

La supervisión didáctica¹

Manuel J. Gálvez

Participo junto con otros de la idea de que el peso del aprendizaje del psicoanálisis ha de centrarse en las supervisiones de formación. El análisis del candidato es condición necesaria pero no suficiente.

El análisis didáctico debería pasar a ser un análisis “común y corriente”, no sólo desde el punto de vista del proceso analítico sino, sobre todo, a partir de los excesos de poder que surgen inevitablemente del marco institucional, propenso a la idealización, escisión y desmentida.

Es posible imaginar una transmisión institucional del psicoanálisis centrada en la supervisión. Esto no implica necesariamente abandonar el dispositivo de Eitingon y pasar al modelo francés, que describe Kernberg (2000).

Me parece posible, mediante el intercambio entre los Institutos, llegar a construir un modelo común con características propias para cada institución. Las ideas propuestas aquí quieren ser un aporte a este objetivo. El modelo francés se constituye en un precursor de estas posibilidades abiertas a la confrontación y elaboración.

En una primera parte examino *los aspectos institucionales de la propuesta*. En la segunda, ideas concernientes al *proceso de supervisión*.

¹ Estas Notas constituyen un resumen de una sección del trabajo “Notas sobre aspectos atuais da transmissão da psicanálise” publicado en la *Revista Brasileira de Psicoanálise*, Vol. 36, nº 03, 2002.

A) ASPECTOS INSTITUCIONALES

¿Cómo podría organizarse la supervisión didáctica si pasara a ser el centro de la formación y evaluación?

Para esto se han sugerido diversas modificaciones:

1) *Separar la función de supervisor de la de analista didacta.* Las razones que veo para efectuar esta separación coinciden, en parte, con lo expresado por Kernberg (2000):

“El hecho de que los analistas didactas y los supervisores sean seleccionados con el modelo Eitingon como si fueran dos funciones de la misma persona ilustra, me parece, la falta de suficiente consideración hacia la importancia de las cualidades pedagógicas del supervisor. La selección de supervisores y la seguridad en la calidad de su trabajo es quizás el aspecto más esencial de la responsabilidad del Instituto”. Zac de Filc (1998) sostiene una opinión coincidente “...debemos separar a quienes tratan a los candidatos de quienes los supervisan para que sea menor el cruce del poder y el cruce de identificaciones” (Zac de Filc, 1998).

2) *El supervisor realizaría una evaluación conjunta con el candidato de la labor de supervisión.* Esta no sería la instancia de promoción.

3) *La evaluación (assesment) de cada supervisión con objetivos de promoción del candidato* se haría en forma de discusión clínica del candidato con tres (o dos) supervisores designados por el Instituto.

4) Se incluiría, como parte del compromiso de los supervisores con su tarea, que éstos realicen *supervisiones colectivas abiertas*. Esto permitiría a los candidatos tener referencias para la elección de supervisor, que es libre para el candidato. Una objeción a esta propuesta es que la contratransferencia, ya sea que se la interprete o se la utilice, tal como veremos más adelante, difícilmente aparezca con las características de la situación individual.

5) *Los supervisores del candidato deberían reunirse, preferentemente en presencia de éste,* para discutir sobre el proceso de supervisión. No sería el objeto de estos intercambios la promoción del candidato sino el aprendizaje.

6) El supervisor debería establecer conexiones entre la experiencia clínica y las teorías psicoanalíticas, ya sea ayudando al candidato a que sea consciente de cuáles son sus teorías privadas, ya poniendo a prueba las teorías más amplias en el material clínico. Este aspecto de “enseñanza” suele ser confundido con “intelectualización” o

“paternalismo”, y esta confusión impide una transmisión creativa en la formación. Kernberg ha insistido en este punto. Esta modalidad de trabajo implica una responsabilidad adicional para el supervisor: estar al tanto de lo que se enseña en los seminarios que cursa el candidato.

También Rocha Barros, E. y Rocha Barros, E. (2001) dicen *“Formarse es también transformar el ser a partir de la incorporación de las experiencias, de los significados de otros”*, lo cual implica, entre otras cosas, el conocimiento que ha de tener el supervisor de varias teorías.

B) ALGUNAS CUESTIONES DEL PROCESO DE SUPERVISION

Se ha publicado mucho sobre el tema y hay cuestiones que insisten. Algunas de ellas son:

- El lugar de la transferencia y contratransferencia. La oposición ambigua entre “enseñar” y “tratar”.
- Función de la imaginación y la sorpresa.
- La supervisión como área transicional entre la subjetividad y la objetividad.
- Evaluación - calificación - promoción.

– El lugar de la transferencia y contratransferencia. La oposición ambigua entre “enseñar” y “tratar”

Quizás sea el punto más polémico de la literatura sobre supervisión. También el más conocido. El principal argumento de la sociedad húngara en las primeras décadas del siglo para exigir que el analista didacta fuera también el supervisor, fue la dificultad de hacer consciente para el principiante la contratransferencia en otro ámbito que no fuera el propio análisis.

