y hacia fuera, una doble mirada a la práctica arteterapéutica desde la intervención y la supervisión: ajustes para un trabajo interdisciplinar. En Actas III Congreso nacional de Arteterapia, FEAPA, Pendiente de publicación
- Hilbucha, A., Snira, S., Regeva, D., Orkibia, H. (2016). The role of art materials in the transferential relationship: Art psychotherapists’ perspective. En *“The Arts in Psychotherapy”*, nº 49, p. 19-26
- Hogan, S. (2014). Startig supervisión. En *“An introductory guide to art therapy”*. (Hogan, H. y Coulter, M. (Eds.) Routledge, Londres.
- Jung, Carl G. (1995) El hombre y sus símbolos. Editorial Paidós, 1ª edición.
- Lahad, Mooli (2000) Creative supervision. The use of expressive arts Methods in supervision and self-supervision. Jessica Kingsley Publishers, Londres.
- López Fernández C, Marián (2011). Memoria, ausencia e identidad. El arte como terapia. Madrid. Editorial Eneida.
- López, M. y Martínez, N. (2006) Arteterapia, Conocimiento interior a través de la expresión artística. Editorial Tutor Psicología.
- Salinas, P. 2001. La voz a tí debida. Razón de amor. Madrid. Editorial Cátedra
- Shaverien, J. 1992. The revealing image. Analytical art psychotherapy in theory and practice. New York, NY, US: Tavistock/ Routledge.