

**UNIVERSIDAD DE PALERMO**

Facultad de Ciencias Sociales

Carrera de Psicología

Trabajo Final Integrador

**El dispositivo de supervisión en la formación de analistas  
en una institución psicoanalítica**

Alumna: Salamone Mariana Paula

Tutor: Prof. Lic. Marcos Mustar

Buenos Aires, 14 de febrero de 2022

**Índice:**

<b>1. Introducción.....</b>	<b>2</b>
<b>2. Objetivo General .....</b>	<b>2</b>
2.1 Objetivos Específicos .....	2
2.1.1 .....	2
2.1.2 .....	2
2.1.3 .....	2
<b>3. Marco Teórico .....</b>	<b>2</b>
3.1 En el campo de la Salud Mental .....	2
3.2. El enfoque psicoanalítico: definiciones y breve reseña histórica .....	5
3.3 Siguiendo a Freud: la supervisión como institución del psicoanálisis .....	8
3.3.1 La letra de Lacan: una reformulación de la supervisión o análisis de control .....	12
3.4 La transmisión del saber psicoanalítico: una formación particular .....	14
<b>4. Metodología .....</b>	<b>21</b>
4.1 Tipo de Estudio .....	21
4.2 Participantes .....	21
4.3 Instrumentos .....	22
4.4 Procedimiento .....	22
<b>5. Desarrollo .....</b>	<b>23</b>
5.1 Objetivo 1 .....	23
5.2 Objetivo 2 .....	29
5.3 Objetivo 3 .....	33
<b>6. Conclusiones .....</b>	<b>37</b>
<b>7. Referencias Bibliográficas .....</b>	<b>42</b>

## **1. Introducción**

Tal como lo requiere el plan de estudios de la Universidad de Palermo, se realiza lo que la Facultad de Psicología denomina una Práctica y Habilitación Profesional en una institución con orientación psicoanalítica de la Ciudad de Buenos Aires.

Esta práctica se desarrolla a lo largo de 12 semanas, con una periodicidad de 6 horas semanales, en las que se incluyen seminarios teóricos, se accede al material teórico, se presencian entrevistas individuales con los profesionales que conforman la institución, y se producen instancias de observación semanal del dispositivo de supervisión que la institución tiene previsto para los analistas que se encuentran en formación. Estas instancias de supervisión son presenciadas en la modalidad de observación no participante.

El presente trabajo se propone analizar y describir la forma en la cual dicha institución utiliza el dispositivo de supervisión como instancia fundamental en la formación de los analistas que se incorporan en la misma.

### **2. Objetivo General:**

Analizar el dispositivo de supervisión en una institución psicoanalítica con analistas en formación.

#### **2.1. Objetivos específicos:**

**2.1.1.** Describir la función que cumple el dispositivo de supervisión utilizado en una institución psicoanalítica, en relación a la formación de los analistas y su implicancia en la transmisión del psicoanálisis.

**2.1.2.** Evaluar las principales problemáticas con las que se encuentran los analistas en formación, según la opinión del supervisor, y cómo se las trabaja desde el punto de vista teórico práctico durante la supervisión.

**2.1.3.** Analizar la utilidad del dispositivo de supervisión en la práctica profesional de los analistas, y el impacto que el mismo tiene sobre los tratamientos analíticos en curso.

## **3. Marco Teórico.**

### **3.1. En el campo de la salud Mental:**

El presente trabajo enfoca la mirada en una forma de realizar la práctica de supervisión, como parte de la formación de analistas, en una institución psicoanalítica, y esta intención de describir dicha práctica exige ciertas conceptualizaciones en cuanto a los contenidos teóricos implícitos.

El área de estudio de este trabajo es lo que en la actualidad la Organización Mundial de la Salud define como salud mental: un estado de bienestar integral en que las personas pueden auto realizarse en relación a sus capacidades individuales, afrontando a la vez el estrés de la vida cotidiana, desarrollando sus actividades productivas y contribuyendo a la vida en comunidad (Moreno, 2008).

Pero dado que el enfoque desde el cual se observa el presente trabajo es psicoanalítico, resulta importante distinguir entre la la definición de salud mental que propone la OMS, que supone una lógica de búsqueda del bien y la felicidad ideales, por medio de la cura o eliminación del malestar y lo que en psicoanálisis sólo se puede enunciar como la lógica del deseo: el modelo que sustenta la definición de la OMS se sostiene un sistema de pensamiento cerrado en el que se distingue entre salud y enfermedad como constructos opuestos (Haddad, 2009).

Sin embargo, desde el punto de vista del psicoanálisis, Haddad (2009) propone que existe la posibilidad de pensar un malestar que no implique una cura, un malestar que conforma estructuralmente al ser humano, que lo habita y sobre el cual no se puede pensar en forma cerrada, sino abierta, y en donde habría que asumir la imposibilidad de que el ser humano alcance un bienestar completo o eluda permanentemente la enfermedad y el malestar. En esta distinción conceptual, también es necesario plantear una diferencia entre el ideal de cura de la enfermedad, con prácticas rápidas y con intención de eficacia, planteada por las definiciones acordes a las de la OMS, congruentes con un modelo médico, y la idea de lo que significa un síntoma como oportunidad para pensar algo que no había podido ser pensado, como postula el psicoanálisis. (Haddad, 2009)

En Psicología existen distintos modelos teóricos o, como denominó Kuhn entre 1962 y 1974, paradigmas, entendidos como conjunto de creencias, estructuras teóricas o patrones de pensamiento que conforman una cosmovisión científica, que una determinada comunidad se asumen como válidos para su posterior práctica, lo cual incluye los métodos de investigación que se utilizarán para producir teorías, sus leyes, aplicaciones e instrumentación (Caparrós, 1978). Lo dicho se presenta como una introducción, ya que antes de intentar conceptualizar las ideas del psicoanálisis, es relevante considerar que dentro del campo de la salud mental existen varios modelos teóricos -entre los que el psicoanálisis se encuentra- que aportan sus propios enfoques en relación a la salud y a la patología, cada uno de los cuales tiene una forma específica de pensar los tratamientos destinados a la cura o la preservación de la salud psíquicas. Estos tratamientos,

denominados ampliamente psicoterapias, podrían definirse en términos generales y como un tipo de práctica social cuyo objeto es curativo, en el cual se intenta algún tipo de cambio de orden psicológico, que además tiene la característica de desarrollarse en el ámbito del lenguaje y en el marco de un vínculo entre dos personas, una de las cuales puede denominarse terapeuta o analista, y el otro, consultante o paciente (Benito, 2009).

Según Camacho et al. (2015) estas distinciones teóricas no escapan entonces al campo de la salud mental, tanto en lo que respecta a las consideraciones relacionadas con lo que significa la salud, la patología, y los mecanismos o herramientas terapéuticos denominados psicoterapias. De esta forma, la definición del concepto de psicoterapia está ampliamente condicionado por la existencia de estos distintos paradigmas: los constructos fundamentales de la psicología dependen del modelo teórico que los abarca.

De este modo, pueden encontrarse modelos de corte individualista, que describen la personalidad como un conjunto de rasgos del individuo y que se basan en un paradigma intrapsíquico, por lo cual el tipo de psicoterapia estará dirigido a intervenir en esa estructura subjetiva, y también pueden encontrarse modelos de corte interpersonal, que observan el efecto socioambiental y el sistema de vínculos que influyen en la personalidad. De esta manera los autores describen la existencia de terapias tales como la cognitiva, la sistémica, la conductista, la psicoanalítica: estos paradigmas antes que oponerse pueden aportar sus modelos de salud y patología y en el intercambio es posible obtener un beneficio en la psicología aplicada y las psicoterapias (Camacho et al. 2015).

Una vez realizadas estas distinciones, se puede inscribir al psicoanálisis como uno de estos modelos teóricos o paradigmas en relación a la salud y la patología de orden psíquico o anímico. Es un modelo amplio y complejo que constituye un vasto espectro de conceptos teóricos y formas de abordaje, y que en especial también puede entenderse como una orientación metodológica cuyos orígenes pueden observarse en el psicoanálisis fundado por Sigmund Freud en los inicios del S. XX (Lopera Echavarría, 2017).

Según Roudinesco (2018) cabe distinguir al psicoanálisis de otros modelos psicoterapéuticos, y en especial recordar que tal como señalaba Freud, no es una cosmovisión. Es una práctica que actualmente sufre la competencia de la mayor parte de las otras psicoterapias, debido a que son breves, de cura corta, enfocadas en la conducta, grupales, o basadas en la eficacia, medibles y con promesas de beneficios inmediatos. Existen cientos de psicoterapias de toda índole,

dice la autora, y dado que se presentan tantas alternativas ajenas al psicoanálisis, éste se presenta como un modelo a veces antiguo pero que va mucho más allá de una psicoterapia, totalmente distinto. Una práctica profunda que busca además del bienestar, el autoconocimiento personal. Roudinesco (2018) afirma que el psicoanálisis es un ejercicio de conocimiento de uno mismo.

### **3.2 El enfoque psicoanalítico: definiciones y breve reseña histórica.**

Según la definición del Diccionario de Psicoanálisis de Laplanche, el psicoanálisis es un tipo de método de investigación que se funda en evidenciar la existencia de significados inconscientes de las palabras, actos, sueños, delirios, fantasías o síntomas que presenta un individuo (Laplanche y Pontalis, 1996). Esta práctica se basa en la producción de asociaciones libres del paciente, que se someten a una interpretación cuya validez está dada por el método mismo, y en la cual se consideran constructos teóricos tales como la resistencia, la transferencia, el deseo inconsciente, las pulsiones, y la estructura psíquica (Laplanche y Pontalis, 1996). Según definición del propio Freud, en Psicoanálisis y Teoría de la libido, el psicoanálisis es el nombre de una nueva disciplina científica, un método para la investigación de procesos mentales prácticamente inaccesibles de otro modo, destinado al tratamiento de los trastornos neuróticos, que parte de la premisa de que existe el inconsciente en la estructura psíquica (Cruz, 2012).

En 1909 Sigmund Freud fue invitado, junto a Carl Jung, a una celebración en la Clark University de Worcester, Massachusetts, con motivo del 20º aniversario de dicha institución, donde ambos serían nombrados miembros honorarios: en tal oportunidad, el creador del psicoanálisis pronunció sus Cinco Conferencias sobre psicoanálisis, editadas posteriormente en el Tomo XI de sus Obras Completas, en las que realizó un recorrido histórico de los orígenes del saber que él mismo había creado (Strachey, 1979). Entre muchas otras cosas, el mismo Freud señaló que si se considerara un mérito haber dado nacimiento al psicoanálisis, ese mérito no sería suyo, sino que debería asignársele a un médico vienés, Josef Breuer, que aplicó por primera vez el procedimiento psicoanalítico a una paciente de que presentaba un cuadro de histeria en 1880 (Freud, 1910).

Breuer tenía una paciente joven que presentaba severas perturbaciones físicas y anímicas, cuyo trastorno denominaron histérico, a la que se le aplicó un tratamiento que consistía en cierto tipo de hipnosis -tratamiento catártico, según palabras de Freud- que, luego de muchas investigaciones, les dio a ambos cierta noción de que producía posteriormente no solo un bienestar anímico sino la desaparición de muchas de las dolencias somáticas en la paciente. A su vez, y en

las mismas Conferencias, Freud asigna una importancia crucial a los estudios que, a la par de Breuer, estaba realizando en la clínica de la Salpêtrière de París, el Dr. Charcot, médico francés de quien Freud fue discípulo entre 1885 y 1886, y en donde otro discípulo de Charcot llamado Pierre Janet también había comenzado a observar los síntomas histéricos y realizar una hipótesis en relación a su génesis anímica. Producto de muchas observaciones y experiencias, Freud llegó a la conclusión de que mediante la indagación de los enfermos histéricos y otros a los que él denominaría neuróticos, existía en ellos una escisión de la conciencia en un determinado momento del desarrollo psíquico, en el que un deseo -por algún motivo, insoportable- había quedado reprimido en una parte de la estructura psíquica que Freud denominaría “inconsciente”: sin embargo, la aparición de un síntoma como el que presentaban sus enfermas histéricas, le hacía suponer que aquella represión había de algún modo fracasado y retornaba, en una formación sustitutiva, desfigurada, que hacía irreconocible lo reprimido: Freud postuló que originariamente todos ellos eran traumas de índole sexual (Freud, 1910).

Según Romero (2009), el interés de Freud se posó especialmente en el tratamiento de individuos que presentaban tanto sintomatología física como un comportamiento anormal, interés por el cual fue extrayendo sus conclusiones de la observación clínica, y produciendo una técnica novedosa -primero mediante la hipnosis, luego solo con el uso de las palabras y el método de la asociación libre de un paciente ante de la presencia de su médico- que puso a la experimentación como fuente de todas sus postulaciones teóricas, de las cuales la más trascendental fue el descubrimiento del inconsciente. Freud creía que poderosos impulsos biológicos, principalmente de naturaleza sexual, influían en el comportamiento humano, opinaba que estas tendencias eran inconscientes y que creaban conflictos entre el individuo y las normas sociales. La tesis de Freud sobre la etiología sexual de las neurosis le provocó un enorme aislamiento en el mundo científico y social que lo circundaba, lo cual no le impidió avanzar con su investigación, escribir y publicar varios artículos sobre la temática de las neurosis histéricas, y avanzar en la invención de lo que hoy conocemos como psicoanálisis. Fue la sugerencia de uno de sus pacientes, Stekel, lo que hizo que Freud organizara reuniones a las que invitó a figuras como Adler, Kahane, Reitler y Stekel para reunirse en su casa y discutir temas concernientes al psicoanálisis, hasta que en 1902 surgió de estas reuniones la primera sociedad psicoanalítica a la que denominaron “Sociedad psicológica de los miércoles”. Este encuentro sistemático fue quizás el punto de partida de los posteriores encuentros de Freud con otros importantes pensadores que continuaron su obra, y la génesis de lo

que más adelante fue la institucionalización y universalización del psicoanálisis hasta nuestros días (Romero, 2009).

