



UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

Trabajo Final de Grado

Monografía

La Supervisión Psicoanalítica. Repercusiones y desafíos.

Estudiante: Martina Delgado Fornaroli.

C.I.: 4.585.597-3.

Tutora: Prof. Tit. Dra. Ana Hounie.

Diciembre, 2018.

Montevideo, Uruguay.

- Índice -

Resumen	p. 1
Introducción	p. 2
1) En búsqueda de respuestas dentro de un recorrido de germinación	p. 2
I) El ombligo del saber	p. 5
II) Orígenes de la supervisión en psicoanálisis	p. 9
III) La supervisión en psicoanálisis como modelo de enseñanza	p. 13
IV) Problemas derivados de la supervisión psicoanalítica como modelo de enseñanza	p. 17
V) Sobre el análisis de control	p. 22
VI) Reflexiones finales	p. 29
Referencias Bibliográficas	p. 32

-Resumen-

La presente monografía tiene como finalidad ofrecer algunas reflexiones sobre el ejercicio de supervisar dentro del campo psicoanalítico. Entendido éste como uno de los tres pilares de la formación de analistas desde la perspectiva freudiana. El propósito es pensar y generar una producción escrita sobre un tema ampliamente discutido en el correr de los tiempos pero que aún sigue haciendo síntoma dentro y fuera de las instituciones psicoanalíticas. Para esto, en un primer momento, se realiza una delimitación entre los términos conocimiento y saber que han elaborado autores en el ámbito de la enseñanza y del terreno psicoanalítico como: Luis E. Behares, Ana Hounie y Ana María Fernández.

En un segundo tiempo, haré un recorrido histórico y bibliográfico con el fin de lograr un acercamiento a los orígenes de la supervisión en psicoanálisis. Partiré de los aportes de Freud, hasta llegar a la reglamentación institucional en 1920 donde se estipularon las condiciones a seguir para formarse como psicoanalista.

Posteriormente se desarrollan y problematizan algunos de los factores que influyen cuando pensamos a la supervisión dentro de un modelo de enseñanza. Se analizarán los distintos desafíos y repercusiones que acaparan a la enseñanza psicoanalítica desde los aportes de Jacques Lacan.

Para finalizar se realiza una indagación sobre el término análisis de control, forma particular de pensar a la supervisión que desligada de normativas institucionales y modelos rígidos de enseñanza, se aproxima más a una enseñanza que prioriza el saber del inconsciente, es decir, el no - saber.

Palabras claves: supervisión psicoanalítica; enseñanza; conocimiento; saber; transferencia; contratransferencia; análisis de control.

- Introducción -

1) En búsqueda de respuestas dentro de un recorrido de germinación.

Es en el trayecto de formación por esta casa de estudios que me encontré con el psicoanálisis y lo que comprende a su estudio teórico que forma una de las partes de la estructura curricular de la Licenciatura en Psicología.

El análisis personal me ha permitido desarrollar interrogantes e inquietudes relacionadas con el saber. La trascendencia de éste supone cuestionar que no basta con la experiencia personal de cada uno, sino que la teoría y el problema de la subjetividad entran en juego y fomentan la creación e indagación de interpelaciones que hacen que me posicione sobre este plano de trabajo.

El tema referente a esta monografía no fue de decisión rápida. Múltiples inquietudes con respecto a la teoría me convocaban y generaban ansiedad por pretender conocer todo lo referente a esta disciplina. Más allá de los estudios teóricos dictados en seminarios, prácticas y cursos que aproximan a las nociones sobre la formación de la teoría y su historia, por sí solos no terminaron de darme una lección acabada. Por tales motivos me he propuesto dar una continuidad en su investigación.

En los primeros acercamientos a la teoría psicoanalítica, resonaba en la mayoría de los seminarios dictados por los docentes y especialistas en el tema la referencia al “trípode del psicoanálisis”. Siguiendo la referencia Freudiana, se trata de la formación de analistas en la cual su basamento es el análisis personal (didáctico), la enseñanza de la teoría y la supervisión.

El abordaje del tema también responde a una inquietud desde un proyecto y práctica ejercidos el año pasado: “*Supervisión Psicoanalítica*” y “*Clínica Psicoanalítica de la Unión*”. El proyecto abordó referencias bibliográficas y aspectos clínicos presentados por la docente. En cambio la práctica, constaba de instancias que exigían trabajos de supervisión grupales semanales, en los cuales se exponía lo acontecido en los encuentros a un grupo de estudiantes y docentes.

Interrogantes en torno a la enseñanza psicoanalítica, su transmisión y aprendizaje llevan a cuestionarme sobre qué tipo de saber comprende esta disciplina. La enseñanza teórica de la misma - desde Freud a Lacan- permiten adentrarnos sobre el saber y método de trabajo que valida este campo, el inconsciente. Pero sin embargo, me planteo lo siguiente: ¿basta la enseñanza teórica del psicoanálisis para comprender la validez del inconsciente y de estos modos cercar este campo de saber?

Desde la perspectiva freudiana y su referencia al trípode - como modelo de formación de analistas- y más allá de la enseñanza teórica, el mismo pone sobre el tablero el análisis didáctico y la supervisión. Y es respecto a esta última referencia que surgen las siguientes preguntas que motivan esta indagación: ¿a qué nos referimos cuando hablamos de supervisión en psicoanálisis?; la supervisión: ¿se enseña? ¿se transmite?; ¿es lo mismo hablar de supervisión como un modelo de enseñanza que atañe a distintas disciplinas cuestionando su práctica, que hablar de supervisión dentro del psicoanálisis?; ¿es la supervisión un acto de docencia?, y por último, el llevar a cabo un trabajo de supervisión ¿es sinónimo del no saber? Estas interrogantes disparadoras hacen que me posicione en una búsqueda que me permita reflexionar sobre cuál es el lugar que ocupa la supervisión en psicoanálisis.

Para ir comenzando con este abordaje considero necesario describir el término supervisión desde su derivación etimológica. La misma deriva del latín *super* = sobre y *videre* = ver. Podría decirse que supone una posición donde se puede visualizar algo que ocurre sobre otra posición. En cambio, esta segunda posición nada nos dice si es superior o inferior, pero en cierto punto nos permite reflexionar en el conjunto de la palabra “SuperVisión” determinado orden de jerarquía.

Asimismo, de acuerdo a la definición que nos brinda la Real Academia Española supervisar implica: “Ejercer la inspección superior en trabajos realizados por otros”. Con esta definición se puede llegar a pensar que es una noción que implica un lugar amplio (ya que no remite a ninguna disciplina en particular) y también que implica un grado de jerarquía “*inspección superior*”. A su vez, permite suponer que partiría de la reflexión para pensar ciertos acontecimientos sobre un espacio que se trabaja con otro/s y dónde ese trabajo de supervisión permitiría captar determinadas ocurrencias que suceden y surgen en esa otra escena o espacio. Permite también reflexionar sobre cómo este trabajo puede determinar o afectar sobre la primera escena o encuentro de una persona con otra.

Siguiendo con el planteo, se visualiza que esta noción comprende determinada amplitud y extensión dado que se la podría considerar como modelo de enseñanza en varias prácticas o disciplinas. Por lo tanto, se nos hará necesario connotar que en este trabajo se hará un recorte y se pondrá el foco sobre la noción de la supervisión en el terreno psicoanalítico. A su vez, marcar una distinción entre los términos conocimiento y saber (éstos serán abordados en los siguientes apartados) nos permitirá abordar a la supervisión desde la transmisión de conocimientos - ligada a un modelo de enseñanza - y también desde el saber que rige el psicoanálisis, es decir, el no -saber.

Discurrir sobre la noción de supervisión dentro de este tercer elemento del trípode, comprende una problemática sumamente compleja que ha dado lugar a diversos debates en el correr de los tiempos. Asimismo, en el estudio de los aportes de aquellos autores dedicados a la temática, se presentaron algunas complejidades a la hora de comprenderla, de modo que en este trabajo, no se pretenderá un abordaje íntegro de la misma, si se intentará encontrar un estudio mediante dichas interrogantes disparadoras que permita su análisis.

I) El ombligo del saber

¿Qué es la supervisión en psicoanálisis? Esta pregunta puede parecer demasiado evidente y obvia. Sin embargo, no parece resultar tan cierta y clara cuando en la búsqueda e indagación de textos se visualiza la multitud de autores que reflexionan sobre la temática. La sensación de encontrarnos entre zonas de penumbras sin esclarecer de qué se trata esta noción, es lo que provoca tomar el impulso e ir a la búsqueda de su comprensión. Para lograr dar un abordaje a esta pregunta, nos resultará esclarecedor marcar cierta delimitación entre los términos conocimiento y saber. Con este propósito, en primer lugar, se examinará la definición sobre conocimiento que nos proporciona el diccionario de la Real Academia Española.

1. m. Acción y efecto de conocer.
2. m. Entendimiento, inteligencia, razón natural.
3. m. Noción, saber o noticia elemental de algo.
4. m. Estado de vigilia en que una persona es consciente de lo que le rodea.
10. m. pl. Saber o sabiduría.

Limitarnos a distinguir estos términos acorde a la definición que nos proporciona la Real Academia, no nos es suficiente, debido a que son reducidos en su significación popular por su homología y equivalencia. Por consiguiente, los aportes de Behares (2011) nos permitirán ir adentrándonos en esta cuestión.

Behares (2011) en su estudio teórico sobre la enseñanza, marca una delimitación entre los términos conocimiento y saber. De modo que los consideraremos para poder reflexionar acerca de la supervisión psicoanalítica relacionada a la enseñanza y docencia.

