

ANÁLISIS DIDÁCTICO Y SUPERVISIÓN

PEDRO ANDRÉS ORÓSTEGUI H.¹

*Nada permanece, sólo el cambio es permanente.
Heráclito*

Sólo luego de la experiencia dentro de la formación analítica, asaltan a nuestra conciencia una serie de interrogantes y controversias frente a los diferentes desarrollos del trípode analítico tradicional (análisis personal, supervisión y seminarios), tal vez de cierto modo ligadas a nuestra propia conflictiva transferencial, pero no por ello despreciables como inquietudes dignas de reflexión y discusión dentro de la metodología y fundamentos de este particular proceso de aprendizaje. Al investigar sobre el tema, es tranquilizador notar que los cuestionamientos son compartidos por candidatos de todas las latitudes y aun por analistas experimentados que abogan por la evolución del psicoanálisis al ritmo de los tiempos actuales, sin temer, por ello, que éste pierda su esencia. He aquí una breve revisión de los orígenes y modalidades de la supervisión y del Análisis Didáctico, desde la óptica del cambio.

El análisis didáctico surge de la necesidad, para el terapeuta en formación, de un conocimiento vivencial personal del inconsciente dinámico. La experiencia pionera de autoanálisis realizada por Freud, resalta desde el comienzo este hecho como medio excelso del aprendizaje del psicoanálisis. En 1910, el mismo Freud propone puntualmente la experiencia analítica como requisito para el futuro psicoanalista.

Aunque algunos otros se disputaron este reconocimiento, el primer análisis didáctico le fue practicado a René Spitz (1910), pero sólo hasta 1922, con la creación del Instituto Psicoanalítico de Berlín, Eitingon lo define como exigencia institucional en la formación psicoanalítica. Llama la atención cómo estas primeras experiencias didácticas no institucionales, además de cortas en duración, incluían elementos instructivos y educativos que parecían mezclar sus fines con los de la supervisión. Actualmente, La Asociación Psicoanalítica Internacional (IPA), mantiene al análisis didáctico como uno de los tres elementos fundamentales exigidos para el analista certificado.

La Supervisión Analítica, que parece surgir muy cerca del análisis didáctico, recalca la importancia de un interlocutor externo a la pareja analítica, con el cual se genere un espacio de reflexión, validación y crítica, frente a la experiencia del analista y su visión del paciente.

Mijolla (1992), hace un recuento de la evolución de la supervisión en diferentes fases, clasificando los diferentes encuentros históricos entre los personajes gestores del movimiento psicoanalítico, así:

- Primera fase: Breuer y Freud (1883), un profesor y su discípulo que participa activamente.

¹ Médico. Psicoanalista en formación VII semestre, IDEAL. E.mail: pedrorostegui@hotmail.com

- Segunda fase: Freud y Fliess (1900), dos colegas que intercambian impresiones, ideas y experiencias.
- Tercera fase: Steckel y Freud, un alumno que consulta a su admirado profesor.
- Cuarta fase: Jung y Freud, un alumno psicoanalista que pide ayuda contratransferencial a su maestro.
- Quinta fase: Policlínico de Berlín, Eitingon (1922), Supervisión como requisito institucional.

De esta forma, dos de los tres elementos fundamentales del entrenamiento psicoanalítico surgen como necesidades naturales del proceso de creación y estructuración de la teoría y de la técnica, así como de los intereses propios de todo analista a la hora de forjar su identidad terapéutica. Sin embargo, las condiciones inherentes a estas experiencias, no escapan de presentar dificultades.

Con respecto al análisis didáctico, Greenson (1976) afirmaba que la vinculación del analista Didacta como una verdadera figura de autoridad en el Instituto Psicoanalítico, inevitablemente contaminaba la transferencia. Kayris (1964) iba aún más allá al señalar las implicaciones transferenciales que el mismo instituto puede desarrollar en el análisis didáctico.

Por su parte, Kernberg (2000) señalaba que en los institutos en que la autoridad y el poder lo ejercen primordialmente los analistas Didactas, la excesiva idealización y la tendencia del analista aprendiz a generar identificaciones muy fuertes, pueden viciar el desarrollo de la identidad analítica.

Finalmente, una de las principales críticas que se ha planteado ya en muchas ocasiones, radica en conducir el análisis didáctico de manera diferente del análisis terapéutico, aunque ambos persiguen el mismo objetivo.

El proceso de supervisión analítica puede también alterarse; en principio, el Supervisor es un representante institucional y debido a

eso, puede despertar en el candidato elementos persecutorios que obstaculicen su desenvolvimiento.

Además, ya dentro de la sesión de supervisión, Grinberg (1975) refiere que si un supervisor centra mucho su atención en el material del paciente, señalando el cómo abordarlo, podrá favorecer el aprendizaje por imitación del candidato y no el desarrollo de su propio estilo terapéutico. Así mismo, si se detiene más en las reacciones de supervisado (contratransferencia), puede invadir el análisis personal.