El propio Freud, en su escrito “Contribución a la historia del movimiento psicoanalítico”, realizó un recorrido histórico sobre las vicisitudes que se fueron presentando luego de que él mismo descubriera que el psicoanálisis era fuente de gran interés y estudio por otros médicos y pensadores de su época: en 1908 la “Sociedad de los miércoles” cambiaría su nombre por el de “Sociedad psicoanalítica de Viena”, con paulatino y gran crecimiento de adeptos. Más o menos en la misma época Bleuler y Jung crearon la Escuela de Zurich, una asociación psicoanalítica que tendría una intensa influencia científica. El primer Congreso psicoanalítico internacional se reunió en Salzburgo en 1908, de donde surgiría posteriormente la publicación de la primera revista de investigaciones sobre psicoanálisis y psicopatología, dirigida por Bleuler y Freud. El segundo congreso se hizo en Nuremberg en 1910, y su significación distintiva estuvo dada porque a posteriori del mismo fue fundada IPA, Asociación Psicoanalítica internacional (Freud, 1914).

Así como Sigmund Freud es considerado el creador del psicoanálisis, es preciso enunciar que muchos otros autores y psicoanalistas han profundizado y avanzado sobre su obra: la continuidad institucional posterior a su muerte forma parte del edificio teórico con el que actualmente se cuenta. De todos estos autores, resulta de interés para el presente trabajo mencionar las importantes elaboraciones psicoanalíticas aportadas a mitad del S. XX por Jacques Lacan, quien reformuló toda su teoría bajo una mirada que él mismo denominó un retorno a Freud. Si bien el inconsciente fue una hipótesis elaborada por Freud, muchos autores contemporáneos sostienen que su lógica es lacaniana (Pacin, 2016).

En su seminario XI Lacan (1987) desarrolla los que para él fueron conceptos nodales del psicoanálisis, además del inconsciente: la repetición, la transferencia y la pulsión; elabora una relectura profunda de Freud a la letra, en el sentido de realizar un recorrido crítico y fiel a la obra original. Entre muchas otras postulaciones fundamentales, presenta su tesis de que el inconsciente está estructurado en el lenguaje, sumándole a la teoría freudiana los conocimientos de la semiología y la lógica, afirmando que el inconsciente opera en el discurso como una banda de Moebius, una superficie continua que se entrecruza en infinito. Entre otros desarrollos teóricos y técnicos, Lacan introduce la figura del Otro, distinciones en relación al concepto de castración, y consideraciones metapsicológicas en relación al tema que competen específicamente al presente trabajo. Dio una discusión crucial en relación a la manera en la que la comunidad psicoanalítica institucionalizada,



posterior a la muerte de Freud, había estructurado burocráticamente la formación y la transmisión del saber psicoanalítico, y el lugar que ocupa, o no, la supervisión o análisis de control en la misma.

### **3.3. Siguiendo a Freud: la supervisión como institución del psicoanálisis.**

Según describe Romero (2019) cuando alguna vez le preguntaron a Freud cómo una persona podía llegar a hacerse analista, y descreyendo de los beneficios del autoanálisis, Freud respondió:

Todo el que pretenda llevar a cabo análisis en otros debe someterse antes a un análisis con un experto. Si alguien se propone seriamente la tarea, debería escoger este camino, que promete más de una ventaja; el sacrificio de franquearse con una persona ajena sin estar compelido a ello por la enfermedad es ricamente recompensado. No sólo realizará uno en menos tiempo y con menor gasto afectivo su propósito de tomar noticia de lo escondido en la persona propia, sino que obtendrá, vivenciándolas uno mismo, impresiones y convicciones que en vano buscaría en el estudio de libros y la audición de conferencias. Por último, no ha de tenerse en poco la ganancia que resulta del vínculo anímico duradero que suele establecerse entre el analizado y la persona que lo guía. (Freud, 1912 p. 116).

En la edición de Etcheverry, de Amorrotu -que es la que se utilizó para todo el presente trabajo de investigación- Freud (1914) habla del contacto directo de tipo didáctico con miembros más experimentados y con mayor conocimiento. En este punto Altayrac, (2016) realiza una distinción entre las distintas traducciones que se hicieron de las palabras utilizadas por Freud para denominar originariamente la supervisión: en el Diccionario de Psicoanálisis de Roudinesco y Plon, se traduce su palabra alemana *kontrollanalyse* como análisis de control, en tanto que el Diccionario de Psicoanálisis de Laplanche y Pontalis, donde Freud escribe *auxilio ajeno* se traduce como control. Hechas todas estas distinciones semánticas, que de todos modos hacen al constructo del que se habla en estos párrafos, la autora sostiene que Freud considera desde muy temprano que la formación de analistas incluye el control, auxilio o supervisión de un analista más experimentado que guíe su práctica.

Existen dos momentos destacados de la producción teórica freudiana en relación a la supervisión: una primera etapa en la cual la supervisión, a la que él inicialmente denominó control, era puramente una modalidad de formación en la que un analista novato aprendía y discutía sobre sus pacientes con un analista más reconocido, y otra etapa en la que el analista podría llevar a su

paciente hasta donde él mismo había llegado, producto de los límites que podría imponerle la contratransferencia (Poli & Schneider, 2014).

Freud (1914) sostenía que si bien la enseñanza del psicoanálisis podía producirse en la universidad, le otorgaba a la formación tres ejes fundamentales: el propio análisis del analista en formación, una orientación teórica imprescindible obtenida mediante el estudio de la bibliografía respectiva y, más concretamente, en las sesiones científicas de las asociaciones psicoanalíticas, así como por el contacto directo de tipo didáctico con miembros más experimentados y con mayor conocimiento de estas asociaciones. Es decir, el analista en formación debería obtener una experiencia práctica efecto de su propio análisis, y además debería buscarla mediante tratamientos a sus pacientes efectuados bajo el control y la guía de los psicoanalistas más reconocidos.

Dicho de alguna manera en palabras de Freud, cada analista en la experiencia de su propio análisis formaría convicciones que, una vez adquiridas, no podrían ser reemplazadas ni equiparadas a ninguna formación teórica, motivo por el cual la transmisión de dicho saber dependería de posiciones subjetivas distintas, cada una de las cuales ha logrado una manera particular de entender el psicoanálisis (Croceri, 2004).

En la revisión de la bibliografía disponible en relación al dispositivo de supervisión, una de las postulaciones afirma que la supervisión es una actividad que está inmersa en el proceso de aprendizaje del qué-hacer en el campo de la psicoterapia, tanto en forma individual como grupal, y desde cualquier perspectiva teórica: puede pensarse como una actividad de orden teórico y a la vez práctico, en donde deberían lograrse integraciones conceptuales, de experiencia pragmática, y de recursos metodológicos al estilo de un *savoir faire* respecto de la técnica que el analista supervisor transmite al analista supervisado poniendo al servicio del caso en cuestión los resultados (Loubat, 2005).

Ante el actual desarrollo en investigaciones sobre psicoterapias ha llevado a considerar la supervisión clínica como una especialidad en sí misma, que requiere además de experiencia clínica, una formación específica, y ciertas características personales necesarias para el ejercicio de tal función (Daskal, 2008). La autora recurre a diferentes definiciones del rol del supervisor, dentro de las cuales destacan dos variantes: la del supervisor como autoridad con poder para dirigir o corregir el proceso terapéutico entre un psicólogo y su paciente, y la del supervisor que acompaña dicho proceso en un proceso de mutuo aprendizaje: lo que subyace a ambas definiciones es una conceptualización distinta en relación a una relación que puede ser de poder, o de

complementariedad. Además, sostiene que la supervisión de orientación psicoanalítica se considera parte fundamental de la formación que requieren los analistas principiantes, y casi un requisito el pasaje por ella para lograr una avalada capacitación como psicoanalista.

Históricamente la supervisión se ha considerado en el campo del psicoanálisis como uno de los tres pilares de la formación psicoanalítica, a la par del saber teórico obtenido por los textos, y el análisis personal (Poli & Schneider, 2014). Dentro de este campo teórico práctico del enfoque psicoanalítico, pensar en supervisión -también llamada análisis de control- implica una forma de pensar la formación y la transmisión del saber psicoanalítico hacia aquellos que intentan iniciarse en la práctica analítica clínica: un dispositivo inicialmente no denominado como tal, que existe desde los inicios de la práctica psicoanalítica (Bercovich, 2008). En los inicios de esta práctica, según resume la autora, la supervisión suponía la existencia de un analista de mayor experiencia y conocimientos, que podía proveer consejo sobre la forma en la que podía efectivamente realizarse la clínica, a analistas recién iniciados en la práctica y cuyo saber se encontraba aún en fase de formación.

La particular escena de la supervisión opera con las experiencias emocionales propias del análisis mismo, lo cual es preciso no olvidar, además de que se ha propuesto que la función central de la supervisión en el campo del psicoanálisis fuese la de intentar contener aquello que podría denominarse como invasión de distintas turbulencias de orden emocional, ansiedades inconscientes y afectos que se presentan tanto en la sesión como en la supervisión relacionada a la misma, que incluyen una situación dinámica relativa a la transferencia y también la contratransferencia (Nemas, 2015). En cuanto a la relación de un paciente con su analista, que vale también para un analista con su supervisor, Freud establece un modelo en *Consejos al Médico* en el que propone que todo paciente debería llegar, antes que nada, a lograr una modalidad de lazo al otro, como condición de que opere la confianza mínima que posibilite el análisis (Martinez & Martinez Liss, 2020) Las autoras explican que este proceso es lo que Freud denominaría neurosis de transferencia en la que ya no se observaría la enfermedad originaria o aquella que motivó el análisis sino una neurosis nueva que ha venido a suplantar a la primera. Es entonces el deseo del analista como función y la confianza generada lo que permite la instalación de la neurosis de transferencia como correlato del establecimiento de la confianza.

De algún modo podría pensarse que la supervisión cuenta con tres personajes: el paciente, que al decir de Freud tiene una disposición para hablar, el analista que supervisa, que tiene una

disposición para hablar de su caso pero que se pone en posición de analizante, y por último el supervisor o analista enseñante, que se dispone a escuchar sobre ese caso (Marciano et al., 2000).

El supervisor opera, según Chiozza (2013), más sobre el supervisado que sobre el paciente que éste supervisa, y aunque esto no suele aceptarse de forma consciente, el proceso de supervisión aplica como un segundo psicoanálisis: un ejemplo de esto es la circunstancia habitual de que un analista en supervisión se encuentra con algo que mantenía reprimido, comienza a poder verlo también en todos los otros pacientes que no había supervisado que, según las palabras del autor, estaban esperando que el terapeuta fuese capaz de interpretar: en el vínculo que se forja entre el supervisor y su supervisado pueden observarse las transferencias recíprocas que operan entre el supervisado y su propio paciente.

Desde la perspectiva del supervisado, estudios recientes como el de Kacevas (2017) recuerdan que la supervisión parecía tener en los inicios de psicoanálisis la función primordial de su institucionalización, motivo por el cual los primeros ejes en los que se fundó este dispositivo privilegiaban la transmisión del saber psicoanalítico aplicado al uso de la clínica, y era allí en donde el supervisor cumplía la función de tener el saber, y el supervisando quien debía aprenderlo. Este supervisor portador del saber de la teoría y la técnica psicoanalíticas ya no es aplicable para la autora, porque más de cien años de construcción del saber psicoanalítico aportaron la certeza de que la supervisión no puede quedar circunscripta a la mera transmisión de teoría; de todos modos, como aún persisten supervisiones con aquel modelo originario, es importante que los supervisandos puedan elegir un supervisor tal como los pacientes eligen a su analista. Desde la mirada de los supervisados, existen algunas dificultades que suelen presentarse y que pueden transformarse en una traba para que la supervisión preste su servicio necesario: si el supervisor enfoca su trabajo en el afán de analizar la contratransferencia únicamente, se corre el riesgo de convertir la supervisión en simple análisis, si el supervisando busca agradar a su supervisor y convertirse en un analista al estilo de aquel, no dejará desplegar su propia creatividad y podrá dañar el proceso de la cura de su paciente, o, por último, que la supervisión se remita exclusivamente a una convalidación del modelo teórico, en la cual solo se constata si el supervisado conoce a fondo o no la teoría. La tesis de Kacevas (2017) es que, en el mejor de los casos, la supervisión sea una instancia de aprendizaje conformada por una tríada: supervisor, supervisando y paciente, en la que todos pongan en juego una falta, a partir de la cual se hará jugar la creatividad de lo posible y donde lo que aparezcan sean preguntas, más que certezas.

Cabe interrogarse acerca de la causa de que existan tan diversas conceptualizaciones en relación a la trasmisión del saber psicoanalítico. Sucede en lo que respecta a la supervisión y a la formación lo que sucede en casi todos los ámbitos que conciernen al psicoanálisis: si bien la supervisión es parte indiferenciable de la trasmisión de dicho saber, no es posible en modo alguno entenderla como un concepto cerrado, con una única metodología: la cuestión de la transmisibilidad supone un resto que resulta intransmisible, una falta de certezas que acoge la subjetividad y que por tanto daría cuenta de tal multiplicidad de técnicas y teorías en relación a este dispositivo. Ese punto intransmisible es razón suficiente para que se puedan proponer puntos de vista disímiles a cómo funciona y cómo se trabaja una supervisión, desde la fundación del psicoanálisis hasta nuestros días (Croceri, 2004).

En tal caso, la pregunta sobre la formación y la trasmisión del saber se orientaría hacia la epistemología misma del psicoanálisis, en el sentido de preguntarse por la formación, su estatuto, sus criterios, y qué espacio ocupa en este proceso la experiencia analítica (Sauval, 2005). En relación al trípode análisis personal, trasmisión teórica y supervisión, existe consenso en dar prioridad a la primera pata del trípode, pero en cada dispositivo institucional tanto freudiano como lacaniano se instrumentan formas particulares de organizar esta formación. Según sostiene el autor, el punto crucial que divide las aguas tiene que ver con la autorización y la garantía, punto que parecía inherente en el funcionamiento de las sociedades integrantes de la IPA, donde cada eje del trípode estaba regulado institucionalmente y donde tanto garantía como autorización se obtenían por medio de esas instituciones. Cuando surge la idea lacaniana de que el analista sólo se autoriza de él mismo la práctica analítica se soltó parcialmente de las obligaciones institucionales.