La enseñanza opera entre estos dos términos, y por lo tanto se entiende al conocimiento desde la organización del mundo en el plano de lo imaginario, por su representación de manera estable, generando una ficción de integridad cognoscible. En cambio, para definir el saber se hace preciso pensarlo desde el orden simbólico. Siguiendo los aportes de Lacan sobre este registro, el saber se rige por su condición de falta, es decir, esta cualidad de falta hace que el significante se disperse y nos resulte dificultoso su aprehensión. (Behares, 2011)

A partir de esto, el autor se plantea que la enseñanza está en relación con una transferencia de un saber. Sin embargo nos podemos cuestionar qué es lo que se transfiere precisamente. La dificultad parece estar, por un lado, si a esa transferencia

se la considera como una mera repetición de conocimientos, ligada a determinada estabilidad que se representa en un nivel ilusorio de plenitud cognoscible, o en cambio, se la toma como una transferencia que tiene más que ver con un saber de lo incógnito, enigmático, de una falta, queriendo escaparse de lo repetible y hermético. (Behares, 2011) Y es en base a esto que nos surge la siguiente interrogante: ¿Cómo es que se puede transmitir eso que falta y que resulta ser enigmático e incógnito? Para poder dar respuesta a esta cuestión, nos resultará aclaratorio proseguir con los lineamientos de Hounie en su dedicado estudio sobre el saber en la clínica psicoanalítica.

En relación al saber en psicoanálisis, Hounie marca una delimitación entre estos dos términos. Distingue al conocimiento como aquel “definible y delimitable por sus atributos simbólicos.” En cambio con la noción de saber referirá que son “aquellas formas del mismo que incluyéndolo, trascienden este dominio del significante, este ámbito de lo pensable por vías de la razón e incluso de la sin-razón.” (Hounie, 2013, pp. 68 - 69) Por lo tanto, se puede visualizar que ahondar en el campo del saber psicoanalítico y comprender de qué se trata, puede tornarse escabroso debido a la imposibilidad de cercamiento de este campo, ya que justamente éste construye su saber en un no- saber. Es decir, se aleja de ser pensado por vías de la razón y del entendimiento. Tomar estos aportes nos permitirá comprender, desde otro punto de vista, un modelo de enseñanza que tendrá que ver con un tipo de transmisión en la supervisión ligada a este no- saber.

No obstante, plantearnos preguntas nos abre el camino para seguir reflexionando sobre esta noción compleja que parece presentar fugacidades. ¿Cómo es que resulta que este saber del psicoanálisis sea un no- saber? Podemos decir que el guión que se presenta entre estos dos términos genera cierta confusión debido a que separa y divide los mismos, dando la idea de que el no- saber es el negativo de saber. Para poder pensar sobre esta connotación negativa, se consideran los aportes de Freud en su texto de 1925 denominado “La negación”.

En este texto, el autor indaga sobre cómo se da la emergencia de contenidos reprimidos en la conciencia a condición de manar y ser representados por la negación de los mismos. Es decir, lo que está reprimido y pugna por salir, se vale con su cometido (alcanza la conciencia y se dice) más posteriormente es negado. (Freud, 1925) Así es como Freud ilustra esta noción haciendo referencia a una situación analítica:

‘Usted pregunta quién puede ser la persona del sueño. Mi madre no es’.
Nosotros rectificamos: Entonces es su madre. Nos tomamos la libertad, para interpretar, de prescindir de la negación y extraer el contenido puro de la ocurrencia. Es como si el paciente hubiera dicho en realidad: ‘Con respecto a esa persona se me ocurrió, es cierto, que era mi madre; pero no tengo ninguna gana de considerar esa ocurrencia’ (1925, p. 253)

Por otra parte, proseguir con los aportes del pensador francés Georges Bataille (2002) nos posibilita continuar con la clarificación de este no- saber que se sabe. De modo que nos permitirá aproximarnos a la relación que haremos con la noción de análisis de control - comúnmente se lo denomina supervisión, aunque presenta diferencias que serán abordadas a posteriori - puesto que se aleja de los parámetros de concebir a la supervisión dentro de un modelo de enseñanza.

Bataille (2002) dirá que es mediante la muerte del pensamiento que se abre el terreno a un nuevo camino ajeno al conocimiento. Tal como se hizo mención en líneas anteriores, es el conocimiento el que hace que nos mantengamos dentro de un marco estable sobre las cosas y nos ubiquemos. En cambio, si nos apoyamos en el pensamiento de este autor, es en terreno de lo desconocido donde precisamente se encuentra la falta de conocimiento, sin saber entonces qué garantías han de haber aquí. Por estos motivos es que lo desconocido nos genera un nuevo desafío y nos da la apertura a un nuevo conocer, a partir de un no-saber posible de saberse. De tal forma que los modos en que el autor distingue lo imprevisible que emergen con el no-saber son tales efectos: la risa, el éxtasis y las lágrimas. En esta cita que se expone a continuación se puede visualizar el efecto que emerge con la risa y que nos acerca a esta dimensión desconocida:

“(...) el que ríe, en principio, no abandona lo que sabe, pero rechaza aceptarlo por un tiempo (...) se deja rebasar por el movimiento de la risa, de tal manera que lo que sabía se destruye (...) El que ríe conserva en lo más profundo de sí lo que la risa ha suprimido, pero que solo ha suprimido artificialmente (...) porque la risa tiene la facultad de suspender una lógica demasiado estrecha.” (Bataille, 2002, p. 127)

En las mismas líneas, Percovich (2011) da cuenta de que el saber del psicoanálisis es un saber que no se sabe y por lo tanto no se puede asir, de modo que para lograr alcanzar el mismo, se lo debe bordear, contornear, es decir, servirse de lo simbólico con el fin de lograr alcanzar lo que insiste y no es dicho.

Desde los aportes de Percovich (2011) surge la ocurrencia de plasmar en estas líneas la noción del “ombbligo del sueño” propuesta por Freud en 1900. Tomar esta noción nos ayudará a seguir con la aproximación de estas ideas. De un modo bastante claro, Freud nos señala cómo es que en la pretensión de acceder al inconsciente hay algo que permanece por fuera, imposibilitando un saber exacto o total del mismo, encontrándose allí el meollo del asunto. Así es como refiere Freud al ombbligo del sueño:

“Aún en los sueños mejor interpretados es preciso a menudo dejar un lugar en sombras, porque en la interpretación se observa que de ahí arranca una madeja de pensamientos oníricos que no se dejan desenredar (...) ese es el ombbligo del sueño, el lugar en que él se asienta lo no conocido. Los pensamientos oníricos con que nos topamos a raíz de la interpretación tienen que permanecer sin clausura alguna y desbordar en todas las direcciones dentro de la enmarañada red de nuestro mundo de pensamientos.” (1900, p. 519)

En referencia a los aportes de Bataille (2002), Percovich (2011) y los de Freud (1900), surge la siguiente pregunta: ¿es posible entonces suponer que en la supervisión y/o análisis de control suceda algo que tiene que ver con este no saber?

Poner entre líneas a qué se refiere este no- saber del psicoanálisis y la relación que pretendemos establecer con la supervisión - análisis de control, genera sensaciones de estar definiendo lo indefinible, incognoscible, enigmático e irrazonable. En este punto pareciera preciso tomar prestadas las palabras que Lacan sitúa en torno al registro de lo real como aquello que “no cesa de no escribirse”, por ende lo que no puede ponerse en palabras. Es decir, un imposible en tanto resiste a ser integrado a lo simbólico y a obtenerlo de algún modo. Recordemos la dificultad de aprehender el registro real para Lacan, puesto que éste no puede ser “alcanzado” sin servirse de los otros dos registros, imaginario y simbólico. Por otro lado, hago propias las palabras de Percovich cuando señala que es en el intento de circunscribir y delimitar este enigma, lo que permite adentrarnos minuciosamente a lo medular del psicoanálisis, el saber del inconsciente. Cabe aclarar que éste saber dista del saber científico. Pues este último trabaja con el saber, pero por el contrario, lo delimita y lo lleva a una captura de una verdad totalizadora. En efecto, Fernández (2008) nos señala que “El saber sabio es incómodo ya que implica trabajar con la falta (desde el no saber); en cambio el maestro trabaja con el saber que se presenta como una totalidad en sí” (p. 102)

II) Orígenes de la supervisión en psicoanálisis

Cuestionarse sobre qué lugar ocupa la supervisión en psicoanálisis es una cuestión que ha sido un punto de tensiones, discusiones y debates en el correr de los tiempos. Para poder desarrollar un abordaje sobre lo que consiste supervisar en esta disciplina se parte de las siguientes interrogantes: ¿es posible considerar a la supervisión un acto que se gestó sobre la estipulación de una reglamentación?, o en cambio ¿existen posibilidades de que se ejerciera previamente la misma sin contar con un requisito que reglamente su importancia?

El psicoanálisis ha pasado a ser un saber institucionalizado en su enseñanza y transmisión y por este motivo se vio obligado a conllevar series de reglamentaciones internas. Por lo tanto, partir de los aportes que Freud dejó en sus publicaciones nos posibilitará aprehender el trayecto que marcó su teorización, visualizando así, los diferentes debates y controversias para finalmente llegar al estatuto que comprende hoy en día esta noción.