En lo que sigue tomaré el sentido “amplio” del término contratransferencia.

Parte importante de lo que Kernberg llama “experiencial” opuesto a “académico” es la contratransferencia del candidato. En la polaridad “tratar-enseñar” llegaron a hacerse equivalentes el estudio en la supervisión de la contratransferencia del candidato con su paciente a un “tratamiento” psicoanalítico de éste por el supervisor. Berman de Oelsner y Oelsner (1999) en una entrevista a Meltzer recogen esta opinión sobre la contratransferencia en la supervisión:

“La contratransferencia no es asunto mío como supervisor. Es asunto de su analista. Y ciertamente yo trato de nunca comentar acerca de la contratransferencia... Mi trabajo como supervisor es participar en la contratransferencia y darle un sonido en la música y en las palabras de la interpretación, pero no comentarla..” Respecto al caso de la transferencia del candidato sobre el supervisor dice: *“En mi opinión hay que evitarlo”*.

Especialmente en los E.E.U.U. el énfasis en la modificación de la “neutralidad” del analista y en especial las más actuales tendencias a la “autoexposición” (*self disclosure*) del analista, derivada de lo anterior, han influido para que la contratransferencia sea tenida especialmente en cuenta en los trabajos sobre supervisión. Sin embargo, tal como puede apreciarse en las reuniones sobre formación de la EPF (2000-2) hay un énfasis creciente en los aspectos “docentes” o “académicos”, en las cualidades pedagógicas esperables del supervisor, en su conocimiento de las teorías analíticas y su capacidad para vincularlas con la experiencia clínica. Por ejemplo *“La supervisión aparece como un lugar privilegiado en el cual se vinculen la teoría y la práctica; explicar metódicamente qué hipótesis teóricas pueden extraerse del material clínico; mostrar cómo la elección de teoría determina y condiciona la lectura del material, enfatizar los aspectos en los que la realidad clínica muestra que la teoría elegida es insuficiente o contradictoria; descubrir el uso de hipótesis ad-hoc para no abandonar una teoría; investigar la presencia de teorías personales implícitas; acostumbrar al candidato a considerar que cada interpretación es una hipótesis de trabajo derivada de un modelo teórico”* (Canestri, 1998). Este vasto panorama resulta muy atractivo para ser desarrollado como un programa de trabajo por diversos grupos de estudio.

En mi experiencia con supervisores, éstos han dado un lugar secundario a los comentarios que suelo hacer sobre mi contratransferencia, aunque por lo general lo incluyeron. Tampoco yo, como supervisor, interpreto la contratransferencia del candidato aunque la tengo muy en cuenta para conjeturar. Si surge espontáneamente, intento encontrar vínculos con situaciones del paciente o del proceso. Otras veces refiero alguna situación de mi experiencia.

Nunca “envío” al supervisando a que trate un determinado problema surgido en la supervisión en su análisis.

– *Función de la imaginación y la sorpresa*

Resulta interesante encontrar en posiciones distintas como la de

Spillius, Fedida y Meltzer la misma referencia a la imaginación como factor de importancia en la supervisión.

Spillius (2001, "Training models") dice:

"El talento del terapeuta o analista tiene también un lugar importante en el modo en que se conduce la supervisión. Entiendo por talento la habilidad de imaginar lo que el paciente siente y piensa en relación al terapeuta... talento es la habilidad de entender las transferencias así como la capacidad de saber lo que el propio terapeuta siente y piensa en relación con el paciente en la contratransferencia". "La supervisión de un análisis debería habitar a un joven analista a esperar y aceptar no entender y también a que pueda sorprenderse ante lo desconocido, lo siniestro, con la ansiedad que despierta el Inconsciente." (destacados míos)

Fedida (2001a) en el mismo encuentro, "Conference on training models", dice: *"la supervisión ha de llevar al analista a superar sus resistencias mediante el uso de todos los métodos de figuración que surgen en el material para así construir e imaginar un hecho traumático infantil reprimido o hasta uno negado (Verleugnet)." Sin embargo, Sechaud agrega en su resumen sobre la actuación de Fedida como supervisor algo importante: "El subraya la importancia de la regresión formal, el uso del preconscious y el trabajo analítico sobre la cadena asociativa que capacitan a las palabras para tejer la trama del pensamiento inconsciente (la chose inconsciente)." En el ejemplo clínico muestra como la capacidad de la analista para imaginar se desarrolla cuando su habilidad para escuchar combina una atención equilibrada y una alerta a las sutiles variaciones del discurso repetitivo.*

Meltzer también piensa que lo que ocurre en la supervisión *"no es lo mismo que aprender; es enriquecer la imaginación del supervisando acerca de la experiencia clínica"* (Berman de Oelsner; Oelsner, 1999).