Lo novedoso, dice Bissier (2017) es que Lacan fundamenta esta posición en la destitución subjetiva que supone un final del análisis, la caída del ser psicoanalista en *deser*, la inscripción de que ya no hay más lugar para la demanda neurótica de un ideal o padre autorizante. Y en este punto remite a lo que Freud (1921) señaló en *Psicología de las masas y análisis del Yo*, como lugar inevitable incluso para los psicoanalistas, en el papel que Freud le asignó al primer poeta en el mito heroico donde se inventaba el primer ideal del yo en aquel que quiso reemplazar al padre muerto. En este sentido, dice Bissier (2017), tal vez sea inevitable y hasta cierto punto necesario un ideal ubicado en que existan instituciones psicoanalíticas, pero que no tiendan a volver a producir una estructura como de Iglesia o Ejército, y en las cuales se logre pasar algo nuevo a otros, en donde se juegue nuestro deseo.

La cuestión de lo transmisible es uno de los temas que observa el Chiozza (2001) cuando sostiene que, según usos y costumbres, el supervisor solo puede trabajar con el recorte del material que aporta el supervisado, material parcial o recorte tal como el que en una sesión de análisis el paciente lleva a su sesión: el supervisor no tiene acceso a la doble interioridad conformada por la transferencia y la contratransferencia del analista supervisado con su paciente, sin embargo, sí tiene pleno acceso a la interioridad del aquí y ahora con su supervisado. De tal modo, la elección que el supervisado haga del material que trae a supervisión podría asemejarse con la asociación libre que hace un paciente en su tratamiento de análisis, por tanto el supervisor solo debe interpretar el material escogido del mismo modo que se interpretaría el discurso en una sesión de análisis, utilizando la atención flotante y prestando atención primordial a la contratransferencia. Basándose en las postulaciones de Racker sobre la contratransferencia, el proceso de la supervisión -al igual que el mismo analista en su formación - repetirá los mismos pasos evolutivos que fue dando el psicoanálisis en su conjunto. Según el autor, el analista pensará en los inicios de un tratamiento que lo importante es lo que le sucede al paciente en su vida, por fuera del consultorio. Más tarde, irá descubriendo que como analista no tiene absoluto acceso a tal realidad, por lo cual concluirá en que la decisiva batalla está dada en el aquí y ahora de la transferencia. Finalmente, aprenderá que para librar esa batalla, deberá utilizar el recurso de la contratransferencia. De igual modo Chiozza (2013) explica que sucede con el proceso de la supervisión: el análisis de supervisión se enfoca primero en lo que sucede en la vida del paciente que el supervisado trae. Solo después se comprende que la batalla decisiva se juega en el campo del supervisado, no en el de su paciente, y por tanto el supervisor hará uso del instrumento con el que cuenta, que es la contratransferencia en relación a su supervisado. La distancia afectiva con respecto a la vida del paciente del supervisado es mayor aún para el supervisor, de modo que la percepción del fenómeno transferencial que sucede allí y entonces en el análisis del supervisado, se puede ver con más claridad.

### **3.3.1. La letra de Lacan: una reformulación de la supervisión o análisis de control.**

Como se ha dicho anteriormente, existe una discusión teórica y metodológica en relación a la forma en que puede pensarse la supervisión o, como lo denominó Jacques Lacan, al análisis de control, y esta discusión aparece fundamentalmente con la figura de Lacán (Fresler, 1987). Lacan introdujo una nueva pregunta en relación a la forma de transmitir el saber psicoanalítico, distinta a la que ya estaba instituida de forma tradicional en la comunidad académica heredera de Freud: la Asociación Psicoanalítica Internacional (IPA) fundada por el mismo Freud en 1910, donde el

trípode formación teórica-análisis personal-supervisión conformaba una garantía institucionalizada de saber. Lacan fractura con la fundación de su propia escuela el paradigma de la transmisión del saber en psicoanálisis, y sostiene que para ser analista hace falta una autorización interna, un hacerse analista producto del propio recorrido del sujeto analista, al final del cual lograría para sí mismo un título que solo puede ser auto validado y autorizado. Fresler (1987) sostiene que en los finales de la vida de Freud, y ante la inminencia de su muerte, la comunidad psicoanalítica más cercana a su entorno había intentado garantizar la permanencia de los principios fundamentales del psicoanálisis por medio de la burocratización de la formación de futuros analistas, generando así la figura que la autora denomina *super-visor*, un analista con un supuesto saber suficiente como para autorizar, verificar y estandarizar a los analistas en formación, negando de alguna manera lo que el mismo Freud había intentado evitar.

Lacan postula en toda su producción teórica un retorno a Freud que implica discutir algunas formalizaciones posteriores a la muerte de Freud, que según el propio Lacan se habían alejado de las ideas originarias: una de las discusiones tuvo especial énfasis en relación a aquella concepción de la didáctica de la IPA con la que se enfrenta Lacan. Al estilo de una excomunión, Lacan es expulsado de la IPA entre otras cosas por sostener que un analista sólo podía autorizarse a sí mismo, razón por la cual no quedaba demasiado espacio para la figura de un *super-visor* al estilo tradicional de la palabra, donde un analista de mayor trayectoria autorizara la práctica clínica de uno en formación (Bercovich, 2008).

Cuando Lacan funda la Escuela Freudiana de París, que más tarde también disuelve, muestra una respuesta desde otro paradigma a la pregunta sobre cómo hacerse cargo del acto del psicoanalista, ruptura epistemológica que marca un antes y un después respecto de la formación del psicoanalista. En 1953 Jacques Lacan, junto a Daniel Lagache y Françoise Dolto, encabezan la primera escisión de la Société Psychanalytique de Paris, liderando la creación de la Société Française de Psychanalyse (Gonzalez y Dafgal, 2012) La Escuela de Lacan plantea que las subsecciones doctrina, praxis y control poseen el mismo nivel de importancia entre sí, como partes de la misma estructura que responde a la formación del psicoanalista: fundamentos que Lacan desarrolla abriendo un debate crucial en relación a la figura del analista supervisor como aquel sujeto supuesto saber que el mismo paciente adjudica al analista supervisante (Kicillof, 2008).

En la IPA el paradigma histórico con el que se sostenía el sistema de formación de analistas estaba apoyado, tal como se dijo en párrafos anteriores, en el trípode formado por el análisis

didáctico, el análisis de la supervisión y la enseñanza teórica, actividades que eran obligatorias desde el año 1925; por una parte se analizaba la contratransferencia del controlado y por otra, se observaba el modo en que se desarrollaba el análisis del paciente.. Lacan produce una ruptura, introduce su propia letra en la conceptualización de lo que hasta ese momento se denominaba supervisión: para él, la forma en que se regulaba esta práctica se explicaba por factores políticos que habían producido hábitos burocratizantes, y en este sentido introduce una propuesta de no reglamentar la práctica de la supervisión, que para él formaba parte de la formación de analistas, pero que la misma era una cuestión de responsabilidad (Rojas, 2010).

Esta ruptura de Lacan implica una pregunta crucial sobre la ética en la posición del analista, lo cual modifica de forma definitiva lo que se pensaba sobre la formación y la transmisión del saber psicoanalítico. Según Arroyo Gillamón (2018) Lacan -en su Seminario sobre La ética del psicoanálisis- postula una ética del analista que debería estar sustentada en haber tomado cuenta de que hay algo que no se podrá evitar y que eso es lo real. Saber que es imposible cernir con palabras la completud del goce pulsional, o lo que sería decir en términos freudianos comprender la imposibilidad de que exista un yo capaz de representar al ello en su totalidad. Por tanto Lacan afirma que la ética del analista estará fundada en que su yo no deberá advenir, ya que se ha hecho con la dimensión de su falta, y su lógica no será la del ideal del saber. De esta manera podría entenderse que el deber del analista será interpretar sin descifrar significados imaginarios, sino leyendo en la palabra del analizante lo que dicha palabra no dice. Es decir, la demanda pulsional que tracciona en su repetición los significantes del deseo. Siguiendo al autor, un analista no debe perseverar en el ser, sino en lo que Lacan denominó el de-ser, y su voluntad no debe enfocarse en una escucha que apunte al saber, sino que debe intentar mantenerse en la caída del sujeto que corresponde al supuesto saber de la transferencia.

Según Camaly, (2019), estas postulaciones modificaron las nociones instaladas en relación a la formación del analista, en especial aquella que afirma que el psicoanálisis es y no es más que psicoanálisis didáctico. Es una crítica abierta a la obligatoriedad impuesta por las instituciones psicoanalíticas. En relación a esta idea, que revoluciona la forma en que hasta ese momento se pensaba la formación, Lacan denomina entrada en control a la demanda para sopesar la propia práctica del analista principiante, e introduce la idea de que cada analizante sea libre de elegir al analista con el cual controlará su práctica. Con esto rompe con la estructura automatizada que estaba establecida hasta ese momento para la formación del analista. Para ello, somete la práctica



del control -supervisión- a los mismos principios que fundan el espacio analítico entre un analista y un paciente: la transferencia, el inconsciente y la interpretación. Camaly (2019) cita a Jacques-Alain Miller, quien sostiene que después de Lacan, esa desregulación que se produce en las instituciones psicoanalíticas convierte la otrora supervisión obligatoria y regulada en un control deseado, en el cual el analista que controla no cuenta con ninguna regla preestablecida, y ese espacio se ejerce más como un arte de la invención que como cualquier forma de automatización.

En varios de sus seminarios, Lacan retorna sobre ese lugar que debería ocupar -o no- el análisis de control en la formación de analistas, hasta sostener que análisis puede pensarse desde su táctica - las intervenciones- y desde su estrategia -la transferencia (Lacan, 1958).

Esta distinción lacaniana entre táctica y estrategia en la política del psicoanálisis en juego se puede comprender siguiendo a Almira, (2019) autora que citando a Miller sostiene que las intervenciones están sujetas a la oportunidad que se presente en un momento determinado, en el marco de una absoluta libertad: es imposible determinarlas de antemano, por lo cual nunca podrían estar condicionadas, reguladas o supervisadas en el análisis de control. Siempre las intervenciones pueden ser leídas a posteriori, en el sentido de preguntarse si han sido establecidas acorde a la política en juego, pero siempre con el grado de libertad que implica la lectura del deseo. Por tanto, desde esta mirada que aporta Lacan, las posibilidades de algún tipo de análisis de control operarían, en el campo de oportunidades más determinado por la transferencia, en donde sí puede jugarse algo de lo estratégico del análisis. Pensando cada sesión como un encuentro, Lacan afirma que el analista es menos libre en su estrategia que en su táctica, y que su política debería enfocarse en la carencia de ser.

### **3.4. La transmisión del saber psicoanalítico: una formación particular**

. Dado que según los preceptos freudianos, es difícil separar los conceptos de supervisión y formación, Nemas (2015) recuerda una cita de Goethe que había hecho Freud en uno de sus textos, en la que se decía que aquello que se heredaba de los padres, era necesario adquirirlo para hacerlo propio. Es un buen punto de partida para iniciar la búsqueda de teorizaciones disponibles en relación a la formación en el campo del psicoanálisis. En relación a la formalización de la transmisión del saber, como ya había postulado Freud, la formación de un psicoanalista se fundó en tres ejes nodales cuya particularidad es la interdependencia entre unos y otros: la transmisión de conceptos teóricos, la supervisión de casos y el análisis personal del analista principiante: estos requisitos descritos por el propio fundador del psicoanálisis, resultaron desde los inicios y hasta

nuestros días difíciles de regular y sistematizar. (González & Dafgal, 2012). De tal modo, un psicólogo puede acceder a un título universitario, o un médico puede obtener su matrícula -ambos en el marco académico oficial- pero no podrían llegar a asumirse como psicoanalistas: dicha apelación no depende de la regulación del Estado o de los requerimientos curriculares de las universidades, sino de esta formación específica que debe diferir completamente de lo que Freud denominó *psicoanálisis silvestre*, equiparando dicho término a una especie de análisis profano practicado por médicos que no estaban debidamente capacitado. Es decir, pese a que a nivel legal y a los efectos de tener el permiso oficial para atender pacientes, y por constituir una de las formas de psicoterapia convencionales en algunas partes de Occidente, el ejercicio del psicoanálisis requiere indefectiblemente un título habilitante de psicólogo o médico, González & Dafgal (2012) sostienen que dicho título es condición necesaria pero no suficiente, debido a que son las instituciones reconocidas por la comunidad psicoanalíticas, campo fundado por Freud, las que aportarán la formación efectivamente validada para tal práctica clínica, a la par de los ya mencionados requisitos freudianos del análisis personal y de la supervisión.

Cuando Freud propone una formalización de la enseñanza del psicoanálisis no olvida la necesidad de la lectura de bibliografía acorde al saber psicoanalítico, e incluso el que aportan las ciencias de las cuales se nutre: la biología, la historia de la literatura, la mitología, la historia de las culturas y la filosofía de las religiones (Eidelsztein, 2017). Freud era producto del romanticismo y el idealismo alemanes, una cosmovisión que produjo ideas que fusionan los saberes provenientes de la naturaleza, la filosofía, la poesía y la religión. Pero esta no es la posición que sostuvo Lacan durante toda su vida: para Lacan no son las ciencias humanas las que conciernen al psicoanálisis. La idea explícita de Lacan es reemplazar el *universitas litterarum* de Freud para la formación de los psicoanalistas, por la concepción de que los mismos sepan de qué se sirve un psicoanálisis. Según Eidelsztein, (2017) Lacan propone proveer en la formación de analistas los siguientes saberes: lingüística, lógica, topología y antifilosofía, saberes que no serán transmitidos a los analistas practicantes con el encuadre académico universitario. Es una propuesta epistémica.