En la indagación de textos se encontraron las actas de la Sociedad Psicoanalítica de Viena, constatándose las reuniones que se mantenían en el hogar de Freud junto a sus seguidores. Las mismas se iniciaron en 1906 hasta 1915 y se las denominó "Reuniones de los miércoles". Nunberg (1959) refiere que Freud y sus discípulos - caracterizados por ser un grupo heterogéneo, al cual asistían médicos, educadores, escritores, etc. - demostraban mantener un disgusto en común por las condiciones que preexistían en esa época en el universo de la psiquiatría, la educación y otros terrenos que dedicaban su estudio a la mente humana. En ese espacio que mantenían por la noche, buscaban nuevas ideas y nuevas bases de principios en el afán de comprender al ser humano. Aún así, más allá de dialogar sobre las vivencias que se mantenían con los conceptos teóricos y las dificultades en relación a los conflictos y manifestaciones del inconsciente, en el grupo de los miércoles, otro tanto ocurría con ellos mismos. En efecto el autor expone:

"(...) en las reuniones de la sociedad no solo discutieron los problemas de los demás sino también sus propias dificultades; revelaron sus conflictos internos, confesaron sus actos masturbatorios, sus fantasías y reminiscencias sobre padres, amigos, esposas e hijos." (p. 13)

A partir de esta cita, es inevitable no suponer que los integrantes de esta sociedad más allá de dialogar y discutir sobre los problemas de sus tratamientos, sentían dificultades personales y encontraban en este espacio ayuda. De acuerdo con

el autor, aquellos psicoanalistas miembros mantenían la finalidad de ayudar y curar a sus pares. Algunos se sometieron a tratamientos terapéuticos, en cambio otros, comenzaron un autoanálisis. (Nunberg, 1959) De estos modos el autor manifiesta que “al analizar sus problemas íntimos entre sí, esperaban poder ayudar a sus pacientes, así como ayudarse a sí mismos” (p. 14)

Freud (1910) en “Las perspectivas futuras de la terapia psicoanalítica” nos indica la existencia de una contratransferencia en el médico a causa de los sentimientos que se despiertan por la influencia del paciente, repercutiendo de esta manera en la dirección de la cura analítica. De esta manera Freud refiere:

“Nos hemos visto llevados a prestar atención a la «contratransferencia» que se instala en el médico por el influjo que el paciente ejerce sobre su sentir inconciente, y no estamos lejos de exigirle que la discierna dentro de sí y la domine. Desde que un número mayor de personas ejercen el psicoanálisis e intercambian sus experiencias, hemos notado que cada psicoanalista sólo llega hasta donde se lo permiten sus propios complejos y resistencias interiores, y por eso exigimos que inicie su actividad con un autoanálisis y lo profundice de manera ininterrumpida a medida que hace sus experiencias en los enfermos.” (p. 136).

Freud dirá que aquel que se someta a un autoanálisis y no encuentre los frutos del mismo, carecerá de habilidad para llevar a cabo un análisis con otros. Por otra parte también podemos destacar que la dominación de la contratransferencia planteada por Freud puede tener que ver con cierto rechazo por la misma y por ende un rechazo con estos sentimientos. Inferimos que es de acuerdo a esta dificultad que se presenta, que el autor recomienda retomar periódicamente un nuevo curso de su autoanálisis. Aún así, podemos llegar a pensar que es gracias a esta aparición contratransferencial que nos permite tomar conocimiento de la existencia del inconsciente y por tanto admitir que preexisten ciertas cosas que se fugan del mismo, dándonos la idea de que es imposible considerarlo como un todo cerrado y acabado. Cabe reflexionar sobre cómo se debería considerar a la misma. Si por un lado se la niega y se la justifica por la falta de análisis del psicoanalista, o por el contrario, nos servimos de ésta para pensar porqué es que nos provoca estos sentimientos que repercuten en la cura. Por ende, podemos visualizar y hasta crear una suerte de suposición de si es a causa de este efecto que se mantiene un enlace con la idea de control o supervisión.

Más adelante, Freud parece ratificar nuevamente el papel que le otorga al autoanálisis. Dirá que aquel que se proponga seriamente este trabajo, deberá escoger

transitar por la travesía de un autoanálisis, ya que más allá de darnos cierto beneficio y conocer lo que tenemos escondido, será gracias a esta vivencia que se obtendrán las impresiones e incertidumbres que en vano encontraremos buscando en los libros y seminarios. De estos modos Freud en sus “Consejos al Médico sobre el Tratamiento Psicoanalítico” en 1912 nos señala una vez más la importancia que corresponde al tránsito de un análisis y a la técnica psicoanalítica ya que es por esa vía que se llega a conocer el inconsciente y por ende la transferencia. A partir de estas aclaraciones, podríamos decir que nos genera una invitación a conocernos para poder entender los procesos transferenciales y contratransferenciales más allá del estudio de la teoría.

Por otro lado, Roudinesco (2000) en un estudio sobre las repercusiones y la evolución institucional del psicoanálisis, nos proporciona otras aproximaciones para la comprensión del recorrido que tuvo la enseñanza psicoanalítica. La autora refiere que Freud y Ferenczi se basaron sobre el modelo de la sociedad psicológica de los miércoles para fundar en 1910, en el congreso de Nuremberg, la International Psychoanalytical Association (IPA), sobrellevando tal formalización por la existencia de analistas “salvajes”, denominados así, por transgredir una de las determinaciones previas para advenir como analista - haber cursado previamente un análisis -. Era el caso de psicoanalistas de la primera generación como Abraham, Rank, Sachs y otros. En esos momentos la enseñanza del psicoanálisis estaba destinada a ser llevada a cabo por la IPA y demás sociedades psicoanalíticas.

Asimismo, Freud (1918) en “¿Debe enseñarse el psicoanálisis en la universidad?” nos dirá que el ejercicio del psicoanálisis puede ser llevado a cabo en la universidad y ser incorporado en sus planes de estudio. Debemos tener en cuenta que el psicoanálisis es una disciplina que atañe al discernimiento del inconsciente y por lo tanto ésta puede prescindir de ser enseñable en la universidad sin ningún tipo de detrimento. Entonces para aproximarnos a su enseñanza la orientación teórica se obtiene del estudio de la teoría, así como también por el contacto con aquellos miembros que poseen mayor antigüedad y experiencia. Sin embargo, el estudiante nunca podrá aprender plenamente el psicoanálisis de estos modos, puesto que es mediante la experiencia práctica del autoanálisis - bajo el control y guía de psicoanalistas - lo que nos acercará al saber del mismo. De estos modos podemos decir entonces que fue así cómo se inició lo que hoy en día conocemos como supervisión psicoanalítica.

No obstante, hasta ese momento el control no cumplía la exigencia que reglamentase ser parte de la enseñanza y aprendizaje psicoanalítico. En 1920 se funda

el Instituto Psicoanalítico de Berlín por Karl Abraham y Max Eitington¹; el análisis didáctico, la orientación teórica y la supervisión (trípode de la formación) pasaron a adoptar estatutos obligatorios y fueron trasladados a todas aquellas sociedades contempladas por la IPA que transmitían su enseñanza.

El artículo pesquisado de la revista latinoamericana de psicoanálisis Calibán “Tradición / Invención”, nos permite ver cuáles fueron las funciones que se reglamentaron en ese momento. Así es como se detallan las atribuciones de la comisión de enseñanza expuestas por Max Eitington:

- “Exigir al candidato un análisis de al menos seis meses de duración”
- “Elegir el analista con el que el candidato realizaría su análisis y decidir también sobre su acceso a las etapas posteriores de la formación, incluida la terminación de su análisis.”
- “Elegir el analista para la supervisión, reservándose el poder de retirar al paciente si el candidato se revelaba incompetente.”
- “Solicitar una promesa escrita del candidato declarando que esperaría la autorización de la comisión para intitularse ‘psicoanalista’.” (Anónimo, 2012, p. 122)

De acuerdo a las consideraciones planteadas surge la siguiente pregunta: ¿esta institucionalización que estipula un régimen de la enseñanza psicoanalítica, no dejaría a la disciplina psicoanalítica en un lugar estacionario o de estancamiento? Para lograr dar un abordaje a esta cuestión consideraremos los extractos de una alocución de Max Eitington pesquisada en la indagación bibliográfica permitiéndonos de estos modos una reflexión. En palabras del autor refiere:

“Hemos elaborado programas, y –como ha podido parecerles a algunos – hemos buscado reglar, incluso reglamentar, algunas cosas a la prusiana pero eso no le ha quitado espontaneidad a nuestra obra, porque hemos actuado y solo después hemos establecido las reglas, reflexionando sobre nuestra manera de hacer (...) hemos tenido el coraje de querer ser una autoridad (...) y puesto que el psicoanálisis debe ser aprendido, somos nosotros quienes representamos el lugar para ese aprendizaje”. (Anónimo, 2012, p. 122)

De acuerdo a esta cita, podemos suponer cierta necesidad de centralizar la enseñanza de esta disciplina. Ahora bien, tal como nos referimos en líneas anteriores,

¹ Max Eitington fue un protagonista importante en la historia del psicoanálisis. Además de haber sido paciente de Freud, obtuvo un papel fundamental en la política de organización centralizada sobre la formación de los analistas.

la articulación teórica del psicoanálisis es plausible de ser enseñada, en cambio, el pasaje por un autoanálisis, así como también puede pensarse en la supervisión, se encuentran alejadas de ser enseñables de esta manera. Más bien, se podría pensar que tiene que ver con la transmisión que pone en juego una dimensión de deseo, dado que la obtención de este saber, no- saber, se da en la experiencia del análisis. Al parecer, Freud nos advierte al cuestionarse sobre si es posible enseñar este saber en la universidad, ya que de estos modos el saber del psicoanálisis, bajo una institución como ésta, quedaría enmarcada en un saber de la teoría y por lo tanto la formación se reduciría a un modelo de transmisión dogmática y repetible. Es decir, no cabría espacio para el no- saber del psicoanálisis, el inconsciente.

III) La supervisión en psicoanálisis como modelo de enseñanza

Desde 1906 se constatan intercambios y opiniones entre Freud y sus discípulos en las reuniones de los miércoles. De acuerdo a lo mencionado en el apartado anterior sobre los orígenes de este espacio, en ese momento el objetivo de la supervisión era poder vencer las represiones que subyacen a los puntos ciegos en su percepción analítica. Era una práctica que trataba de poner en puesta en común intercambios y conversaciones entre los analistas, con el fin de comunicarse entre sí dificultades que se presentaban con sus respectivos pacientes. Más tarde, en 1925 en el Congreso de Bad-Homburg, la supervisión pasó a ser una de las partes en el trípode de la formación. Junto al análisis didáctico, la supervisión es una práctica obligatoria, de manera tal que el candidato en su tránsito de formación lleva a cabo un análisis con un paciente y controla su práctica con un supervisor designado por la institución (habitualmente). Por lo tanto surge la siguiente pregunta: ¿es posible considerar a la supervisión psicoanalítica como un modelo de enseñanza?