Actualmente, la IPA, acepta 3 modelos de formación psicoanalítica; el clásico, instaurado desde 1922 y sin muchas variaciones desde entonces, y dos modelos alternativos propuestos como adaptaciones a contextos socioculturales y académicos particulares, el francés y el uruguayo.

El modelo clásico, instituido por Eitingon, con el aval del propio Freud en el Instituto psicoanalítico de Berlín (1922), enuncia la triada tradicional de análisis didáctico, supervisión de casos y seminarios teórico-clínicos, como fundamentos para el aprendizaje del psicoanálisis.

El modelo francés surge en 1960, y trae como novedades, frente al anterior, la realización del análisis didáctico previamente al ingreso a la formación (seminarios y supervisiones); también flexibilizaciones en cuanto a número de sesiones exigidas para el análisis personal y la supervisión de casos. Hay mayor apertura frente a los modelos teóricos que se estudian, con la inclusión de seminarios obligatorios y otros optativos, y la posibilidad de que el candidato personalice sus horarios. Con estos cambios, la supervisión parece adquirir mayor importancia.

Finalmente, el modelo uruguayo nace en el contexto de una sociedad en la que predomina la clase media, hay una tradición educativa gratuita y un gobierno socialdemócrata

ta. Esto se ve reflejado en que para este modelo la figura del analista Didacta se elimina, y se crean funciones (didáctica, de supervisor, director de seminario), que pueden ser ejercidas por cualquier miembro del instituto y se reparten por consenso.

Frente a los cambios socioculturales, tecnológicos y económicos, en muchos contextos el Psicoanálisis ha tenido que abrirse paso no sólo en medio de las resistencias individuales y colectivas en su contra, sino también frente a las barreras reales que se imponen en un mundo agitado y mediático. Por otra parte, el cuidado y complejidad de sus métodos, amenaza con aislarle del resto de las alternativas terapéuticas y de otras áreas del conocimiento. El gran desafío sigue siendo, pues, el de la adaptación, pero visto como evolución y no como alienación; es decir, para que el Psicoanálisis permanezca vigente no implica que deba renunciar a sí mismo para convertirse en otra cosa.

Con este dilema, además de otros interrogantes, algunos autores aportan sugerencias innovadoras y recomendaciones puntuales que invitan al cambio y la creatividad dentro de la educación en psicoanálisis.

Thomä y Kächele (1999) proponen descentralizar el análisis didáctico, es decir, una desconexión total entre el análisis personal y la parte central de la formación psicoanalítica. Además, opinan al igual que Kernberg que la tríada clásica original, que fue malentendida, comprende la enseñanza, el tratamiento y la investigación, y es la que se debe aplicar en los institutos psicoanalíticos. También señalan que un defecto serio en la formación tradicional de los candidatos tiene que ver con las escasas oportunidades para aprender observando a los analistas expertos en acción, lo más cerca posible, y proponen

más intercambios académicos entre analistas y candidatos, como alternativa.

Por su parte Kernberg (2000) recalca que la educación psicoanalítica no puede asumir que es inmune a los cambios en la cultura social, profesional, científica y educativa circundante, y además afirma que los filtros tradicionales en la selección de candidatos al ingreso o en la promoción de estos deberían abolirse, y que la preocupación por el buen nivel de los candidatos debe reflejarse en el seguimiento de todo el proceso de formación, la evaluación constante de su desempeño, por parte del instituto.

No resta más que preguntarnos cómo es que dentro de nuestro propio proceso de aprendizaje y cambio, podemos aportar al mejoramiento de los procesos y desarrollos de nuestro gremio en lo local, y del movimiento psicoanalítico global.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARRERO L., *Formación y Supervisión*, Sao Paulo, 1990.
- GREENSON R., *Técnica y práctica del psicoanálisis*, Siglo veintiuno editores, México, 2004.
- MANTYKOW B., Acerca de la admisión a la formación psicoanalítica en el contexto socio-económico y cultural actual, *Psicoanálisis AP de BA*, Vol. XXVI, No. 3, 2004.
- KERNBERG O., *Controversias contemporáneas de las teorías psicoanalíticas, sus técnicas y aplicaciones*, Editorial Manual Moderno, México, 2007.
- THOMÄ H. Y KÄCHELE H., *Teoría y práctica del psicoanálisis, Tomo Uno: Fundamentos*, Editorial Herder, Barcelona, 1989.
- THOMÄ H. Y KÄCHELE H., Memorando sobre la reforma de la formación psicoanalítica, *IPA Newsletters* (1999, 8: 33-35), Versión de marzo 16 de 2000, Traducción al castellano de Carlos Rodríguez Sutil.