Según Kripper, (2014) Lacan introdujo una discusión necesaria en escritos como “Situación del psicoanálisis y formación del psicoanalista” de 1956, y “El psicoanálisis y su enseñanza” de 1957, donde incluyó temas que competen al presente estudio: la trasmisión de la doctrina y los problemas de la formación de analistas. Es sabido que fundó gran parte de su crítica en el desacuerdo que presentaba con los psicoanalistas posteriores a la muerte de Sigmund Freud:

aquella tradición post freudiana había olvidado, según entendía Lacan, lo que Freud había definido como experiencia psicoanalítica, que difería de la idea de conceptos teóricos transmisibles, confundiendo lo imaginario con lo real: de este modo Lacan apuntó la idea de que había que concentrarse, al pensar en la formación, más que en la situación del psicoanalista en la situación del psicoanálisis, que por definición es lo que define la calidad de un analista (Kripper, 2014).

En la revisión de bibliografía acerca de esta discusión, desde una mirada tradicional de la formación Chiozza (2013) sostiene que resulta necesario preguntarse en qué consiste la formación psicoanalítica: según su punto de vista, y por sobre todas las cosas, es el propio psicoanálisis del analista en formación la mayor fuente de aprendizaje acerca de cómo psicoanalizar. Esencialmente lo que aprende un psicoanalista en el transcurso de su propio trabajo de análisis personal, es el saber primordial que debe adquirir y que surge de un proceso de crecimiento de orden afectivo que, según el autor, se asemeja al proceso de crecimiento que se desarrolla durante los años de la infancia en la formación del carácter. En concordancia con las iniciales postulaciones freudianas, el autor sostiene que, acompañando el proceso del análisis personal, la formación se complementa con las supervisiones con otros psicoanalistas de mayor experiencia y, que de ningún modo funcionan como certificación de buena formación, sino como una contribución de manera indirecta para mejorar el proceso: quien psicoanaliza al paciente es el analista en formación que se está supervisando y esa responsabilidad es indelegable.

Otros autores como Romero (2019) citando a Octave Mannoni, afirma que no hay más análisis que el análisis personal, por lo cual todo aquel que desee hacerse analista primero debería aprender a ser paciente. El camino de la formación es complejo y extenso y muchas de las dificultades que se le presentan al analista novato tienen relación con preguntarse qué es ser psicoanalista, si lo es en el momento de haber obtenido el grado universitario o deberá convertirse en uno a la medida de los modelos con los que cuenta; dudas en relación a cuál será el estilo que debería forjarse, los patrones a seguir, o la adquisición del estilo que será propio o una copia que los analistas experimentados pudieran tal vez transferirle. (Romero, 2019). Sin dudas, sostiene Romero (2019) hay por sobre todo un devenir analista que implica algún tipo de desilusión acerca de un ideal pre forjado, que conformará la construcción de la propia subjetividad e individualidad de cada analista al autoafirmarse como tal. (Romero 2019).

Sin embargo, es relativamente frecuente que la situación de supervisión se entienda como un intercambio teórico que se sustenta en el material que el analista le presenta al supervisor, con

un relato lo más preciso y detallista posible, mientras se observan los movimientos de la transferencia y la contratransferencia del analista con su paciente. La formación a la que aspiran los analistas principiantes incluye esta situación de supervisión como un proceso de aprendizaje, la idea de formarse cerca de otros que portan una experiencia mayor: pero esta postura implica el riesgo de convertir el lugar de la supervisión en lo teórico de la comunidad psicoanalítica, a la manera del lugar de un super yo que controla el proceso, en lugar de ocupar el lugar de un tercero al que se le traduce por medio del lenguaje el proceso de la cura de un paciente; de tal forma podría preguntarse si la supervisión, que de algún modo porta lo teórico del psicoanálisis, no podría ocupar la función de la actividad metapsicológica del analista en el proceso de la cura de su paciente (Fedida, 1991).

Otros estudios actuales se ocupan de estudiar los resultados negativos que tienen en los analistas en formación, los estilos de transmisión del saber psicoanalítico que tienen algunas instituciones: inhibición de la creatividad de los que denominan candidatos (los estudiantes) obligándolos a hacer el progreso más lento y ofreciendo una enseñanza repetitiva de los textos fundamentales de Freud. En la actualidad, muchas de las instituciones psicoanalíticas tienen una mirada unicista en relación a los modelos teóricos, tendencias monolíticas en cuanto a los enfoques teóricos; pocos intercambios extra muros en cuanto a investigaciones científicas y casos clínicos, situaciones que complican y retrasan la formación de los nuevos analistas en instituciones cuyos sistemas de funcionamiento se mantienen arcaicos (Kernberg, 2019).

Es relevante además citar autores como Lauriña & Rodríguez (2018) que consideran el rol que podría cumplir el poder en la formación analítica, si resultara que la figura del supervisor se presenta muy idealizada por el supervisando, quien comúnmente en los inicios de su formación puede colocar a su supervisor en el lugar ideal de saberlo todo y saciar su necesidad de certezas, por no tolerar la angustia de no saber y aún no ser, o sentirse, analista. Los autores sostienen que, dentro de las tres patas que conforman el trípode freudiano de la formación analítica, la transmisión del saber teórico puede llegar a generar también que el lugar del supervisor opere como el de un juez o autoridad pertinente que determine si el trabajo analítico está bien hecho o si los conocimientos teóricos han sido adquiridos; de todos modos un supervisor que pueda tomar una posición ética que no goza del poder de su función, posibilita el verdadero aprendizaje que se produce en la intimidad del entre-dos de la supervisión logrando así la tan subjetiva experiencia de formación en el campo del psicoanálisis.

Finalmente, Bleger (2018) afirma que históricamente han existido en el psicoanálisis problemas relativos a la intersección entre los campos de la teoría y de la práctica, de los cuales es necesario ocuparse si se intenta profundizar en la observación de la formación y la transmisión del saber. En toda disciplina existen aspectos que tienden a ser negados por la comunidad que la conforman, y en esto se refiere a la forma en que se enseña y se aprende en psicoanálisis, que depende fundamentalmente de cierto tipo de institucionalización por intermedio de las asociaciones psicoanalíticas o las organizaciones profesionales. La naturaleza o epistemología del psicoanálisis funda una concepción de que es por intermedio de la transmisión teórica de las instituciones, que controlan la metodología de supervisiones y la exigencia del análisis personal de los estudiantes. Por tal motivo, y siguiendo al autor, es menester que dichas instituciones no conviertan a la formación en un bastión ideológico o una cosmovisión particular, al estilo exactamente contrario de lo que pregonaba Freud, e intenten llegar a ciertos acuerdos mínimos y generalizables acerca de lo que entienden por psicoanálisis teórico y práctico.

Por otra parte, Juan David Nasio postula que el problema de la calificación del psicoanalista, o sea su formación y la llegada a ser nominado como tal por sus pares, es un viejísimo problema (Del Campo, 2001). Nasio sostiene que el tema de la formación de analistas ha dividido todo el psicoanálisis, desde que Freud lo institucionalizó en la IPA y cuando luego Lacan revolucionó la idea de transmisión del saber psicoanalítico con la introducción de su mirada sobre el análisis de control y la formación. Del Campo (2001) realiza una entrevista a Nasio en la que éste sostiene que casi todas las escuelas de psicoanálisis, incluso lacanianas, designan de pronto a los analistas que formarán parte de su propia institución, lo cual implica reconocerlos externamente como psicoanalistas. Esto implica una contradicción con lo que se postuló originalmente sobre la formación y la didáctica del psicoanálisis, dado que ser designado como psicoanalista, implicaría haber llegado, por designio exterior, a un lugar de omnipotencia y de poder, y el poder va contra lo que se llama deseo del analista. El autor explica que la postura de Nasio es afirmar que el psicoanálisis es incompatible con el poder, y que nadie puede autorizar a otro a ser analista, a entrar en un seminario en el que se le otorgue la condición de tal, sino que en última instancia esa autorización será, luego de un largo proceso casi filiatorio, propia.

El tema de la transmisión es abordado asimismo por lo que Lacan postuló en la Proposición del 9 de octubre de 1967 como la necesidad de fundar un estatuto lo suficientemente probado como para asumir que una escuela pueda autorizar a un psicoanalista por su formación, desde la

perspectiva de que un psicoanalista posea una iniciativa cuya autonomía ya no tenga vuelta atrás (Lacan, 1967b/2012). De esta manera Lacan aborda la transmisibilidad del psicoanálisis desde un enfoque distinto, cuyo eje fundamental es el propio análisis del practicante, en el proceso de pase de analizante a analista por su propia experiencia de autorización, pero sin negar la necesidad de la existencia de una Escuela que pueda producir alguna enseñanza en él (Sauval, 2012).

#### **4. Metodología**

##### **4.1 Tipo de Estudio**

Profesional, descriptivo, cualitativo.

##### **4.2 Participantes:**

Se contará con la participación de tres analistas que se encuentran en grado de formación, y un analista supervisor. A fin de mantener la debida confidencialidad de los participantes, se utilizarán seudónimos para denominar a los analistas que intervendrán en el presente estudio. Donde se considere necesario, también se alterará toda información de los participantes que pudiera hacerlos reconocibles. Se detallarán brevemente algunas cualidades de los participantes, a fin de considerar sus distintos puntos de vista y roles en la institución en la que se realizará a presente investigación:

Lic. Ernesto, supervisor, psicoanalista con 35 años de trayectoria en clínica y docencia universitaria, coordinador de la institución.

Lic. Juan, psicoanalista en formación, supervisando.

Lic. Elena, psicoanalista en formación, supervisando.

Lic. Renata, psicoanalista en formación, supervisando.

##### **4.3. Instrumentos**

- Entrevistas semi-dirigidas a analistas que cuentan con distintos grados de formación dentro de la institución: supervisor y supervisados. En las entrevistas dirigidas a los analistas en formación, se observará el tipo de técnica que dichos analistas utilizan en su labor como psicoanalistas, la función que para ellos ocupa la instancia de supervisión en su formación, el modelo teórico al que adscriben en cuanto a la práctica del psicoanálisis y su formación teórica, y las consecuencias o resultados que el dispositivo de formación tiene sobre los tratamientos en curso con sus pacientes. En las entrevistas al analista supervisor, se observará con detalle el modelo teórico que aplica, su conceptualización acerca del psicoanálisis, la formación, la transmisión del

saber analítico y la significancia del dispositivo de supervisión, así como su posición subjetiva en relación a dicha práctica didáctica.

- Observación no participante a realizar en los espacios de supervisión con que cuenta la institución, además de seminarios teóricos que dicta la institución y que forman parte de la estructura didáctica con que trabaja.

#### **4.4. Procedimiento.**

La información obtenida en el presente trabajo se obtendrá fundamentalmente a partir de entrevistas realizadas a los profesionales que conforman la institución donde se realizará la práctica profesional. Además, en la participación en las diferentes actividades didácticas que conformarán el proceso de formación de analistas. Se realizarán tres entrevistas a los analistas en formación, cuya duración aproximada será de una hora cada una, y seis entrevistas al analista supervisión, también con una duración aproximada de una hora cada una. El tipo de comunicación será virtual en el total de los casos, y de ser necesario se completará la información por medio de mails y comunicaciones por Whatsapp. En las actividades de supervisión se realizará una observación no participante que consistirá en encuentros semanales cuya duración aproximada será de dos horas, durante las doce semanas de la práctica, los días jueves. La observación del dispositivo de supervisión consistirá en presenciar los encuentros virtuales del analista supervisor con distintos analistas jóvenes en formación, en los cuales se plantearán diferentes casos de tratamientos en curso en los cuales se llevará a cabo la puesta en práctica de la modalidad teórico clínica que la institución postula para dicho dispositivo.

### **5. Desarrollo**

**5.1. Objetivo específico:** Describir la función que cumple el dispositivo de supervisión utilizado en una institución psicoanalítica, en relación a la formación de los analistas jóvenes y su implicancia en la transmisión del psicoanálisis.

Como se ha descrito, el objetivo del presente trabajo es observar y analizar la forma en la que el dispositivo de supervisión se aplica en la institución en la que se realizó la práctica profesional, específicamente en el proceso de formación de analistas que están iniciando su práctica.

Ernesto, quien ocupa el lugar de supervisor, afirma que *el dispositivo de supervisión es una de las herramientas fundamentales en la formación de los analistas*, y como se dijo anteriormente coincide teóricamente con el trípode del cual hablara Freud (1914), que se apoyaba en la enseñanza

de psicoanálisis que puede producirse en la universidad o las instituciones académicas, además del propio análisis del analista candidato, y el contacto directo de tipo didáctico con miembros más experimentados y con mayor conocimiento de una institución psicoanalítica con los cuales se pueda supervisar los casos. Esta última definición de Freud en relación al contacto directo con otros miembros más experimentados podría describirse como la teorización originaria de Freud en relación al constructo *supervisión* al que se refiere el presente trabajo.

Tal como explica Fresler (1987), Lacan había fracturado con la fundación de su propia escuela el paradigma de la transmisión del saber en psicoanálisis, y sostenía que para ser analista hacía falta una autorización interna, hasta el punto de sostener que sólo era imprescindible haber hecho un recorrido de análisis personal propio, al final del cual un analista lograría para sí mismo un título cuya única autorización válida sería la propia. Ernesto discute esta postura, que a su entender es extrema y a lo largo de las décadas ha demostrado no ser suficiente. De tal modo, aceptar que sólo el análisis personal validaría en última instancia la condición de analistas, entraría en contradicción con la existencia de su propia institución, en la que específicamente se forman psicoanalistas hace muchos años y donde se utilizan las tres herramientas freudianas originarias del saber teórico, la supervisión y el requerimiento de análisis personal, pero con una praxis más cercana a los aportes lacanianos posteriores.

En las observaciones no participantes realizadas en la institución durante la práctica profesional, se constató que los analistas en formación solicitaban a demanda, sin ninguna obligatoriedad, una entrevista de supervisión para hablar de algún caso que necesitaran trabajar, modelo que Camaly (2019) categoriza como laciano. Este dispositivo funciona, según lo observado, sin estar completamente identificado con una categoría cerrada. Ernesto confirma esta observación, sosteniendo que la forma en que se organiza la supervisión en la institución no es ortodoxa, sino que se encuentra a medio camino entre la forma tradicional y los aportes de Lacan. Se diferencia, en este punto, de muchas de las instituciones psicoanalíticas que según Kernberg (2019) tienen una mirada unicista o monolítica en relación a los modelos teóricos, y pocos intercambios con miradas divergentes que complican o retrasan la formación de los nuevos analistas en instituciones con organizaciones arcaicas.