Desde la perspectiva de Grinberg (1975) la supervisión implica un modelo de enseñanza que está constituido por un sistema compuesto a su vez por subsistemas que conforman un complejo proceso de intercomunicación entre cuatro componentes: analista supervisor, analista supervisado y/o estudiante, paciente e instituto o administrador. Uno de los elementos a destacar de la tarea de la supervisión, es la relación que se establece de enseñanza – aprendizaje entre el supervisor y supervisado, siendo uno de los objetivos más importantes, la transmisión de conocimientos por parte de un analista con mayor experiencia (supervisor) a un estudiante que se está iniciando en su práctica para formarse como tal. Otro punto importante a destacar por parte del supervisor, es la capacidad de lograr que el

estudiante integre los conocimientos teóricos con la experiencia práctica que lleva a cabo. De estos modos, el analista supervisado transmitirá, en el espacio de supervisión, el procedimiento que utiliza para ajustar el conocimiento que tiene de la teoría al material clínico de su paciente, logrando así, una comprensión del proceso analítico.

El rol de supervisor psicoanalítico puede ser concebido desde un rol docente ya que más allá de compartir y transmitir los frutos de su experiencia clínica, logra introducir y acompañar al estudiante, en el seguimiento de sus prácticas clínicas, a descripciones diagnósticas, procesos emocionales y demás conflictos presentes en los pacientes, colaborando de esta manera, en la articulación teórica y práctica. (Grinberg, 1975)

Tenemos que tener en cuenta que el estudiante supervisado está llevando a cabo una tarea que antes desconocía, o por el contrario, tenía ciertos conocimientos de la misma, más las había aprendido desde contenidos teóricos o desde viñetas clínicas. El supervisor desde su rol como docente, deberá tener en cuenta el salto cualitativo que aparece entre lo teórico y lo práctico. Por lo tanto podemos reflexionar que el papel de éste estaría en poder contribuir desde intervenciones verbales, aquellos errores o equivocaciones que surjan con el fin de comprender porqué motivos el supervisado consideró que debería intervenir de esa manera y no de otra.

Podemos llegar a considerar que para lograr configurar un adecuado proceso de supervisión, el desarrollo de una alianza de aprendizaje podría ser un elemento a tener en cuenta para una apropiada relación de trabajo entre el supervisor y el supervisado. De la misma manera en que se da una alianza de trabajo entre el terapeuta y paciente, una alianza de aprendizaje posibilitará, en estos casos, establecer una relación de compromiso entre ambos con el fin de lograr un mejor y mayor aprendizaje. Si por el contrario se establece una mala alianza de trabajo, se corre el riesgo de que el aprendizaje se encuentre comprometido. Como por ejemplo puede ocurrir por parte del supervisado que evada determinados temas que se presentan en el vínculo con su paciente, por temor a la reacción que puede despertar en el supervisor. (Saucedo, 2014)

De acuerdo a los aportes que nos señala Grinberg (1975) “el aprendizaje experiencial es un proceso que ocurre tanto en el estudiante como en el profesor. Los dos se transforman en observadores de una experiencia que enriquece a ambos” (p. 8) Pero en ciertas ocasiones, las supervisiones centran su atención plenamente en el estudiante. De esta manera se juzgan distintos aspectos que son llevados a cabo en la

labor analítica de éste. Algunos de los aspectos son: las interpretaciones que ha hecho, en qué momento y porqué las realizó y finalmente que ha entendido del material. Si la supervisión coloca el acento en esta modalidad de trabajo rígida y focalizada en el estudiante, puede generar efectos de tratarse más bien de una prueba que de un proceso de enseñanza. Sin embargo, esto puede suceder no sólo por parte del supervisor y su modalidad de trabajo - esquemas referenciales, técnicas, objetivos, entre otros - sino también por parte de instituciones psicoanalíticas que ponen en juego un conjunto de objetivos y líneas a seguir que determinan un modelo con respecto a cómo debe ser llevada a cabo la supervisión dentro de una institución.

Otro aspecto que surge cuando pensamos a la supervisión como una relación de enseñanza - aprendizaje, es la confusión que se puede presentar al asignarle un doble rol al supervisor, es decir, como docente y terapeuta. Si seguimos con los lineamientos de este autor, el espacio de supervisión requiere ser realizado dentro de un encuadre específico, de esta manera se explicita una delimitación que genera un contraste al encuadre de la experiencia terapéutica. Para lograr mantener este encuadre, Grinberg propone que hay que recibir al supervisado como un colega y no como un paciente. En relación con esto último puede resultar usual invitarlo con una taza de café, efecto que “contribuye a crear una atmósfera que contrasta con la de una relación terapéutica” (p. 21) De todas maneras se señala que la simultaneidad del análisis personal del estudiante con el espacio de supervisión otorga un mayor aprovechamiento del proceso de aprendizaje, debido que se tiene la oportunidad de llevar al análisis lo que ocurre en el curso de la supervisión.

Pero de acuerdo a lo expuesto en líneas anteriores podemos preguntarnos: ¿la supervisión en psicoanálisis puede reducirse a ser concebida únicamente desde un proceso de enseñanza - aprendizaje? Siguiendo los aportes de Gear (1990): “(...) la supervisión no es un acto clínico meramente docente, sino que tiene fuertes implicaciones terapéuticas, sean éstas directas o indirectas.” (p.11)

Ahora bien de acuerdo con ello, podemos plantearnos la posibilidad de considerar a la supervisión más allá de un proceso pedagógico. Desde los aportes de esta autora, un factor buscado por el supervisado es la necesidad de satisfacer una demanda inconsciente, a causa de la transferencia que se pone en juego en el encuentro supervisado - paciente y que se puede transportar al espacio de supervisión. De esta manera, el efecto terapéutico partiría de la “descontaminación” que el supervisor realiza sobre el estudiante supervisado que se encuentra “contaminado” de las patologías que presenta su paciente en la relación terapéutica. El

papel que cumple el supervisor es muy particular debido a que es el único capaz de rescatar al estudiante por tener menor implicación emocional. (Gear, 1990)

Podemos pensar si esta contaminación puede tener que ver con los influjos inconscientes que Freud (1910) nos señala al hablar de la contratransferencia que el paciente infiere en el analista por estar insertos en una transferencia que se efectúa como condición para la cura analítica. Podemos decir entonces que en el espacio de supervisión se trata de observar y señalar cuáles son los efectos inconscientes que surgen de los avatares de ese vínculo transferencial y contratransferencial presentes en el vínculo terapeuta – paciente.

Por otro lado, el espacio de supervisión aparte de estar ligado a un modelo de aprendizaje analítico mediante el material que el supervisado presenta, tales como: grabaciones, soporte digital, registros escritos, entre otros, evidencia algo del orden de una estimulación del pensamiento y una transformación organizadora e integradora de nuevos conocimientos que se dan a través de un pensar dinámico con el supervisor. El supervisado sacará el mayor provecho de los conocimientos que imparte el supervisor, tanto teóricos como prácticos. En efecto, al adoptar los mismos, también aprenderá una serie de habilidades y destrezas que posibilitan la constitución de una identidad analítica. No obstante, el cometido de este espacio no se reduce sólo a esto, sino que también se deberá tener en cuenta el desempeño que el supervisado tiene como analista al ejercer su labor. (López de Caiafa, 2003)

En la misma línea que Grinberg (1975), Gear (1990) plantea la idea de que pueden aparecer riesgos con respecto a una evaluación y/o calificación del supervisor. Para estos autores, la tarea del supervisor debería limitarse a valorar con objetividad el desempeño del supervisado y apartar estimaciones subjetivas de éste último. Sin embargo nos planteamos: ¿es posible que el supervisor pueda dejar de lado su subjetividad para evaluar de un modo lo más objetivo posible el desempeño del supervisado?

Los aportes de Finkelstein (2018) nos permiten reflexionar sobre esta cuestión. Si tenemos en cuenta que el supervisor cumple un rol de docente dentro de una institución y debe evaluar el desempeño de su estudiante, no debemos pasar por alto la concepción de enseñanza que él mismo posee, así como también la institución, ya que en cierta manera puede encontrarse limitado por sus propias ideologías como por ejemplo: ¿qué es para mí ser un buen docente o un buen alumno?, ¿qué es para mí enseñar y aprender? ¿cómo me exige la institución que debo evaluar? De esta manera

podemos decir entonces que la tarea evaluativa que asume el supervisor como docente no podrá ser plenamente objetiva por más que se lo proponga.

Así como el supervisado debe tener en cuenta los efectos transferenciales y contratransferenciales con su paciente y trabajarlos en el espacio de supervisión, en este espacio también surgen efectos paratransferenciales y paracontratransferenciales que el supervisor debe evidenciarlos ya que estos pueden repercutir determinando una postura subjetiva (tanto positiva como negativa) de evaluación sino son tenidos en cuenta. (Gear, 1990)

Acorde a lo expuesto podemos concluir que el espacio de supervisión no debería de interpretar aspectos que tengan que ver con la personalidad del estudiante supervisado. La objetividad que proponen estos autores puede ser pensada desde este planteo. En el caso de que surjan aspectos que correspondan a ser tratados en el análisis, el supervisor no debería asumir un rol terapéutico, sino más bien sugerirle que examine sus conflictos en el curso de su análisis. Como nos señala Gear (1990) con respecto al sentido de la tarea de supervisión, hay que fomentar al supervisado como profesional capaz de manejarse “teóricamente consistente, emocionalmente solvente y operacionalmente eficaz” (p. 18)

Podemos decir entonces que la supervisión vendría a ser el espacio de reconstrucción del trabajo analítico de los avatares transferenciales que el supervisado tiene con su paciente. Y por lo tanto la labor del supervisor consistirá en lograr cuestionar actitudes y aspectos tales como: cómo interpretó e intervino en ese momento, por qué lo hizo o no lo hizo y qué soporte teórico o marco de referencia sostuvo. Concebir a la supervisión como parte de la formación nos hace pensar sobre el vínculo que se genera entre el supervisor - supervisado. Podemos decir que se origina una invitación a pensar y re preguntarse, creando de estos modos, un espacio de comunicación retroactiva que ejerce un cumplimiento de ayuda y esclarecimiento a aquel estudiante que se está formando y llevando a cabo sus primeras experiencias prácticas con otros.