En otro lugar Fedida (2001 b) amplía sus ideas recién expuestas: *"La supervisión crea un 'topos', un lugar de construcción² analítica. Podemos decir que, en el fondo, todo analista está amenazado por el tedio de la banalidad repetitiva... Es así que la supervisión tiene el papel fundamental de ejercitar la imaginación creativa a partir, naturalmente del paciente y el analista."*

² Se refiere al concepto freudiano de Construcciones que "permite al analista tener capacidades próximas al delirio".

– *La supervisión como área transicional entre la subjetividad y la objetividad*

Se ha hecho referencia desde muchos vértices a la existencia de una “terceridad” en la supervisión.

Yo aquí aportaré otro punto de vista que se agrega al sistema triádico de Benedek y otros (paciente analista supervisor) y a la variedad de diversas situaciones triangulares en los “procesos para-
lelos”.

Me refiero a la concepción de Winnicott de un área de ilusión, área transicional. Así mismo incluyo el concepto de “procesos terciarios” (Green, 1972) coherente con el de Winnicott, que me parece especialmente apropiado para pensar la supervisión. Este concepto tiene raíces no sólo en Winnicott sino también en Peirce.

Agregaría aquí que quizás aún más que en el tratamiento analítico es en la supervisión adonde estos procesos, que Green describe como *“aquellos procesos que ponen en relación los procesos primarios y secundarios... funcionamiento psíquico que no existe en ningún otro lugar fuera de la práctica analítica”*, tienen su más preciso lugar. Subyace a esta concepción de Green su “teoría de la representación generalizada”. Cuando Meltzer dice en la entrevista ya citada: *“mi trabajo como supervisor es participar en la contratransferencia y darle un sonido en la música y en las palabras de la interpretación, pero no comentarla”*, o cuando Fedida manifiesta *“la supervisión ha de llevar al analista a superar sus resistencias mediante el uso de todos los métodos de figuración que surgen en el material para así construir e imaginar un hecho traumático infantil reprimido o hasta uno negado (Verleugnet)”*, aluden a aspectos de lo que Green llama proceso terciario.

Las oposiciones polares, de las cuales “enseñar/tratar” es un ejemplo, se resuelven en un proceso lógico que implica cierta violencia necesaria. La promoción de un área transicional aspira a una posibilidad creativa imaginativa ligada al placer. Es obvio que la ilusión implica la posterior desilusión, en este caso ligada a la violencia del trabajo³ necesario, a partir de lo que comenzó como juego.

³ La palabra trabajo deriva del nombre de un instrumento de tortura.

– *Calificación de la supervisión*

Trataré este difícil problema de manera sucinta, principalmente porque no tengo soluciones que aportar y aquí son especialmente necesarias propuestas muy definidas. La calificación apunta a la promoción, lo que Kernberg llama “control de calidad”. Los que se han ocupado de este punto destacan la necesidad de “coraje” del supervisor para poder mostrar al candidato sus limitaciones cuando éstas existen. Quizás sea necesario intercambiar experiencias sobre los métodos de calificación en cada Instituto.

BIBLIOGRAFIA

- APDEBA (2001) Reuniones del Claustro de didactas (Manuscrito del Instituto de Apdeba no publicado).
- BERMAN DE OELSNER, M.; OELSNER, R. (1999) Entrevista a Donald Meltzer. *Psicoanálisis XXI*, 1-2, pp. 9-19.
- CANESTRI, J. (1998) Transmission of psychoanalysis in the present day. *Bulletin 50, EPF*. Artículos on-line <http://www.epf-eu.org/>.
- DEBATE SOBRE A SUPERVISÃO (MENEZES, L.; FORLENZA, O.; MEYER, L.; FROCHTENGARTEN, J.) *Jornal de Psicanálise* 34, 62/63, p. 7-26.
- FEDIDA, P. (2001a) Report on the Conference on training models. Budapest, EPF. Artículos on-line <http://www.epf-eu.org/>.
- FEDIDA, P. (2001b) Entrevista com Pierre Fédida. *Jornal de Psicanálise*, 34, 62-63, p. 27-37.
- GREEN, A. (1972) Notes pour introduire les processus tertiaries. *Rev. Franç. Psychanal.*, 1972, XXXVI, 4 pp. 407.
- KERNBERG, O. (2000) A concerned critique of psychoanalytic education *Int. J. Psycho-Anal.*, 81: 1.
- ROCHA BARROS, E. L. DE Y ROCHA BARROS, E. (2001) Supervisão: a contenção da experiencia analítica em forma simbolica. *Jornal de Psicanálise*, 34, 62/63.
- SPILLIUS, E. (2001) Report on the Conference on training models. Budapest, EPF. Artículos on-line <http://www.epf-eu.org/>.
- ZAC DE FILC, S. (1998) Psicoanálisis y futuro. *Revista de Psicoanálisis*, LIX, 2, p. 329-342.

MANUEL J. GALVEZ

Manuel J. Gálvez
Bulnes 2659, 7° “C”
C1425DKU, Capital Federal
Argentina