En las entrevistas efectuadas a los analistas en formación y al supervisor, todos afirmaron que *el análisis personal es la pata del trípode freudiano que se considera imprescindible y basal en cuanto a la formación en psicoanálisis*. Y si bien Freud (1914) incluye el propio análisis en el



trípode, es la mirada de Lacan la que pone esta instancia en el primer plano de la formación de analistas, como señala Sauval (2012) al afirmar que el eje de la formación es el propio análisis del practicante, por medio de un proceso de pase de analizante a analista, que lo encamina hacia su propia experiencia de autorización. También apoya esta consideración Octave Mannoni, en relación a que no hay más análisis que el análisis personal, por lo cual todo aquel que desee hacerse analista primero debería aprender a ser paciente (Romero, 2019).

De todos modos, Ernesto sostiene que *la formación del analista es un proceso complejo cuya consolidación nunca debería sentirse lograda, y en la cual el análisis personal es fundamental pero no suficiente*. En la institución que él dirige se dictan seminarios teóricos -que pudieron ser observados y en los que esta pasante pudo participar- y se considera la supervisión como la herramienta más importante con la que se cuenta para en el proceso de formación los analistas lleguen a autorizarse como tales, proceso que describe teóricamente Bercovich, (2008).

En el proceso de análisis del dispositivo de supervisión en la institución, es importante tener en consideración la larga discusión que existe en relación a la forma en que las instituciones psicoanalíticas habían abordado la práctica de la supervisión, desde la institución de la IPA, heredera del psicoanálisis posterior a la muerte de Freud, hasta nuestros días. Ernesto considera que *su institución ha logrado una práctica de la supervisión que se coloca en un término medio entre aquella posición tradicional ortodoxa y la mirada que aportó Jacques Lacan*. Como postula Rojas (2010) aquel paradigma histórico con el que se sostenía el sistema de formación de analistas, apoyado como se describió anteriormente en el trípode formado por el análisis didáctico o supervisión, el análisis personal y la enseñanza teórica, se distinguía por la obligatoriedad y cierto carácter dogmático en cuanto a la práctica de la supervisión. En aquel paradigma no solo se observaba la contra transferencia del controlado en relación a sus pacientes, sino que se efectuaba una supervisión que podía hacer observaciones externas sobre cómo desarrollaba aquél análisis, indicándose en algún punto si ese desarrollo era correcto o no. Ernesto discute aquellas postulaciones ortodoxas en el sentido de que, según su postura teórica y práctica de la supervisión, *no existe una mirada que pueda ser superior o superadora de aquella que un analista tiene en la relación de transferencia y contratransferencia con su propio paciente*. Más al estilo lacaniano, piensa *la supervisión como una réplica del análisis personal, pero enfocada en un caso y un paciente, aquí y ahora*.

Se pudo observar en la institución en la que se desarrolló la práctica profesional que estas supervisiones -a demanda de un practicante- se realizan habitualmente conducidas por Ernesto, en la función de supervisor, y son presenciadas por otros analistas practicantes. Presenciar supervisiones de otros colegas forma parte de la formación de estos analistas, ya que la escucha de esas supervisiones de otros colegas aporta un aprendizaje adicional. Esta pasante formó parte de dichas observaciones, en condición de no participante, y en las mismas se trabaja con el relato del material que el analista trae a la sesión, al estilo de una sesión analítica, y el supervisor escucha, pregunta, observa y en algunos casos, interpreta. Como explica Chiozza (2001) la supervisión solo puede trabajar con el recorte del material que aporta el supervisado, material que es imprescindible reconocer como parcial o producto de un recorte subjetivo del supervisado.

Como explica Elena, analista practicante que tiene solo un año de experiencia, el rol de estos espacios de supervisión es fundamental, ya que atender pacientes resulta a su entender *una práctica en solitario: compartir estas experiencias en las supervisiones propias y en la observación de los otros colegas acompaña y alivia la constante incertidumbre y la conciencia de no saber, inherente al rol de analista*. Esta posición coincide con cierta mirada sobre la ética del psicoanálisis lacaniano que, según Arroyo Guillamón (2018), sostiene la constante incertidumbre del no saber. Este lugar de conciencia de la falta es aquel en el que debería colocarse un analista, sustentada en haber tomado cuenta de que es imposible cernir con palabras la completud del goce pulsional, dice el autor, o lo que sería decir en términos freudianos comprender la imposibilidad de que exista un yo capaz de representar al ello en su totalidad.

La supervisión ocupa un lugar medular en el recorrido de los analistas principiantes en la institución, y funciona según Ernesto *como eje de acción para que cada analista pregunte en la primera supervisión “¿Qué hago”*. *En esta primera pregunta, inaugural de la formación, Ernesto sostiene que se condensa la llegada a una práctica de la cual los analistas novatos se han formado un ideal a lo largo de toda su trayectoria universitaria. Es decir, la pregunta sobre qué-hacer dirigida al supervisor es una pregunta enfocada en un supervisor que sabe-más, que ve-más y que puede saldar ese espacio de incertidumbre*, como describe Fresler (1987) al supervisor al estilo de la IPA. Ernesto, desde el punto de vista técnico, responde a esa pregunta inaugural con el silencio, o con preguntas que permitan que el analista principiante se interroge a sí mismo.

Esta posición acerca del dispositivo de supervisión es diferente a la que se aplicaba por parte de la comunidad psicoanalítica posterior a la muerte de Freud que aporta el texto de Fresler

(1987). A diferencia de la institución observada y la postura teórico práctica de Ernesto, tradicionalmente se intentaba garantizar la permanencia de los principios fundamentales del psicoanálisis por medio de la burocratización de la formación de futuros analistas, lo cual produjo aquella figura parecida a la de un *super-visor* y con la que Ernesto difiere: *el supervisor no debería ubicarse en una posición de poder narcisista, al estilo de un analista con un supuesto saber suficiente como para autorizar, verificar y estandarizar la labor de los analistas en formación.* Daskal, (2008) recurre a diferentes definiciones del rol del supervisor, dentro de las cuales destacan dos variantes: la del supervisor como autoridad con poder para dirigir o corregir el proceso terapéutico entre un psicólogo y su paciente, y la del supervisor que opera como acompañante de un proceso en el que resulta un mutuo aprendizaje. Lo que distingue ambas categorías en relación a la supervisión es la cuestión del poder, y Ernesto sostiene que *el dispositivo que se articula en la institución no se identifica completamente con ninguno de los dos modelos.*

Una imagen de un supervisor identificado con el ideal y el poder, dice Ernesto, es lo contrario de lo que considera fundamental para que un analista llegue a formarse como tal. Bissier (2017) habla en este caso de que ese lugar ideal representado por las instituciones psicoanalíticas en el proceso de formación de analistas -y en este caso, por el dispositivo de supervisión -es tal vez un lugar inevitable y hasta cierto punto necesario. Es decir, esta heterodoxia planteada por Ernesto coincide con miradas teóricas que sostienen que ya desde las formulaciones de Freud en Psicología de las masas y análisis del Yo, aquel lugar del mito heroico donde se inventaba el primer ideal del yo que quiso reemplazar al padre muerto, es una cuestión de estructura de la cual los psicoanalistas no podrían abstraerse.

De esta manera, y corriéndose de aquel lugar ideal, *el objetivo de su práctica*, según Ernesto, *es que, tolerando la incertidumbre y la duda, en supervisiones subsiguientes a las iniciales -en las que demandaban una respuesta sobre el qué hacer- los analistas comiencen a preguntarse ¿Qué hice?. Recién ante esa segunda pregunta puede comenzar el trabajo de formación, en el que la supervisión versará sobre lo que efectivamente ya fue realizado en forma práctica en sus sesiones como analistas. Preguntarse qué hicieron, a posteriori y en el contexto de una supervisión, les permite comenzar a alojar esa duda o incertidumbre sobre su rol de analistas, que nunca debería corresponderse con un modelo ideal sino con el propio.* En la entrevista con Elena, ante la pregunta acerca de cómo ella podía describir los inicios de su práctica en las supervisiones, afirma que *la seguridad que fue obteniendo la logró al ir transformando la pregunta sobre qué*

*hago, destinada a un supervisor que idealmente pudiese contestar a esa demanda, en la pregunta de qué hice, con toda la incertidumbre que provoca el no saber, pero que de todos modos ya hice.*

En cuanto a la implicancia de la supervisión en la trasmisión del psicoanálisis, Ernesto realiza una distinción entre los conceptos de transmisión y formación, que se enuncian como similares: *en tanto que la trasmisión del saber refiere en gran parte a lo teórico, la formación es un concepto integral que incluye además de lo teórico la praxis del análisis personal y la supervisión. Tanto Ernesto como los tres analistas practicantes entrevistados, coinciden en la idea de que el título de grado obtenido no los habilita como psicoanalistas. Las universidades, afirma Ernesto, aportan un saber cuyo capital teórico se enseña sin producir demasiadas preguntas, sino por el contrario invitando a los alumnos a aspirar a certezas cuya consideración es medida objetivamente en cantidades, tales como las calificaciones académicas.* Esto coincide con lo que señalan González & Dafgal, (2012) en relación a que el acceso a un título universitario o una matrícula académica no son suficientes para producir un psicoanalista, en los términos del saber freudiano tradicional. En este sentido González y Dafgal (2012) sostienen que ese estatus de saber teórico aportado por un título de grado oficial es solamente el paso inicial para todo el resto de la formación, y que la formación institucional basada en el trípode freudiano es la condición para que un análisis no se convierta en *silvestre*, como denominaba Freud al uso no científico del psicoanálisis. Ernesto afirma que formar psicoanalistas es producir en ellos preguntas, más que respuestas, y localización de faltas, más que calificaciones relativas a si está bien o está mal aquello que hacen en sus prácticas iniciales. Esta es justamente la postura de Lacan cuando es expulsado de la IPA al estilo de una excomuniación, entre otras cosas por sostener que un analista sólo podía autorizarse a sí mismo, razón por la cual no quedaba demasiado espacio para la figura de un *supervisor* al estilo tradicional de la palabra, donde un analista de mayor trayectoria autorizara la práctica clínica de uno en formación (Bercovich, 2008).

Renata, analista en formación, sostiene además de *la supervisión y el análisis personal el conocimiento teórico es fundamental para establecer hipótesis, más allá de la novela que presenta un paciente en una sesión: saber preguntarse qué le pasa psíquicamente, meta psicológicamente, tiene que ver con la pata teórica del trípode freudiano.* Sin embargo, no es imprescindible separar lo teórico del proceso de supervisión, tal como afirma Fedida (1991), en el sentido de que podría decirse que la supervisión, de algún modo, porta lo teórico del psicoanálisis como parte de la función de la actividad metapsicológica del analista en el proceso de la cura de su paciente

La forma en la que Ernesto propone y explica el dispositivo de supervisión en su institución coincide con postulaciones teóricas como las de Fedida (1991), que propone que la supervisión en las instituciones psicoanalíticas debería ocupar el lugar de un tercero al que se le traduce por medio del lenguaje el proceso de la cura de un paciente; portador de algún modo lo teórico del psicoanálisis. Casi, agrega Fedida (1991) ocupando la función de la actividad metapsicológica del analista en el proceso de la cura de su paciente. Ernesto coordina esta práctica con una conceptualización similar: asegura que *en última instancia es la supervisión el recurso primordial para la trasmisión del saber psicoanalítico en su institución.*

Para los analistas en formación, según la mirada de Renata, *la supervisión tiene una función que implica un proceso marcado por transformaciones constantes.* Según su perspectiva, *en los inicios funciona como un espacio de acompañamiento en el que pueden despejarse dudas, o constatar si las intervenciones realizadas con un paciente fueron correctas o no, lo cual muestra el grado de inseguridad de esa etapa incipiente.* La posición óptima del supervisor, según Renata, es la de *colocarse en un lugar de saber total, sino la de hacer lugar a la incertidumbre, la duda, y la falta que incumbe a cualquier escena analítica.* Esta mirada de Renata coincide con lo que Ernesto sostiene que efectivamente se realiza en las supervisiones, mecanismo además que pudo ser constatado en las supervisiones que fueron presenciadas por esta pasante durante toda la práctica profesional.

Luego, sostiene Renata, más avanzada la experiencia como analista, *la supervisión ocuparía un lugar en donde ya no se busca seguridad sino compartir las hipótesis de trabajo con un paciente o, dicho de otra forma, la metapsicología pensada en la dirección de la cura.* En ese lugar, el supervisor funciona a la manera casi idéntica de un analista con su paciente, ubicando los puntos ciegos que podrían estar impidiendo al principiante realizar algunas interpretaciones o intervenciones, producto de resistencias o represiones propias. Esta observación de Renata es coincidente con lo aportado por Chiozza (2013), quien sostiene que el trabajo del supervisor es específicamente sobre el supervisado más que sobre el paciente. En el proceso de supervisión, aunque esto no suele aceptarse de forma consciente, aplica como un segundo psicoanálisis, y esto se demuestra habitualmente cuando un analista en supervisión se encuentra con algo que mantenía reprimido y comienza a poder verlo también en todos los otros pacientes que aún no había supervisado y que, según las palabras del autor, estaban esperando que el terapeuta fuese capaz de

interpretar. En el vínculo que se forja entre el supervisor y su supervisado pueden observarse las transferencias recíprocas que operan entre el supervisado y su propio paciente (Chiozza, 2013).

**5.2. Objetivo específico:** Evaluar las principales problemáticas con las que se encuentran los analistas jóvenes en formación, según la opinión del supervisor, y cómo se las trabaja desde el punto de vista teórico práctico durante la supervisión.

Si bien la pregunta en cuanto a las dificultades con las que se encuentran los analistas en formación tiene su eje en la mirada del supervisor, en las entrevistas realizadas a los practicantes pudieron recolectarse datos empíricos sobre algunas de ellas y es relevante su mención para luego poder articularlas con lo que el supervisor aportó sobre esta temática en las entrevistas efectuadas.