IV) Problemas derivados de la supervisión psicoanalítica como modelo de enseñanza

Considero necesario comenzar este apartado con una de las frases más conocidas de Freud (1937) al referir las tres profesiones imposibles: “analizar, educar y gobernar”. En las primeras épocas el analista didacta se encontraba en un instituto psicoanalítico ejerciendo estas tres difíciles actividades. Aunque en ese momento los

analistas didactas más que ocuparse de la enseñanza a los estudiantes, se ocupaban más de los aspectos clínicos. La falta de un programa teórico – clínico adaptado a la enseñanza para preparar a los analistas en su formación, generaba preocupación. Por estos motivos es que la supervisión psicoanalítica surgió como un complemento al llamado análisis didáctico, recalcando la importancia de que un interlocutor externo de la pareja analítica (supervisor) genere en un espacio de reflexión una experiencia abierta a la enseñanza y aprendizaje con aquel estudiante que al formarse lleva a cabo su práctica con su paciente. (Grinberg, 1975)

En los aportes de Freud en 1918 se plantean dos direcciones con respecto a la enseñanza del psicoanálisis. Por un lado, una enseñanza de iniciación orientada para los no analistas que incorporada a los planes de estudio en la universidad, impartiría información sobre el psicoanálisis más sin llegar a ser una enseñanza profesional. Por otro lado una enseñanza destinada a los analistas deseosos por formarse, donde la misma estaba orientada por la IPA y las sociedades psicoanalíticas. Estas organizaciones y sociedades habían sido fundadas con el cometido de brindar la enseñanza necesaria para todos aquellos que quisieran formarse. (Mannoni, 1998)

Cabe destacar que la iniciativa por parte de la IPA de centralizar la enseñanza psicoanalítica generó cuestionamientos desde el inicio. El proceso de aprendizaje que se implementó para formar analistas pasó por alto lo que Freud (1918) señaló en sus aportes sobre la enseñanza psicoanalítica dentro de la universidad, adoptando de estos modos este modelo. Así, la enseñanza quedó forjada en la base de una barrera que separa a un docente y/o educador que sabe todo y un alumno y/o educando que no lo sabe todo, garantizando una transmisión de conocimientos por parte de un analista con más experiencia a un estudiante deseoso de aprender. (Mannoni, 1998)

Por su parte Mannoni (1998) hace énfasis en lo que puede perderse en el camino de la institucionalización de este proceso, señalándonos que “la docencia forma profesores; el análisis, por su parte, se ocupa de las resistencias.” (p. 95) El autor dirá que la elaboración de programas que esquematizan un modelo de enseñanza a seguir, puede conllevar riesgos si no se admiten aspectos que sólo son posibles comprenderlos si se vivencian en un análisis. Como por ejemplo: la transferencia, la contratransferencia, la sexualidad, resistencias, entre otros.

Por estos motivos, el supervisor como docente debe contar con cierta habilidad pedagógica para transmitir esos conocimientos al estudiante, debe saber lidiar con aspectos que se hacen presentes en este espacio de enseñanza, siendo la

transferencia uno de los aspectos más destacados que inevitablemente también entra en juego con la institución.

En relación con esto último, el estudiante le transfiere un saber al supervisor al conocer la experiencia clínica y teórica que éste tiene de su trayecto de formación. Sin embargo, cuando este saber que se le transfiere a la figura del supervisor se encuentra ligado al poder y a la autoridad, en efecto los docentes supervisores se consideran poseedores del mismo y por su parte los estudiantes necesitan por adoptar conocimientos, confirman ese saber del docente. Esto puede conllevar a que surjan aspectos de idealización y tendencias de identificación muy fuertes en el estudiante que pueden repercutir en el desarrollo de la identidad analítica de éste último.

Desde el punto de vista de Grinberg (1975) puede ocurrir que en el supervisado aparezcan aspectos de admiración y/o envidia con el supervisor. El estudiante por su parte, procura almacenar y devorar sin deglutir lo que el supervisor le enseña, buscando de esta manera adoptar el mayor conocimiento posible que se les indica o instruye. Por parte del supervisor, en cambio, puede aparecer el temor y restringe la transmisión de enseñanza brindándole al supervisado los conocimientos de manera limitada. Este temor puede ser pensado desde el saber que éste posee, debido a que es desde la enseñanza que el supervisor le imparta que el supervisado adquiere los conocimientos y aprende. Además, se puede generar una fantasía por parte del supervisor de que el estudiante tome los conocimientos por completo y lo deje con cierta invalidez y vacío. Esto nos permite poner en evidencia que estos aspectos, que a simple vista pueden escapar de la finalidad del espacio, deben ser abordados ya que éstos generan repercusiones no menores y afectan el mismo.

Pero por otro lado, cuando el proceso de supervisión se encuentra bajo la justificación de una aprobación (por medio de evaluaciones y calificaciones numéricas y descriptivas) de acuerdo a los ideales del supervisor y a los objetivos institucionales, el efecto superyoico se vuelve muy frecuente en los candidatos. Muchas veces y hasta de un modo inconsciente, el supervisor funciona como un juez con respecto a la evaluación del desempeño del analista. Esto puede generar una ansiedad en el analista supervisado ya que éste es consciente de estas estipulaciones institucionales y sabe que puede llegar a ser juzgado o reprobado si no cumple con estas. De esta manera, el estudiante puede verse obligado a ajustarse a un modelo de tratamiento predeterminado con su paciente y así queda vetada la posibilidad de recreación,

conllevando una paralización de sus funciones, así como también su propio deseo. (Mannoni, 1998)

Asimismo, en el afán por lograr una buena calificación, algunos estudiantes no honestos, llevan al espacio de supervisión el material clínico de su paciente adulterado para que se adecue a las preferencias que el supervisor tiene (o creen que pueda tener). El trabajo de supervisar muchas veces genera efectos persecutorios para ambas partes, ocasionando consecuencias que si no son abordadas a tiempo, generan efectos. De modo que cada uno va a manejar de una manera diferente esta ansiedad que se presenta, dependiendo de su personalidad. (Grinberg, 1975)

En el supervisado pueden aparecer aspectos maníacos que reflejan un exceso intensivo de intervenciones en el encuentro analítico estudiante - paciente, o por el contrario, pueden darse aspectos inhibitorios que se caracterizan por la baja frecuencia e indeterminación en sus intervenciones. Además, si los supervisados presentan algún tipo de patología más seria en su personalidad, pueden transformar la situación y revertirla, de estos modos vigilan y evalúan al supervisor. En cambio, por parte del supervisor, pueden surgir aspectos que tengan que ver con mantener una línea invasiva de enseñanza, generando en el supervisado una obligación a asimilar lo que él le recomiende o indique. Así como también en caso contrario, el supervisor presente aspectos más depresivos y entregue de manera compulsiva todos sus conocimientos. (Grinberg, 1975)

Considerar a la supervisión psicoanalítica dirigida de esta manera, puede llegar a generar una reproducción en la transmisión de conocimientos, en efecto el estudiante al identificarse inconscientemente con un modelo predeterminado a seguir, fundamenta los procesos de su práctica como nos señala Rattín (1983):

“La supervisión se despliega en un plano imaginario, su nombre lo incluye “visión”. Las interpretaciones que el analista recibe del supervisor en forma de recetas, son transmitidas en la siguiente sesión a su paciente. Es así, que en lo imaginario de este registro, la identificación, muestra la reproducción de lo mismo en su especularidad infinita” (p. 72)

Esta reproducción que se identifica en el desarrollo del registro de lo imaginario² propuesto por Lacan, nos permite entrever que la supervisión concebida

² Lacan conceptualiza a lo imaginario en uno de sus textos denominado “El estadio del espejo como formador de la función del yo (je) tal como se nos revela en la experiencia psicoanalítica”. Entre los 6 y 18 meses de edad el cuerpo del “cachorro humano” es percibido

dentro de una institución, pasa a quedar en lugar de un síntoma, en vez de ser el punto de despliegue de donde debería comenzar. (Rattín, 1983)

Por lo tanto podemos decir que para lograr llevar a cabo una supervisión habría que descentrarse de estos lugares imaginarios que nos llevan a identificarnos con la figura del supervisor. Sin embargo, no nos resulta tan fácilmente apartarnos de este lugar cuando el acto de supervisar, a su vez, se encuentra atravesado por ideales de identificación que se relacionan con la transferencia institucional. Y en base a esto cabe preguntarnos: ¿no será acaso que la transferencia que se pone en juego está en relación a una transferencia de saber?

Esta pregunta que nos hacemos permite ser pensada desde los aportes de Domb (1983) cuando señala que el sentido que adquiere una institución psicoanalítica no es meramente el de impartir una enseñanza del psicoanálisis, sino que más bien trata de producir el saber psicoanalítico.

Cabe preguntarse de dónde es que proviene ese saber psicoanalítico. Podemos contestarnos que es desde el análisis que el paciente lleva a cabo con el estudiante y/o analista y posteriormente éste último pone en escena en el espacio de supervisión. De ahí extraemos el saber del decir del paciente y desde los aportes teóricos y desde el diálogo que se establece con el supervisor nos enriquecemos de un aprendizaje retro alimentario como nos señala Grinberg (1975)

Sin embargo, la producción de este saber puede encontrarse comprometido cuando la institución, los analistas y/o docentes didácticos que la integran, por su experiencia y trayectoria, admiten estar transmitiendo un saber que queda más bien ligado al discurso universitario que Lacan propuso y que se encuentra en correlación con el discurso de la ciencia. Siendo uno de sus propósitos la acumulación ilusoria de un todo saber. Mientras la ciencia aspira a una verdad exacta y última, el saber del psicoanálisis, es decir el no-saber, aspira a un saber que fracase. La verdad de este saber para el psicoanálisis concierne a una dimensión del deseo y por lo tanto es imposible articular una verdad total. (Bauab, 2012)

De acuerdo a los lineamientos anteriores concluimos que el conocimiento del psicoanálisis parte de la experiencia de un análisis, pues este nos da un acceso

de manera fragmentada. Mediante la imagen que el niño ve en el espejo, así como también la imagen de otro niño, da curso a la adquisición de completud de su cuerpo. De estos modos se produce un fenómeno de identificación imaginaria que da lugar a la formación del Yo y que lo distingue de otro.

directo al conocimiento del nivel inconsciente. Por tanto si la transmisión de conocimientos sigue un modelo de enseñanza tradicional y/o universitaria nos limitaremos mucho más a las reglas que se ponen en juego en un marco institucional que al saber del inconsciente. Por ende la reproducción de conocimientos queda en ligazón a los objetivos y reglamentaciones institucionales, conduciéndonos de estos modos a un saber instituido que se orienta a la obtención de un título. (Mannoni, 1998)

V) Sobre el análisis de control

¿A qué nos referimos cuando hablamos de análisis de control? ¿hablar de controlar es sinónimo de supervisar? ¿acaso son dos formas de nombrar una misma cosa? Para lograr dar un abordaje a estas interrogantes tomaremos en principio los aportes de Roudinesco y Michel Plon (1998) cuando al definir la historia del término control, lo hacen de la siguiente manera: “La palabra control se impuso primero en alemán, y después en francés y castellano por la influencia de Jacques Lacan, mientras que la palabra supervisión se generalizó en los países angloparlantes y en las sociedades psicoanalíticas pertenecientes a la IPA.” (p. 199) Señalar la proveniencia de este término puede parecer a simple vista menor, pero por el contrario, considero que es fundamental ya que nos ayudará a comprender porque son dos prácticas que pueden entenderse de formas distintas.

En los orígenes de esta noción, Freud fue el primero en denominar este acto como un control. Control que bajo analistas más experimentados obtendrá la confirmación para poder llevar a cabo una adecuada y eficaz dirección analítica con su paciente. No obstante, la palabra supervisión pasó a denominarse formalmente de esta manera después de la institucionalización del psicoanálisis. Tal como hemos abordado anteriormente, el trabajo de supervisar, llevado a cabo dentro de una institución psicoanalítica que imparte la enseñanza de la disciplina, se corresponde cuando un psicoanalista efectúa sobre otro psicoanalista o candidato, en una relación de aprendizaje, una enseñanza que tiene como cometido enseñarle al supervisado como llevar a cabo sus labores prácticas o clínicas. En dicha relación, encontramos cierta posición de superioridad, por parte del supervisor, ya que se supone que sabe más por su trayectoria y experiencia clínica. Es gracias a esas capacidades y cualidades que éste ayudará al supervisado a construir en un vínculo dinámico, su propia identidad analítica, manejar aspectos contratransferenciales, lograr una articulación teórica – clínica, entre otros. Aun así, apreciamos en el apartado anterior,

los efectos de idealización, admiración, competencia, envidia, entre otros, que pueden generarse y repercutir en el espacio de trabajo.

En algunos casos, las instituciones psicoanalíticas que se encuentran afiliadas a reglamentaciones correspondientes a la enseñanza de formación de analistas, propuesta por la IPA, asumen determinadas exigencias y adoptan un modelo pedagógico de enseñanza – aprendizaje ortodoxo. En vez de fomentar la creación del saber psicoanalítico, predicán un saber constituido que escapa justamente de lo que es el psicoanálisis. Por lo tanto, cabe destacar un exponente importante en la historia del psicoanálisis, Jacques Lacan, quién al oponerse a estas normativas y al no acatar las reglas estipuladas sobre la formación de los analistas (no cumplió con los tiempos estipulados de la duración de los análisis y no mantuvo acuerdo con la separación entre el análisis didáctico y la supervisión) se vio expulsado de la Internacional tras no ser aceptado como didacta en 1963. Sin embargo, nuevas enseñanzas acapararon a la disciplina y como nos señala Mannoni (1998) “Lacan aceptó el reto que algunos consideraron imposible: enseñar lo que enseña el inconsciente.” (p. 99) Y sobre esta nueva concepción de enseñanza, consideraremos la que nos compete al objetivo de este apartado, el lugar que ocupa el análisis de control (así lo denominaremos de ahora en más) como un dispositivo pedagógico que soporta en sus bases un aprendizaje que dista del modelo de supervisión que hemos trabajado anteriormente y prioriza sus fundamentos en la enseñanza del saber inconsciente, es decir el no - saber.

En principio debemos considerar que en los aportes teóricos de Freud y Lacan, la demanda de un análisis entra en juego bajo las coordenadas de la transferencia que se establece entre paciente – analista, y es desde allí que la labor analítica opera y legitima un quehacer. Freud le otorgó un papel importante a la transferencia como dirección de la cura analítica, y por su parte Lacan en su teorización - retomando los aportes de Freud - priorizó asimismo este aspecto y agregó que para que ésta opere, el analista debe ocupar el lugar de Sujeto supuesto Saber (SsS). De esta manera es como Lacan nos dice sobre este lugar que ocupa el analista: “Este punto privilegiado es el inicio al que podemos reconocer el carácter de un punto absoluto sin ningún saber. Es absoluto, precisamente, de no ser ningún saber, sino el punto de ligazón que une su propio deseo a la resolución de lo que se trata de revelar.”³

³ Lacan J. (1964). Los cuatro conceptos fundamentales del psicoanálisis. Buenos Aires: Clase XIX

Desde esta cita podemos pensar que el lugar que ocupa el analista de SsS permite, en la escena analítica, que el inconsciente del paciente y su saber sea puesto en acto en ese encuentro. Por cierto que el paciente confía al analista un saber, más en cambio el analista sin encarnar esa suposición de saber que el paciente le otorga, opera con el mismo – en transferencia - para que se permita el despliegue de su propio saber inconsciente. (Hounie, 2013)

Desde el lugar del Otro⁴ el analista será la causa y el motor que hará que se despliegue el deseo inconsciente del paciente. Como nos señala Hounie (2013) al referir que la posición del analista es “en realidad una construcción de semblante, una ficción operatoria” (p. 80) Es decir, que es en esta ficción operatoria que el analista hará operar un saber que se le supone que lo tiene, más en cambio no lo asumirá. Por el contrario, se puede decir que en el despliegue del mismo se adoptarán estrategias analíticas para que el analizante despliegue su saber no sabido. Y en base a esto surge la siguiente cuestión: Si es sobre la transferencia y también por un saber supuesto lo que permite el despliegue del saber inconsciente del analizante que hace que el analista lleve a cabo su labor analítica, acaso en el análisis de control ¿no se opera también en transferencia y con un saber supuesto que es depositado en el analista control?

Para poder referir que la transferencia está presente, debemos considerar el lugar que ocupa el saber supuesto en este espacio, ya que si éste asume la misma función que en un análisis, en el análisis de control entonces, se desplegará el inconsciente del analista y no el del paciente. Debemos destacar que la producción del saber del inconsciente del analista fue puesto en acto, en transferencia, en su pasaje por analizante. Podemos inferir que la transferencia como operante también está presente en este dispositivo. Sin embargo nos puede generar dudas si la transferencia que se juega allí es la misma que surge en la escena analítica.

Desde la figura de la banda de Moebius nos permitiremos pensar que podemos hablar de la misma transferencia. Esta banda o cinta se caracteriza por ser una superficie con una sola cara y un solo borde, si seguimos el borde de la misma, apreciamos que se alcanza el punto de partida tras haber recorrido la totalidad del

⁴ Lacan sitúa al inconsciente en relación al discurso del Otro y señala que este Otro con mayúscula tachada no es un ser, sino que es “el lugar de la palabra, el lugar donde yace, en forma desplegada o en forma plegada, el conjunto del sistema de los significantes, es decir, de un lenguaje - falta algo.” (p. 331) El autor dirá que el Gran Otro es el tesoro de los significantes y por esto el sujeto se encuentra determinado en su discurso, por donde es hablado. Lacan J. (1958). El deseo y su interpretación. Buenos Aires: Clase XVI

mismo. Por lo tanto, entiendo que en el dispositivo de control se pone en juego aspectos transferenciales que mantienen relación con la transferencia del análisis personal del analista entrando también en juego su deseo.

Desde la perspectiva de Rattin (1983) el análisis de control parte de una demanda por parte del analista controlado, una demanda que tiene que ver con la re instalación del SsS del analista en la transferencia analítica que mantiene con su paciente. No obstante, para poder ejemplificar a qué nos referimos cuando hablamos de esta re instalación, nos ayudará tomar en cuenta los aportes de Lagrotta (1991) cuando describe una demanda de control por parte de un analista que a su vez controlaba a un grupo de supervisores en una institución.

El pedido de controlar los controles que llevaba a cabo, se desencadenaban por mantener un sentimiento muy particular: “no sé que decirles, no sé nada”. Esta analista al encontrarse ocupando un lugar de saber, ratificado por los analistas supervisados, le generaba sentimientos angustiosos que le impedía llevar a cabo su labor como supervisora. Pues ocupar éste tipo de lugar – como hemos apreciado en el apartado anterior – puede despertar ansiedad y una serie de sentimientos que pueden comprometer su labor. La autora nos señala que lo que buscaba esta analista era “el Super – control, la Super – supervisión” (Lagrotta, 1991, p. 112).

Cabría pensar que fue lo que despertó para esta analista esta demanda de Super – control. La solicitud explícita que se presentó por haber fracasado del lugar de SsS, generó a su vez una demanda implícita de análisis. (Lagrotta, 1991) Esto puede suceder, sin embargo como nos señala Rattin (1983) el analista controlador, deberá mantenerse como sujeto barrado (\$) y su función estará puesta en “lo que significa en los decires del analista bajo control, en relación al orden inconsciente” (p. 73) Y nosotros agregamos que es en la relación del orden inconsciente del paciente, que el analista en su decir manifiesta o actúa ciertas veces sin darse cuenta y que a su vez, puede tener una conexión con el propio inconsciente del analista que se manifiesta por algunos puntos de tropiezos que deberían ser abordados en su propio análisis.