Elena, por ejemplo, sostiene que *la mayor problemática en el inicio de la práctica como analista fue la duda en relación a qué preguntar*. Ernesto considera que *esta dificultad tiene que ver con una problemática que resulta generalizada cuando los psicólogos llegan a graduarse en la universidad, acceden a un título de grado y llegan a la formación de posgrado en psicoanálisis sin ser conscientes de que durante años construyeron un ideal de cómo ser psicoanalistas*. Ernesto sostiene que *esta es la primera y más común dificultad con la que se encuentran los psicólogos cuando ingresan a la institución y enfrentan el momento de concretar en la realidad la aspiración personal de formarse y trabajar como analistas*. Se observa que esto concuerda con lo postulado por Romero, (2019) quien afirma que uno de los grandes escollos con que se encuentra el analista novato tiene relación con preguntarse qué es ser psicoanalista, y si lo es en el momento de haber obtenido el grado universitario o deberá convertirse en uno a la medida de los modelos con los que cuenta. Además, el autor sostiene que esa pregunta incluye dudas en relación a cuál será el estilo que debería forjarse, los patrones a seguir, o la adquisición del estilo que será propio o una copia que los analistas experimentados pudieran tal vez transferir.

En relación a las observaciones empíricas durante la práctica profesional, y lo obtenido en las entrevistas con Ernesto, la institución tiene establecido un dispositivo que responde a algunas miradas lacanianas, como se articula con lo postulado por Eidelsztein (2017): el saber formal de las universidades no es aquel que forma un psicoanalista, y las instituciones que los acogen tampoco son las que determinarán qué tipo de psicoanalista será, sino su propio recorrido y experiencia en las mismas.

Además, Ernesto desde su función de supervisor, considera que *la mayor barrera con la que se enfrentan los practicantes es su propia inseguridad en relación a aquel ideal que se*

*forjaron, con el que se comparan constantemente en los inicios de su experiencia como analistas.* Romero (2019) considera que este ideal impide una formación correcta, ya que por sobre todo hay un devenir analista que implica algún tipo de desilusión acerca de un ideal pre forjado. Es esta desilusión -considera Ernesto, al igual que este autor- la que finalmente conformará la construcción de la subjetividad e individualidad de cada analista al autoafirmarse como tal.

*Pero hay uno de los escollos con los que se encuentran los analistas practicantes, considera Ernesto, insalvable, y es el de recibir postulantes que no hayan atravesado la experiencia del análisis personal.* Es muy complejo intentar transferir la experiencia del inconsciente, sostiene Ernesto; algo que solo se logra en el proceso de un análisis propio. Tal como cita Romero (2019) a Octave Mannoni, no hay más análisis que el análisis personal, por lo cual todo aquel que desee hacerse analista primero debería aprender a ser paciente. En referencia a esta postura, existe el debate entre el psicoanálisis tradicional y los psicoanalistas lacanianos, en relación a que la verdadera formación de un analista es su propio análisis. Ernesto considera que *su posición en relación a esto es intermedia: resulta una dificultad insalvable que un postulante intente formarse sin analizarse, pero no considera al análisis personal la única última vía para la formación, sino que por el contrario utiliza el dispositivo de supervisión como una de sus herramientas primordiales.*

Según la mirada de Ernesto, *otra dificultad con la que los practicantes se encuentran es el lugar que ocupa la teoría psicoanalítica en las universidades, donde el alumno se mira como en un espejo para evaluarse y en donde la calificación es una evaluación externa del saber teórico.* Esta evaluación externa funciona también como un ideal con el que los analistas se identifican, en principio, y muchas veces al iniciar su práctica sienten que deben *sacarse una nota* ante sus pacientes, o incluso frente a su supervisor. Ernesto considera *que esta posición de algún modo narcisista de creer que son ese sujeto de supuesto saber que en principio les transfieren los pacientes, es un problema a resolver.* Esto implica, según entiende Ernesto, *identificarse con un lugar de poder y de saber contrarios a la ética misma del psicoanálisis* que, según Arroyo Guillamón (2018), estará fundada en que el yo de un analista nunca debería advenir en el análisis, ya que se ha hecho con la dimensión de su falta, y su lógica no será justamente la del ideal del saber. Además, según la mirada del supervisor de la institución que es objeto del presente trabajo, los analistas que buscan la autorización para ser analistas en otro lugar que no sea su propia experiencia, buscan en el lugar incorrecto. Este punto de vista coincide con lo que postula Nasio,

quien sostiene que el psicoanálisis es incompatible con el poder, y que nadie puede autorizar a otro a ser analista, ni por la vía de ser admitido en un seminario para formarse como tal, ni por la mirada de alguien con más experiencia que lo valide, sino que dicha autorización sólo puede ser propia (Del Campo, 2001).

*Desde el punto de vista técnico, el supervisor debería articular estas dificultades con la propia posición como analista, ejercida en forma casi idéntica en el rol de supervisor, explica Ernesto. Las instituciones académicas y universitarias construyen un analista desde el lado de la teoría, no del lado de la práctica, por tanto al graduarse no se sienten con los recursos necesarios. Entonces, cuando se van presentando estas dificultades, la única técnica preestablecida es la posición que se toma al ejercer el psicoanálisis: todo lo preestablecido va en contra del análisis y de una correcta supervisión. El supervisor, al igual que un analista, debe salir de su yo, para buscar al sujeto que hay detrás del yo del paciente. Siempre es la búsqueda de un saber no sabido, por tanto es importante que para los analistas en formación no encuentren en el supervisor alguien que se coloca en el lugar del ideal, del saber o de una super-visión que los examine o los califique. Más bien el camino es ir acompañándolos en su incertidumbre, dando sus primeros pasos, para que vayan preguntándose a posteriori de las sesiones con sus pacientes qué hicieron. En este camino lento y constante, irán logrando su propia autorización como analistas.*

En este sentido la institución psicoanalítica en la que se realiza la presente investigación toma una postura acorde a la que Bercovich (2008) afirma que postuló Lacan cuando fue expulsado de la IPA, entre otras cosas por sostener que un analista sólo podía autorizarse a sí mismo. Como ya se reiteró en otras oportunidades, Lacan vino a discutir la antigua postura ortodoxa de supervisores que, por contar con mayor experiencia y trayectoria, pudiesen calificar o controlar externamente a los analistas postulantes como parte de su formación. Es justamente la posición de supervisión que Ernesto elige, acompañando a los analistas en formación con respecto a hacerse en la falta de saber, retirándoles tanto a la institución como a su supervisor el rol de autoridad que los habilitará.

Ernesto sostiene que con *los practicantes se va produciendo una trayectoria, a lo largo de distintas supervisiones, en las que va escuchando y registrando la evolución de estos analistas, desde que ingresan a la institución en adelante. Las dificultades iniciales en relación a su pregunta sobre qué es ser psicoanalistas y la identificación con el saber teórico, van transformándose luego*



-en el mejor de los casos, según Ernesto- *en ir reconociendo sus puntos ciegos, al estilo de repeticiones con las que se pueden ir elaborando cosas.*

Si bien Ernesto considera que *el psicoanálisis es antagónico a todo aquello que sea un modelo preestablecido de acción, es preferible ir favoreciendo que los practicantes no vivan sus errores como faltas, ya que allí se retornaría al camino de éxito o el fracaso, que no son coincidentes con el de-ser postulado por Lacan, del que habla Bissier (2017): analistas atravesados por la experiencia de una destitución subjetiva que supone un final del análisis, o mejor dicho la caída del ser psicoanalista en de-ser.* Ernesto coincide con que *a la manera de una entrada en análisis en una relación analista analizado, la supervisión aplica de la misma forma en la inscripción de que ya no hay más lugar para la demanda neurótica. El lugar de sujeto supuesto saber debe caer también allí donde un analista en formación busca inicialmente la aprobación o guía de un supervisor más experimentado, que identifica con el ideal.*

Ernesto cita el caso de una supervisión con una analista muy joven, cuyo paciente era muy apuesto y mayor que ella. *La analista practicante planteaba que su paciente se mostraba tan seguro de sí mismo, que ella se ponía nerviosa y todo el tiempo se preguntaba qué debía preguntar, ya que parecía que no había espacio para ninguna pregunta y eso la intimidaba y le producía mucha inseguridad. En la supervisión, la analista relataba su angustia con agitación y un discurso entrecortado.* En ese caso, relata Ernesto, *luego de escucharla bastante, e invitarla a detenerse en la pregunta de la analista acerca de su paciente: qué significaba que fuese mayor, cómo era aquello de su seguridad, y en tal caso, por qué no permitirse el silencio. Es decir: por qué debía ser necesario tener algo para preguntar.* Algo de la supervisión rondaba en lo que podía sucederle a la analista practicante en su vínculo con el paciente, que le impedía simplemente volver a situarse en el lugar de no saber. *Lo que surgió casi al final de la supervisión fue un punto ciego de la analista, relativo a no sentirse a la altura de la circunstancia, por ser de menor edad que su paciente, por el avasallamiento que le producía su seguridad, y por cierta actitud seductora del paciente que ella no había podido recordar conscientemente, antes.* Luego de la supervisión relatada, Ernesto pudo constatar en supervisiones posteriores que *la analista retomó el vínculo con su paciente desde una posición en la que su subjetividad no estuviese en juego, sino la de su paciente. Aceptando la duda, el silencio, y en tal caso haciendo lugar a aquello que su paciente no estaba diciendo, detrás de su imagen de extrema seguridad, pudo regresar a las sesiones con su paciente con más autoridad propia.*

Este caso, relatado por Ernesto, es una de las escenas de supervisión que pudieron ser presenciadas a lo largo de la práctica profesional, en la condición de observación no participante, y se pudo registrar en forma empírica este proceso descrito por el supervisor. Esto es lo que postula Chiozza (2013) en relación a que el proceso de supervisión funciona en un punto como un segundo psicoanálisis: esta circunstancia relatada anteriormente en la que un analista en supervisión se encuentra con algo que mantenía reprimido, y esto permite que además pueda comenzar a verlo también en todos los otros pacientes que no había supervisado y que, según las palabras del autor, estaban esperando que el terapeuta fuese capaz de interpretar.

*También es una dificultad en la formación preguntarse si uno ha llegado o llegará a ser psicoanalista, sostiene Ernesto. Es un lugar imposible, según sus palabras, que se contradice con la función del análisis: nunca se llega a sentir que se es psicoanalista, porque eso sería pensar en que uno ha logrado estar completamente identificado con el ideal del que se habló en párrafos anteriores. En este sentido Ernesto explica que el Yo tiene un constante deseo de reconocimiento, y el supervisor debería conservar su relativa distancia para permitir que advenga en el analista en formación la certeza de su falta más que la confirmación de tal reconocimiento por parte de su supervisor o incluso por parte de su paciente.*

**5.3. Objetivo específico:** Analizar la utilidad del dispositivo de supervisión en la práctica profesional de los analistas jóvenes, y el impacto que el mismo tiene sobre los tratamientos analíticos en curso.

En el desarrollo de las observaciones realizadas durante la práctica profesional, pudieron referencias citadas por los analistas y el supervisor en relación a supervisiones anteriores, hechas en relación a un paciente cuya supervisión se estaba presenciando. Estas observaciones efectuadas empíricamente en la institución, a lo largo de la práctica profesional, fueron consistentes con la mirada aportada por Ernesto en las entrevistas: existen ocasiones en que es posible comprobar el curso o evolución de determinados tratamientos que traen los analistas a supervisión, a veces, cuando regresan a supervisarlos nuevamente.

Juan, analista en formación, sostiene que *la función de la supervisión es especialmente significativa cuando se encuentra con pacientes nuevos, situación que le produce por momentos inquietud e incertidumbre. Es imposible evitar colocar a la supervisión en un lugar de seguridad, esa mirada de un tercero en relación al vínculo con los pacientes que resulta muy importante y permite luego en las sesiones siguientes, concurrir con temas ya pensados o elaborados en*

*relación a conflictos o inseguridades que hubieran aparecido y se supervisaron. Pero la verdadera seguridad, según Juan, es la propia experiencia, como sostiene Fresler (1987) en el sentido de que en última instancia la autorización última del analista, será la propia, y producto del hacer y experimentar como tal. En relación a los resultados o efectos posibles de las supervisiones realizadas en relación a los tratamientos en curso con sus pacientes, Juan afirma que en muchas ocasiones el curso del análisis cambia producto de alguna intervención del supervisor, en el que él mismo pudo encontrarse con un punto ciego o algún afecto reprimido.*

Renata relata de igual manera su percepción de que *los procesos analíticos con sus pacientes se ven beneficiados y modificados efecto de algunas supervisiones. Recuerda específicamente un caso, con una paciente a la que denominó Marta, con la cual no lograba establecer una buena transferencia porque la observaba como una persona rara, significativa que Renata nombró muchas veces en la supervisión. Luego de relatar el conflicto y ser escuchada por el supervisor, se estableció la pregunta acerca de dicho significativo: ¿Qué era rara, para Renata? Al estilo de una sesión analítica personal, pero con la mirada puesta específicamente en su paciente y su vínculo con ella, pudo recordar algunas cuestiones que le producían afectos inconscientes en relación a su paciente. Esto permitió luego que en las sesiones siguientes pudiese encontrarse frente a ella con menos saberes previos y menos de su subjetividad interfiriendo en el análisis, dispuesta como analista a conocer a su paciente tal-como-era, y acompañándola en el proceso de encontrarse con su deseo.* En este punto Croceri (2004) habla de la falta de certezas que puede acoger -o no- a la subjetividad de un paciente, y esto es aplicable tanto a la figura de la analista como a la de su supervisor.