Por estos motivos es que la demanda de controlar se efectúa a pedido de la reinstalación de este lugar de Gran Otro - que ha fracasado - para así poder recuperar su función analítica con su paciente. Podemos pensar entonces que la relación que se establece entre analista controlado y analista control se ubica en las mismas líneas que la experiencia de un análisis. Debido que el analista que controla, al encontrarse sin saber cómo operar con su paciente, posiciona al controlador en un lugar de SsS.

Asimismo, los aportes de Lacan nos señalan que “el efecto de verdad no es más que una caída de saber. Esta caída es la que hace producción, que luego debe retomarse.”⁵ Esta caída supuesta de saber que Lacan refiere al hablar de la experiencia analítica y de la posición del analista en esos momentos, permite reflexionar desde el punto de vista que adquiere en el control, ya que el declive del saber por parte del analista controlador generará un efecto de producción que será desplegado en el trabajo analítico del analista controlado con su paciente.

Siguiendo los lineamientos de Hounie (2013) podremos decir entonces que en un análisis de control lo que se pone en juego es una lectura de una ficción de la verdad inconsciente que se despliega desde la transferencia del analizante y el analista que se encuentra bajo control.

Es desde la producción de una transferencia lateral la que permitirá desplegar el decir del controlado y su práctica, efectuando de estos modos el saber inconsciente del analizado. Y por lo tanto, se trata de una enseñanza y aprendizaje, ya que será desde el decir del analista bajo control, que se desplegará una lectura del decir de su paciente a otro analista que escucha. (Verónica Cohen, 2001)

En las mismas líneas que venimos trabajando, Isidoro Vegh (2001) nos propone que si el control se lo entiende como una transmisión de conocimientos por parte del controlador que otorga las respuestas en formas de recetas, ni más ni menos, se encaminará al fracaso. Lo que el autor propone es que hay que entender este espacio como una “enseñanza artesanal, como un savoir – y – faire” (p. 35) Es decir, un saber hacer ahí, sin embargo se pregunta ¿saber hacer ahí con qué? y nos afirma que se trata de un saber hacer con el ser del analista. Por lo tanto, en este espacio se trata de poder incitar al analista a que tenga confianza de ese discurso que porta, ya que es en su decir que encontrará la fórmula que posibilitará una lectura a las manifestaciones que su analizante presenta en el espacio analítico.

Si proseguimos con los lineamientos que Lacan nos propone en sus escritos al manifestarnos que “el inconsciente es ese discurso del Otro en que el sujeto recibe, bajo la forma invertida (...) su propio mensaje olvidado, (p. 413) podemos notar que el analista recibirá desde sus decires, que son los que testifican el trabajo que en transferencia pone en acto el inconsciente del paciente, la inversión de ese mensaje

⁵ Lacan J. (1969). El reverso del psicoanálisis. Buenos Aires: Clase XIII

olvidado que bajo ficción se pone en escena en el espacio y que tiene que ver también con el deseo inconsciente propio del analista.

De acuerdo a esto es que consideramos acertadas las palabras que Freud nos señala cuando refiere en su texto “Análisis terminable e interminable” en 1937 que el análisis no es terminable y tampoco otorga la perfección, por más garante y sólido que se crea que pudo haber sido, el autor nos recomienda un retorno a éste periódicamente. Debido que es desde nuestra escucha que es posible oír al otro, pues somos nosotros mismos el instrumento que permite captar el inconsciente. Tal como nos señala Montrelay (1991) cuando refiere que si el instrumento de un violinista es su violín, es imprescindible que éste suene bien.

Por lo tanto, el modelo de enseñanza que se da en esta instancia, parte de lo que comunica el analista sobre su paciente y de esta manera la clave o el camino a la solución la encontraremos en las palabras mismas del analista que viene a controlar. De modo que el analista que controla más que enseñar a hacer, se aproxima a lo que nos propone Montrelay (1991) de poder “enseñar a medir, tocar, oír, sentir, ver lo que oyó”. (p. 59)

Sin embargo, una frase que despertó tensiones y controversias fue la que Lacan formuló al decir que “el analista no se autoriza sino de sí mismo” y más tarde agregó: “de sí mismo si es un analista”...“de sí mismo y en algunos otros”...“de sí mismo ante otros”. Es sobre esta autorización que el analista recurre a otro para reconocerse como tal y por lo tanto podemos pensar que es desde una posición de analizante que el analista demanda un control. Como nos explica Lacan en su seminario sobre el síntoma:⁶

“Suele ocurrir que me dé el lujo de controlar, como se lo llama, a cierto número de personas que, según mi fórmula, se han autorizado ellas mismas a ser analistas. Hay dos etapas. Está esa en la que son como el rinoceronte, hacen poco más o menos cualquier cosa y yo los apruebo siempre. Efectivamente, ellos siempre tienen razón. La segunda etapa consiste en jugar con ese equívoco que podría liberar el sinthome. En efecto, la interpretación opera únicamente por el equívoco. Es preciso que haya algo en el significante que resuene.” (p. 17 – 18)

Por ende, este lugar más que un espacio que enseña un saber hacer con el paciente, es un lugar que posibilita reflexionar sobre esta posición que el analista pone

⁶ Lacan J. (1975). El sinthome. Buenos Aires: Clase I

a prueba en cada encuentro analítico. Recordemos también lo que Lacan nos propone cuando refiere que el secreto del psicoanálisis es que no hay Otro del Otro. Es decir que no existe alguien que esté en un lugar más allá y pueda predicar la palabra última o maestra ya que somos sujetos atravesados por la dimensión de la falta. Es gracias a ésta que el deseo surge y nos pone en movimiento. Asimismo podemos agregar las palabras que Lacan nos señala cuando refiere que el analista al pasar por su experiencia de analizado, ha modificado su economía de deseo, el deseo del analista. Como nos señala Félix Rueda (2018) cuando refiere que el control “no propone una norma sino que el control se orienta por el deseo: el deseo del analista (...) siendo el control una manera de subjetivar la posición del analista que en su acto está en posición de objeto”. (párr. 1 y 2)

De acuerdo con los planteamientos que hemos venido realizando, afirmamos que la finalidad del análisis de control más que tratarse de una enseñanza que parte de un analista con una reconocida trayectoria que, enseñará a otro a trabajar, se tratará de una transmisión que se dará entre pares y que tendrá en cuenta los distintos interjuegos que se presentan en este espacio de trabajo. Asumimos lo laborioso que puede implicar trabajar con la singularidad de cada paciente y con la dimensión de la falta y su relación con el deseo. Sin embargo, si no trabajásemos desde el saber del psicoanálisis, es decir, el no – saber, nos encontraríamos en una posición confortable de repetición imaginaria quedando aferrada a modelo de enseñanza de transmisión de conocimientos que, buscará en textos académicos, en analistas expertos y en las más grandes bibliotecas, una búsqueda de saber y de sentido que engequecen todo tipo de encuentro con lo inesperado y sorprendente.

Debemos tener en cuenta que es sobre estos estallidos que producen efectos que alcanzamos el inconsciente y su verdad. Sin embargo, estará en nuestra ética que recorrido de trabajo transitamos para elucidar el saber inconsciente tanto del analizante como el nuestro.

VI) Reflexiones finales

Los ríos de tinta sobre las tensiones y controversias que se han propagado en el correr de los tiempos al abordar lo que es la supervisión en psicoanálisis, entendida ésta como un aforismo que se sostiene sobre la formación de los analistas, genera que considere plasmar en estas primeras líneas de reflexión lo que Jean Allouch emite - a modo de respuesta - ante la pregunta sobre la formación de los analistas, en el marco de una charla con el psicoanalista francés, en nuestra casa de estudios. J. Allouch respondió lo siguiente: “un analista se forma por casualidad”. La respuesta a esta pregunta generó en el público irrupción en risas, al igual que en mí. En cambio, cuando la gracia ante la respuesta desconcertante dio fin, sentí disconformidad con tal contestación. Posteriormente comprendí el porqué de esta sensación. Me encontraba en la búsqueda sobre lo que es la supervisión en psicoanálisis con fines relacionados a la escritura de esta monografía, en la cual, la mayoría de las veces, sentía estar atrapada y enredada en la historia del psicoanálisis, imposibilitando de este modo poder comprender la totalidad del asunto.

Si bien la pregunta hecha al psicoanalista francés apuntaba a una formación que conlleva una especialización posterior sobre el terreno psicoanalítico, en cierto punto, considero que la temática y la producción de este trabajo conlleva una “forma” de hacerse y de transitarse que implica - y me implica - más allá de un requisito para la obtención de un título. Por lo cual el efecto de las palabras manifestadas por J. Allouch me hizo reflexionar hasta dónde pueden llegar las eventualidades en relación con la vía del deseo de saber. Debido a que es por esta vía deseante que el saber impulsa a descubrir, conocer; es decir, un saber cómo motor de deseo.

Pero por otro lado, esta contestación permitió poner en cuestión la producción de este trabajo. La confección de éste, implicó la elección personal de la temática a abordar, con sus particularidades de integrar, poner en discusión y en debate distintos autores, manejando la reflexión crítica en relación a una producción escrita.

Asimismo, quiero destacar una de las dificultades que se nos presentan a todos los estudiantes en nuestra facultad, a la hora de elegir un tutor para que nos ayude a guiarnos en esta producción. Fue después de un largo y sinuoso recorrido que llegó el momento de elegir con quién me gustaría llevar a cabo este proceso. La decisión por escoger a Ana como mi tutora y posteriormente comentar con compañeros y allegados, la temática que abordaría y con quién llevaría a cabo este proceso, hizo que me sintiera afortunada por saber que contaba con la guía de alguien con una

reconocida trayectoria. Puede ser que el lector encuentre que estas líneas no tienen relación con la reflexión que compete al abordaje del trabajo, sin embargo, las señalo ya que después de dar por finalizada esta monografía, me pude dar cuenta cómo en cierto punto, se puso en juego esta idealización que se relaciona con el lugar en donde está el saber.

Poner en palabras en varias sesiones con mi analista – que vaya casualidad ¡se llaman igual! – me permitió comprender que el espacio de supervisión que mantenía con Ana se asemejaba a lo que fui produciendo aquí. El lugar del saber que depositaba en las dos Ana generó que sintiera desconfianza en la capacidad crítica que tenía que mantener para la producción de esta monografía (que muchas veces la denomine “tesis” y que también comprendí que esta denominación estaba cargada de una exigencia que yo misma me ponía) Aun así, el impulso de un deseo de saber que también está ligado a las casualidades de la vida - como dijo Allouch - y más particularmente a mi análisis personal, hizo que el abordaje a esta temática se lograra comprender de un modo especial.

Ahora puedo entender cómo es que la transferencia - que denominé como Banda de Moebius al hablar del análisis de control - también se puso en juego entre mi análisis y mi supervisión, debido que la transferencia de saber que coloqué en ambas partes tenían que ver con querer capturar una transmisión que, quedaba más bien ligada a aprender los conocimientos que se imparte por alguien que por su experiencia y trayectoria se le supone un saber. Al adoptarlos - bajo la repetición de los mismos - se sesga la capacidad crítica que cada uno debería tener para aprender de una manera singular. Remarcando una de las dificultades más grandes de este proceso, querer tener la escritura que con mucha fluidez leía de la tesis de doctorado de Ana (otra de las exigencias que yo misma me ponía).

Me parece pertinente tomar en cuenta lo que Melenotte nos señaló en su presentación sobre el “coraje de no saber” - también presente este año en nuestra facultad - y la actitud crítica que debemos tener para no quedar aferrados a un discurso de la teoría que no hará más que fosilizar un conocimiento que será transmitido como una certeza última y repetible que, a su vez, mantendrá una relación con el saber y poder de las instituciones psicoanalíticas que imparten la enseñanza de la disciplina.

Sin embargo, cabe destacar que además está decir que el saber brota y escapa de los contenidos teóricos, por el contrario, fue mediante la indagación bibliográfica lo

que permitió que se produjera este trabajo y la comprensión del mismo. No obstante, hago propias las palabras de Freud cuando nos señala que ésta es una condición necesaria pero no suficiente y nos manifiesta que el curso de un análisis personal y la experiencia de supervisión, son otros de los dos pilares fundamentales para la enseñanza del mismo. Y es de acuerdo a esto que considero plasmar las palabras de Rattín (1983) al seguir los lineamientos de Lacan cuando refiere que “(...) con Lacan, no hablamos de la formación de los analistas, sino en el pasaje por las formaciones del inconsciente, en donde el psicoanálisis se produce, accediendo al lugar en que pueda no serlo” (p. 74) Es decir, acceder a una formación que no tiene que ver con una acumulación de conocimientos en relación a aprender una técnica o una profesión, sino más bien un oficio informe (sin forma) que pone en juego la dimensión de la falta, es decir, el coraje por el pasaje del no - saber.

- Referencias Bibliográficas -

- Allouch, J. (2018) "Charla con Jean Allouch" Conferencia pronunciada en el Aula Magna "Juan Carlos Carrasco", Facultad de Psicología. UdelaR.
- Bataille, G. (2002). La oscuridad no miente. Madrid: Taurus
- Bauab, A. (10 y 11 de agosto de 2012) "El Discurso Universitario y la transmisión del Psicoanálisis: Discurso Universitario – Enseñanza – Transmisión." Jornadas de la Escuela Freudiana de Buenos Aires. "Los Discursos En La Dirección De La Cura". Recuperado de:
http://www.efbaires.com.ar/files/texts/TextoOnline_1568.pdf
- Behares, L. (2011) Enseñanza y producción de conocimiento: La noción de la enseñanza en las políticas universitarias uruguayas. Montevideo: Ediciones Universitarias.
- Calibán. Revista Latinoamericana de Psicoanálisis. (2012). El Instituto de Berlín o la formación "a la prusiana". Tradición / Invención. Volumen 10. Nº 1. Recuperado de: http://www.fepal.org/revista_caliban_bivipsil/10_caliban_cast.pdf
- Cohen, V. (2001). Los medios de producción de un discurso. En Cuadernos Sigmund Freud Nº 22. (pp. 19 – 21) Buenos Aires: Escuela Freudiana de Buenos Aires.
- Domb, B. (1983). Transferencia en la institución psicoanalítica. En R. Landeira (Red.), 4º Cuaderno de psicoanálisis freudiano. (pp. 77 – 89) Montevideo: Escuela Freudiana de Montevideo.
- Fernández, A. (2008). Un estudio sobre el lugar del saber científico y el saber enseñando en la didáctica. En Didáctica mínima: Los Acontecimientos del Saber. (pp. 85 – 121) Montevideo: Psicolibros Waslala
- Finkelstein, C. (2018). Seminario "La supervisión docente en la clínica y evaluación de los estudiantes". Facultad de Odontología. UdelaR.
- Freud, S. (1937). Análisis terminable e interminable. En J. L. Etcheverry (trad.), Obras completas: Sigmund Freud (Volumen 23, pp. 211 - 254). Buenos Aires: Amorrortu (Trabajo original 1937 – 39)
- Freud, S. (1986). La negación. En J. L. Etcheverry (trad.), Obras completas: Sigmund Freud (vol. 19, pp. 249 – 258). Buenos Aires: Amorrortu. (Trabajo original 1923 - 25).

- Freud, S. (1900). Sobre la psicología de los procesos oníricos. En J. L. Etcheverry (trad.), Obras completas: Sigmund Freud (vol. 5, pp. 507 – 526). Buenos Aires: Amorrortu. (Trabajo original 1900 - 01).
- Freud, S. (1910). Las perspectivas futuras de la terapia psicoanalítica. En J. L. Etcheverry (trad.), Obras completas: Sigmund Freud (vol. 11, pp. 129 - 142). Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1912). Consejos al médico sobre el tratamiento psicoanalítico. En J. L. Etcheverry (trad.), Obras completas: Sigmund Freud (Volumen 12, pp. 107 - 119). Buenos Aires: Amorrortu (Trabajo original 1911 – 13)
- Freud, S. (1918). ¿Debe enseñarse el psicoanálisis en la universidad? En J. L. Etcheverry (trad.), Obras completas: Sigmund Freud (Volumen 17, pp. 165 - 171). Buenos Aires: Amorrortu (Trabajo original 1917 – 19)
- Gear, M. C. (1990). Supervisión terapéutica: análisis y síntesis de un caso clínico. Buenos Aires: Paidós.
- Grinberg, L. (1975). La Supervisión Psicoanalítica. Teoría y Práctica. Editorial Paidós. Buenos Aires.
- Hounie, A. (2013). La construcción de saber en clínica. (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid, Madrid, España.
- Lacan, J. (2010). Los cuatro conceptos fundamentales del psicoanálisis. En El seminario de Jacques Lacan: libro 11. Buenos Aires: Paidós. (Trabajo original publicado 1964)
- Lacan, J. (2015). El deseo y su interpretación. En El seminario de Jacques Lacan: libro 6. Buenos Aires: Paidós. (Trabajo original publicado 1958 - 59)
- Lacan, J. (2008). El reverso del psicoanálisis. En El seminario de Jacques Lacan: libro 17. Buenos Aires: Paidós. (Trabajo original publicado 1969 – 70)
- Lacan, J. (2009) El psicoanálisis y su enseñanza. En Escritos I. Buenos Aires: Siglo XXI Editores (Trabajo original publicado 1966)
- Lacan, J. (2006). El sinthome. En El seminario de Jacques Lacan: libro 23. Buenos Aires: Paidós. (Trabajo original publicado 1975 – 76)
- Lagrotta, Z. (1991). Reflexiones inherentes a la práctica analítica del control. En D. Voronovsky (comp.), El control, cuestión para psicoanalistas. (pp. 109 – 127) Buenos Aires: Nueva Visión

- López de Caiafa, C. (2003). "Comentarios de Cristina López de Caiafa al trabajo sobre supervisión" Rev. urug. psicoanal; (97): 209-215, 2003. Recuperado de: http://www.apuruquay.org/revista_pdf/rup97/rup97-lopez.pdf
- Mannoni, M. (2002). Un saber que no se sabe. La experiencia Analítica. Editorial Gedisa. España.
- Melenotte, G. (2018) "El coraje de no saber" Conferencia pronunciada en el Salón de Actos, Facultad de Psicología. UdelaR.
- Nunberg, H. (1959). Introducción. En Las reuniones de los miércoles. Actas de la Sociedad Psicoanalítica de Viena. Tomo 1: 1906 -1908. (pp. 9 – 24). Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión
- Percovich, G. (2011) Saber de clínica. Conferencia pronunciada en el contexto de la Maestría en Psicología Clínica de la Facultad de Psicología, UdelaR, texto inédito.
- Ratting, E. (1983). Supervisión y/o Análisis de control. En R. Landeira (Red.), 4º Cuaderno de psicoanálisis freudiano. (pp. 71 – 74) Montevideo: Escuela Freudiana de Montevideo.
- Real Academia Española. (2014). En Diccionario de la lengua española (23.a ed.). Recuperado de <http://dle.rae.es/?id=UELp1NP>
- Roudinesco, E. y Michel P. (1998). Diccionario de psicoanálisis. Paidós, México.
- Roudinesco, È. (2000). ¿Por qué el psicoanálisis? Buenos Aires: Paidós.
- Rueda, F. (6 de setiembre de 2018). Rectificación del deseo del analista. En Rúbrica: El control de la práctica y el deseo del analista. Recuperado de: <http://deseo.jornadaselp.com/blog-xxvii-jornadas-elp/blog-el-control-de-la-practica-y-el-deseo-del-analista/>
- Saucedo, C. (2014). La supervisión clínica psicoanalíticamente orientada desde la visión de alumnos, supervisores y expertos. (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Nuevo León, Monterrey, N.L., México.
- Vegh, I. (2001). El análisis de control. En Cuadernos Sigmund Freud N° 22. (pp. 29 – 38) Buenos Aires: Escuela Freudiana de Buenos Aires.
- Voronovsky, D. (1991). Entrevista con Michele Montrelay. En El control, cuestión para psicoanalistas. (pp. 53 – 68) Buenos Aires: Nueva Visión.