Elena considera que *en los inicios de su formación fueron fundamentales los aportes de la supervisión en los tratamientos con sus primeros pacientes. Aporta el caso de un paciente menor de edad, adolescente al que denomina Luis, en el que los padres del adolescente interferían mucho con llamados telefónicos y pedidos de entrevistas.* Elena relata que *esto se había convertido en una dificultad porque no lograba abstraerse de esta preocupación cuando se encontraba frente a su paciente, por lo cual solicitó una supervisión.* Aquí puede observarse claramente el modelo que se aplica en la institución, acorde a la mirada lacaniana que desliga de obligatoriedad y plantea como demanda de control la necesidad de sopesar alguna práctica del analista en formación (Camaly, 2019). En la supervisión, en la que relataba repetidamente que Luis no podía crecer ni pensar con unos padres tan controladores. El supervisor, que como dice Chiozza (2013) no puede

enfocarse en la novela de la vida del paciente sino que solo cuenta con el material que trae el supervisado, ahondó en lo que a Elena le sucedía con estos padres que a su entender interferían en el tratamiento, y luego en la supervisión aparecieron ciertos sentimientos reprimidos de la supervisada en relación a su inseguridad para manejar el vínculo con los padres de Luis, y recordar que era él su paciente, no ellos. Elena comprendió que había desenfocado la mirada y olvidado *estar-ahi* para que Luis pudiese desplegar su propia subjetividad en el análisis. Elena afirma que esa supervisión cambió radicalmente su posición frente al tratamiento y aparecieron espacios y un recorrido analítico de Luis mucho más rico. Chiozza (2013) explica claramente este proceso que sucede con el dispositivo de supervisión: la batalla decisiva se juega en el campo del supervisado, no en el de su paciente, y por tanto el supervisor solo cuenta con el recurso de la contratransferencia con su supervisado, gracias a la distancia afectiva que tiene con el paciente.

En relación a este objetivo de investigación, se pudo presenciar en forma de observadora no participante una supervisión efectuada por Elena con Ernesto, sobre un paciente de 4 años, a quien se denominará Leandro. Un niño cuyo diagnóstico presuntivo es de un trastorno dentro del espectro autista y con quien durante muchas sesiones Elena no logró establecer contacto real. Leandro no articulaba palabras, emitía solamente gritos, y mostraba en todas las sesiones un interés restringido por su tablet. Los padres de Leandro no habían participado en ninguna de las sesiones del menor, a las que asistía con su niñera. Elena comentó en la supervisión que se había preocupado mucho por dudar acerca de cuáles eran las intervenciones apropiadas, pero que sin embargo había ido intentando conectar con Leandro, sentándose en el suelo con él y mirando junto a él su tablet. El material más significativo que Elena deseaba transferir al supervisor era que, una sesión atrás, y ante la imposibilidad de conectar con este niño ensimismado y solitario, tomó la decisión de retirarle la tablet y ponerla en un lugar donde él no pudiese llegar. Esto había desatado en Leandro una crisis de angustia y ansiedad, gritos y patadas, a los que Elena respondió instintivamente abrazándolo fuertemente, ambos en el piso, hasta que Leandro fue calmándose y comenzó a llorar, luego de lo cual la miró por primera vez a los ojos. Ernesto escuchó todo el relato atentamente, haciendo breves preguntas consistentes en pedirle a Elena que ampliara los detalles, recordara la escena y explicara lo más ampliamente posible *qué había sentido ella*, en relación a Leandro, en el momento en que le quitó la tablet. Se puede observar en esta escena, en principio, el trabajo de Ernesto en relación a la contratransferencia de Elena con Leandro. Kacevas (2017) explica que si la supervisión quedase reducida a tal operación, sería insuficiente. En el caso que se relata, la

intervención no quedó allí: Ernesto utilizó el recurso de observar la contratransferencia para luego realizar intervenciones que le permitieran a Elena preguntarse sobre el *qué hice*, hasta obtener una respuesta que terminara siendo una articulación metapsicológica de la propia supervisada. Ernesto y Elena logran, juntos, alcanzar la hipótesis de que la respuesta conmovida de Leandro a ese abrazo firme de Elena, en la escena de la tablet, fue el primer gesto del niño que mostró una conexión afectiva con su analista, primero de los pasos hacia lo que Freud denominaba neurosis de transferencia o primer lazo fundante de la relación entre ambos (Martinez & Martinez Liss, 2020).

La supervisión antes relatada, explica luego Elena en las entrevistas, le *facilitó comprender su posición ante Leandro y percibir la necesidad del niño de que un otro, alguna vez, hiciera algo distinto a abandonarlo con su tablet. Este contacto entre ambos abrió camino para una nueva etapa en el tratamiento en el que pudiese comenzar a simbolizar aquello que aún no había logrado simbolizar*. Elena volvió a las sesiones con el niño de una manera más segura, continuando un proceso que, en sus inicios, le había producido completa incertidumbre.

Renata, otra de las analistas en formación, demandó una supervisión sobre su paciente a la que denominaremos Ana, de 17 años. Esta tesista pudo presenciar dicha supervisión, también en condición de observadora no participante, en la que Renata le refirió a Ernesto su gran preocupación porque Ana, paciente a la que había visto solo algunas veces, le venía transmitiendo su idea constante de cortarse y lastimarse. Ana comentó ampliamente el contexto de la vida de su paciente, con la escucha atenta de Ernesto, quien, al igual que en la supervisión relatada más arriba, se mantuvo silencioso y solo fue haciendo preguntas que abrieran el relato llevándolo a detalles y percepciones de la analista más profundos. Esta paciente, relataba Renata, había sido abusada en su infancia y tenía graves dificultades para desarrollar su vida, pero específicamente Renata necesitaba expresar su miedo por *qué hacer* ante la posibilidad de que Ana se hiciera daño a sí misma. Durante toda la supervisión se pudo observar que Ernesto escuchó a Renata y la alentó a explicar más claramente qué era lo que *ya había hecho* con su paciente, y, en este sentido, Renata pudo ir comprendiendo que ya había logrado que Ana estableciera con ella un vínculo de confianza, transfiriendo a su analista constantemente sus pensamientos y sentimientos en relación a la idea de cortarse o lastimarse. Ernesto interpretó esta idea de Ana como la de *querer quitarse algo de adentro*, luego de lo cual Renata comenzó a recordar dichos de su paciente que había olvidado, en los que había comentado cuestiones específicas acerca del abuso que había vivido. Este recordar lo olvidado de la analista, es lo que Ernesto había explicado en las entrevistas, en relación a la

posibilidad de que un analista levante una represión durante la supervisión, que luego le permita interpretar cosas que no podía interpretar, algo que también desarrolla Chiozza (2013) en relación al proceso técnico de la supervisión.

## **6. Conclusiones**

Como ya se ha descrito, el objetivo general del presente trabajo consistió en describir y analizar el dispositivo de supervisión, dentro del marco de la formación de analistas en una institución psicoanalítica. Las observaciones y entrevistas realizadas durante el proceso de la práctica profesional en dicha institución han permitido recabar información que, articulada con el material teórico recolectado, permitió responder parcialmente los interrogantes establecidos por el objetivo planteado. En principio, cabe destacar que quien suscribe no aspira lograr conclusiones absolutas, sino que considera esta investigación, a priori, como una interpretación posible que tiene en cuenta la cuestión del sesgo y la parcialidad de toda enunciación, aun cuando se intente rigurosidad metodológica.

El primer objetivo de investigación se refiere a la función que cumple el dispositivo de supervisión utilizado en una institución psicoanalítica, en relación a la formación de los analistas y su implicancia en la transmisión del psicoanálisis. Se accedió a la recolección de material resultante de entrevistas con el supervisor y los analistas en formación, se presenciaron supervisiones en condición de observadora no participante y se formó parte de algunos de los seminarios teóricos que la institución ofrece a los analistas practicantes. Todas estas experiencias permitieron constatar que el dispositivo de supervisión de la institución en la que se realizó la práctica funciona de acuerdo a un modelo teórico mixto, entre las postulaciones tradicionales de las instituciones freudianas y los aportes realizados por Lacan. En este sentido, la institución respeta la estructura del trípode freudiano de análisis personal, supervisión y formación teórica (Rojas, 2010), pero se inclina por elegir una postura no ortodoxa que incorpora las ideas lacanianas en cuanto a algunas cuestiones tales como la no obligatoriedad de las supervisiones, las que se realizan a demanda de los analistas, de acuerdo al curso de los tratamientos con sus pacientes (Camaly, 2019). Además, sustentado en una posición teórica que, en palabras de Octave Manonni, está fundada en que *para ser analista primero hay que ser paciente* (Romero, 2019) la institución considera que es fundamental que los analistas en formación hayan atravesado previamente la conciencia de su falta y puedan llegar a una autorización personal que se ocupe más que de su condición de psicoanalistas, del psicoanálisis en sí. Es decir, opera desde una epistemología que

funda el psicoanálisis en la idea de que el saber no está en el Yo, y que la búsqueda del deseo implica poner en juego una falta, sin la cual será imposible hacer jugar la creatividad de lo posible para lo que lo que aparezcan sean preguntas, más que certezas (Kacevas, 2017). Por otra parte, y asumiendo la necesidad del propio análisis, el dispositivo de supervisión en la institución es la herramienta fundamental para la formación de analistas y la trasmisión del psicoanálisis. Esta conclusión pudo ser confirmada en las supervisiones presenciadas, en las que, al estilo de una sesión analítica, el supervisor escucha el material que trae el supervisado acerca de su paciente y se trabaja con dicho material reconocido como un recorte subjetivo y parcial del supervisado en relación a la novela de su paciente (Chiozza, 2013). Las consideraciones que delimitan el marco del trabajo del supervisor tienen que ver con una postura ética que funda el psicoanálisis en relación a la incompatibilidad entre el poder y la formación de analistas. El modelo teórico práctico que se aplica se sustenta en la concepción de que los analistas supervisen sus casos a demanda, del mismo modo que un paciente solicita una sesión con su analista, sin obligatoriedad. Además, se pretende que en las supervisiones se trabaje más sobre el analista que sobre el paciente, de quien el supervisor no conoce más que el material que trae el analista. La trayectoria que intenta realizar el proceso de supervisión es ir desde la pregunta de los analistas sobre *qué hago*, donde en los inicios buscan el apoyo y aprobación de un supervisor puesto en el lugar ideal de saber, hacia preguntas sobre *qué hice* más coherentes con la asunción de su incertidumbre, su no saber, su *estar-ahí* para sus pacientes, a la manera del *deser* propuesto por Lacan (Bisserier, 2017).

El segundo objetivo de investigación fue evaluar las principales problemáticas con las que se encuentran los analistas en formación, según la opinión del supervisor, y cómo se las trabaja desde el punto de vista teórico práctico durante la supervisión. Se pudo constatar en las entrevistas al supervisor que la mayor problemática con la que se enfrentan los analistas al ingresar en la institución es el hábito del saber universitario, enfocado en los modelos teóricos más que en la praxis del psicoanálisis. Este saber académico, además, se mide de acuerdo a éxito y fracaso, parámetros que no son aplicables en la transmisión ni en la práctica del psicoanálisis (Bisserier, 2017). Por consiguiente, este primer problema se aborda desde la perspectiva de que no existe en la formación de la institución una posición crítica hacia el qué hacer de los analistas con sus pacientes, sino un trabajo conjunto entre supervisor y supervisados que funcione como acompañamiento en un proceso de autoconfirmación, donde ellos mismos puedan ir construyendo su camino como analistas en base a su formación y su experiencia. Este punto es la distinción

fundamental entre la forma de incorporar la supervisión en el proceso de formación característico de la institución y el modelo teórico tradicional, y el aspecto donde la mirada lacaniana se hace más visible (Del Campo, 2001). Una dificultad insalvable, según el supervisor, es que los analistas no hayan hecho nunca análisis personal. El supervisor considera que un analista debe poder, antes de alojar la subjetividad de un paciente, haber transitado la experiencia de la suya propia por medio de un proceso analítico, y el propio análisis es una de las tres patas del trípode freudiano que la institución aplica y respeta en la transmisión del psicoanálisis. Si bien Sauval (2012) afirma que es el análisis personal del practicante el eje de su formación, por medio de un proceso de pase de analizante a analista -mirada pura del modelo lacaniano- Ernesto en la posición de supervisor considera que no el único, aunque la describe como indispensable. Otra de las dificultades habituales de los analistas en formación es colocar a su supervisor en el lugar de un ideal de saber y de poder, proceso que es necesario desarticular, según opinión de Ernesto, para que ellos mismos se vayan habilitando en su práctica. El recurso técnico que utiliza frente a esta y muchas otras dificultades de los analistas en formación es, según Ernesto, similar al que se utiliza como analista frente a un paciente: el saber no está en el yo del analista, ni en el del supervisor. La ética misma del psicoanálisis es la búsqueda del deseo del sujeto, y en ese proceso el supervisor -al igual que el analista- debe abandonar la posición narcisista de un ideal de supuesto saber que el principio le es transferido (Fresler, 1987).

El tercer objetivo de investigación, por completo ligado a los dos anteriores, fue analizar la utilidad del dispositivo de supervisión en la práctica profesional de los analistas, y el impacto que el mismo tiene sobre los tratamientos analíticos en curso. Se corroboró en todas las entrevistas tanto a analistas como a supervisor, y en la observación no participante de las supervisiones, que existe una relación amplia y extensa entre lo que sucede en la supervisión y la posición con la que luego los analistas regresan hacia sus pacientes. Los analistas le asignan al dispositivo de supervisión un rol decisivo no solo en su formación sino en el vínculo que sostienen con sus pacientes. Todos los analistas respondieron que la institución aborda la supervisión acorde con el modelo lacaniano que implica una posición de libertad frente al ejercicio personal del psicoanálisis, y un camino -acompañado- para ir logrando su propia autorización como tales. Juan, practicante, corroboró la importancia de la supervisión en especial cuando recibe nuevos pacientes, con los que tiende a dudar en el inicio del tratamiento si está dándole al mismo el mejor curso posible. Renata, otra de las analistas, aportó un caso con una paciente con la que tenía una dificultad vinculada a



percibirla como una mujer *rara* y no poder vincularse con ella con naturalidad. La supervisión permitió que pudiera encontrarse con un punto ciego de su subjetividad en relación a este significante que interfería en el análisis de su paciente, luego de lo cual pudo vincularse con ella y comenzar a conocerla tal como era, lo cual resultó en un gran beneficio para el proceso de la cura. Elena, analista en formación, aportó el caso de un niño de 4 años con síntomas de autismo, con el que llevaba muchas sesiones sin poder establecer ningún tipo de vínculo. Ante la constante desconexión del niño y su interés completamente restringido al uso de una tablet, Renata había tomado una decisión instintiva -quitarle su tablet- que provocó en Luis una crisis de llanto y de desorganización frente a la cual Renata sintió la necesidad de acercarse, abrazarlo, y sostener ese abrazo hasta que se calmó. Esto le provocó fuertes dudas, pidió la supervisión y durante la misma, pudo desplegar sus miedos, pensar en la contratransferencia, y comprender que eso que ella había hecho -el *qué hice* del que Ernesto habló en todo el desarrollo del presente trabajo- había sido un gesto que permitió que Luis la mirara a los ojos y estableciera un primer lazo con su analista, condición indispensable para poder avanzar con el análisis (Martinez & Martinez Liss, 2020).

Una de las limitaciones del presente trabajo es la escasa cantidad de participantes de la muestra y el sesgo que implica cierta homogeneidad en la posición de los mismos sobre los conceptos abordados, lo cual se infiere en primera instancia que ocurre debido a que pertenecen a una misma cultura institucional que los abarca, que incluye una postura determinada en cuanto a los modelos teóricos que se estudian y aplican. Esta limitación incluye la dificultad de observar una postura crítica de los entrevistados en relación a la posible coincidencia o no de su práctica con el marco teórico con el que se identifican. Otra limitación, al analizar el dispositivo de supervisión, tiene que ver con la dificultad de definir cuestiones que se enmarcan en el ámbito de la privacidad de una relación entre un analista y su paciente, ya que siempre el material al que se tiene acceso es el recorte subjetivo de quien enuncia, en este caso los supervisados, por tanto resulta inaccesible el conocimiento de los efectos que las supervisiones pudieran tener en la mirada que los pacientes tienen de sus analistas, lo cual podría ser incluso objeto de una posible futura investigación de sumo interés. El recorrido efectuado en el presente trabajo de investigación muestra que existen distintas formas de la teoría y la praxis en la formación de analistas y que la supervisión, como herramienta de dicha formación, no escapa a conceptualizaciones y prácticas con diversas miradas. La posición institucional freudiana sigue vigente en la praxis, en el intento de la institución de garantizar la supervivencia del saber creado por Freud reproduciendo su teoría

y produciendo futuros psicoanalistas que respeten lo más certeramente posible la ética del psicoanálisis (Arroyo Guillamón, 2018). Sin embargo, esta tesista observa una dificultad pragmática para pensar la formación en psicoanálisis reemplazando el *universitas litterarum* de Freud por la concepción de que los mismos analistas sepan de qué se sirve un psicoanálisis (Eidelsztein, 2017), dado que, pese al intento de modular la formación ortodoxa con miradas más actuales, se observa que se sigue repitiendo en la praxis aquel modelo, con pequeñas variantes. Es decir, aún cuando en la institución donde se realizó la práctica se sostienen las críticas lacanianas al modelo tradicional institucional del trípode freudiano, se distingue en la observación empírica que dicho modelo no deja de aplicarse con pocas variantes. Otro de los aportes producto de la presente observación tiene que ver con que, si bien la institución observada adhiere a la posición laciana de supervisar a demanda y la libre elección del supervisor por parte del analista (Camaly, 2019), Ernesto es el único supervisor disponible y esta situación es un escollo para poner en práctica aquella proposición en la praxis, de modo que los analistas en formación deben supervisar sus casos indefectiblemente con Ernesto. Esta tesista considera, de todos modos, que la supervisión como recurso para la formación ocupa un lugar medular y que su función óptima puede observarse cuando opera en el analista una caída del ideal en relación al supervisor, logrando hacerse de la propia autoridad para encaminar y dirigir la cura de sus pacientes. Una futura posible línea de investigación podría considerar la ampliación del presente estudio en otras instituciones psicoanalíticas, en especial aquellas donde existan mayor cantidad de supervisores disponibles, donde el análisis del modelo de formación podría compararse con el del presente trabajo, para ampliar las conclusiones parciales obtenidas hasta aquí. Además, resultaría de interés realizar un estudio longitudinal, que permitiese realizar observaciones a lo largo del tiempo en los analistas en formación, desde el momento en que inician su práctica hasta que hayan desarrollado unos años de experiencia, haciendo foco en el proceso de supervisión que utilizan y cómo ese dispositivo ha cambiado en su formato y en la posición que ellos tienen frente al mismo, así como su utilidad.

## 7. Referencias bibliográficas

- Almira, M. (2019). *Táctica, política y estrategia en la dirección de la cura*. [Ponencia] En XI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. Buenos Aires, Argentina. Recuperado de <https://www.academica.org/000-111/329>
- Altayrac, P. (2016). Control-supervisión y deseo del analista. *Revista Nudos en psicoanálisis* 5(6). Recuperado de: [Control-supervision-y-deseo-del-analista.pdf](#) (revistanudos.com.ar)
- Arroyo Guillamón, R. (2018). Confusión de lenguas entre los psicoanalistas. *Clínica e Investigación Relacional*, 12 (2), 318-335.
- Benito, E. (2009). Las psicoterapias. *Psiencia. Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica*, 1(1), 1-9.
- Bercovich, M. (2008) *La supervisión*. Escuela Freudiana de Buenos Aires. [http://www.efbaires.com.ar/files/texts/TextoOnline\\_94.pdf](http://www.efbaires.com.ar/files/texts/TextoOnline_94.pdf)
- Bleger, J. (2018). Psicoanálisis del encuadre psicoanalítico. En N. Lisman Pieczanski & A. Pieczanski (comp.), *Los Pioneros Del Psicoanálisis Sudamericano: Una guía esencial* (pp. 415-430). New York: Routledge.
- Croceri, L. (2004). Modos de transmisión del psicoanálisis. [Ponencia] En *XI Jornadas de Investigación*. Facultad de Psicología-Universidad de Buenos Aires.
- Bisserier, L. (2017). *La enseñanza de Jacques Lacan y la Proposición del 9 de octubre de 1967, hoy*. Escuela Freudiana de Buenos Aires. Recuperado de: [http://www.efbaires.com.ar/public/texts/view/\\_/\\_/9%20de%20octubre/\\_/page:4#](http://www.efbaires.com.ar/public/texts/view/_/_/9%20de%20octubre/_/page:4#)
- Camacho-Mata, D. Y., Orozco-Ramírez, L. A., Ybarra-Sagarduy, J. L., & Compeán-Ortiz, L. G. (2015). Paradigmas en Psicología Clínica: Perspectiva intrapsíquica e interpersonal de modelos de intervención psicológica apoyados en la evidencia. *Ciencia UAT*, 9 (2), 59-67.
- Camaly, G. (2019). La reinención lacaniana del control. *Virtualia*, 37. Recuperado de [2ssVrf0vWcj1ccUKa5xEkCVJ8byKvkkMikVXb8IC.pdf](#) (revistavirtualia.com)
- Caparrós, A. (1978). La psicología, ciencia multiparadigmática. *Anuario de Psicología*, 19, 80-109.
- Capdevielle, J.C. (2018). *La experiencia analítica, su trasmisión en extensión*. Escuela Freudiana de Buenos Aires. Recuperado de: [http://www.efbaires.com.ar/public/texts/view/\\_/\\_/9%20de%20octubre/\\_/page:4#](http://www.efbaires.com.ar/public/texts/view/_/_/9%20de%20octubre/_/page:4#)
- Chiozza, L. (2013) *¿Para qué sirve el psicoanálisis?: El qué-hacer con el paciente*.

Buenos Aires: Libros del Zorzal

- Chiozza, G. (2001). *Mesa Redonda: El análisis de supervisión*. Fundación Luis Chiozza, Buenos Aires.
- Cruz, A. V. (2012). El psicoanálisis como (anti) hermenéutica: Laplanche vs. Ricoeur. [Ponencia] En *IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XIX Jornadas de Investigación VIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Facultad de Psicología-Universidad de Buenos Aires. <https://www.aacademica.org/000-072/106>
- Daskal, A. (2008). Poniendo la lupa sobre la supervisión clínica. *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, 17 (3), 215-224.
- Del Campo, E (2001). Entrevista a Juan David Nasio. *Acheronta. Revista de Psicoanálisis y Cultura*, 13. Recuperado de: Acheronta 13 - Reportaje a Juan David Nasio.
- Eidelsztein, A. (2017). La transmisión del psicoanálisis. *Imago Agenda*, 200, 3-8.
- Fresler, A. (1987). *La formación del Analista, un título a confirmar*. Escuela Freudiana de Buenos Aires. [http://www.efbaires.com.ar/public/texts/view/\\_/84/\\_/\\_#](http://www.efbaires.com.ar/public/texts/view/_/84/_/_#)
- Freud, S (1910/1996). Cinco Conferencias., en *Obras completas*, XI (pp. 7-22). Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1912/1996) Consejos al médico sobre el tratamiento psicoanalítico. En: *Obras completas*, XII (pp.109-119). Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1914/1996). Contribución a la historia del movimiento psicoanalítico, en *Obras completas*, XIV (pp. 3-64). Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1918/1996) De la historia de una neurosis infantil. En *Obras Completas XVII* (pp. 1-112). Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1921/1996) Psicología de las masas y análisis del Yo, en *Obras completas*, XVIII (pp.65- 136) Buenos Aires, Amorrortu.
- González., M y Dagfal, A. (2012). *El psicólogo como psicoanalista: Problemas de formación y autorización entre la universidad y las instituciones*. Universidad Nacional de Cuyo - Universidad de Buenos Aires - Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas  
Recuperado de: <https://www.aacademica.org/000-072/140>
- Haddad, M. I., & Ulrich, G. M. (2009). Salud mental y psicoanálisis, una tensión irreductible. In *II Congreso Internacional de Investigación de la Facultad de Psicología de la*

*Universidad Nacional de La Plata (La Plata, 2009).*

- Kacevas, F. (2016). ¿Para quién escribo? Pensando la supervisión psicoanalítica actual desde la perspectiva del supervisando. *Revista de psicoterapia psicoanalítica*, Tomo IX, Nro. 3. <http://www.bvpspsi.org.uy/local/TextosCompletos/audepp/025583272016090304>.
- Kicillof, C. (2018). *La vía del análisis de control*. (Ponencia). En X Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXV Jornadas de Investigación XIV Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología-Universidad de Buenos Aires.
- Kernberg, O. (2019). Treinta métodos para destruir la creatividad de los candidatos a psicoanalistas. *Revista de Psicoanálisis*, 85, 47-62. Recuperado de: <https://pep-web.org/browse/APM/volumes/85?preview=APM.085.0047A>
- Kripper, A. (2014). Motivos heideggerianos en “Situación del psicoanálisis y formación del psicoanalista en 1956”. (Ponencia). En *VI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXI Jornadas de Investigación Décimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Facultad de Psicología-Universidad de Buenos Aires. Recuperado de: <https://www.aacademica.org/000-035/652>
- Lacan, J. (1958). La dirección de la cura y los principios de su poder. En *Escritos 2* (pp. 559-615). México: Siglo XXI.
- Lacan, J. (1967/2012). Proposición del 9 de octubre de 1967 sobre el Psicoanálisis de la Escuela. En J. Lacan *Otros Escritos* (pp. 602-619). Buenos Aires: Paidós.
- Lacan, J. (1987). *Los cuatro conceptos fundamentales del psicoanálisis* (Seminario 11). Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Laplanche, J., & Pontalis, J. B. (1996). *Diccionario de psicoanálisis*. Buenos Aires: Paidós.
- Lauriña, C., & Rodríguez, C. (2018). Poder en la formación psicoanalítica: La supervisión y sus obstáculos. *Calibán: Revista Latinoamericana de Psicoanálisis*, 16 (2), 42-52.
- Lopera Echavarría, J. D. (2017). Psychoanalytic Psychotherapy. *CES Psicología*, 10(1), 83-98.
- Loubat, M (2005). Supervisión en Psicoterapia: Una Posición Sustentada en la Experiencia Clínica. *Terapia Psicológica*, 23 (2), 75 – 84.
- Poli, M. C. & Schneider, V. S. (2014). Sobre a supervisão em psicanálise: relendo Freud a partir de Lacan. *Psicologia Clínica*, 26 (1), 151-164.

- Marciano, M., Marrone, C., Vegh, I., & Cohen, V. (2008). *Análisis de Control*, Escuela Freudiana de Buenos Aires. Recuperado de: [http://www.efbaires.com.ar/files/texts/TextoOnline\\_508](http://www.efbaires.com.ar/files/texts/TextoOnline_508)
- Martinez L. & Martinez Liss, N. (/2020). *Intervenciones en la clínica con niños*. [Ponencia] En XII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXVII Jornadas de Investigación. XVI Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. II Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional. II Encuentro de Musicoterapia. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina. Recuperado de: <https://www.aacademica.org/000-007/508>
- Moreno, G. A. (2008). La definición de salud de la Organización Mundial de la Salud y la interdisciplinariedad. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 9 (1), 93-107.
- Pacin, M. (2016) Consecuencias clínicas de las formulaciones de Jacques Lacan, Escuela Freudiana de Buenos Aires, Recuperado de: [http://www.efbaires.com.ar/public/texts/view/\\_/\\_/el%20psicoanalisis/\\_#](http://www.efbaires.com.ar/public/texts/view/_/_/el%20psicoanalisis/_#)
- Ramírez, V. (2019). ¿Cómo se llega a ser analista? *Revista de psicoanálisis de Guadalajara*, 84-89.
- Rojas, M. (2010). *La dirección de la cura y la práctica del control*. En II Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVII Jornadas de Investigación Sexto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. Recuperado de: <https://www.aacademica.org/000-031/852>
- Romero, E. A., & Descartes, F. (2009). Sobre una Contribución a la Historia del Movimiento Psicoanalítico. *Actas del Encuentro Argentino de Historia de la Psiquiatría, la Psicología, y el Psicoanálisis*, 10, 305-312.
- Roudinesco, É. (2018). *¿Qué es el psicoanálisis?* Buenos Aires: Libros del CCK. Sistema Federal de Medios y Contenidos Públicos de Argentina.