

Supervisión y transmisión en la práctica analítica: algunas experiencias¹



CAROLINA BAIGORRIA² / ELIZABETH JORGE³

DOI: 10.36496/N142.A8

CAROLINA BAIGORRIA / ELIZABETH JORGE

ORCID: 0009-0003-4856-4550 / ORCID: 0000-0002-6770-3478

RECIBIDO: ABRIL DE 2026

ACEPTADO: MAYO DE 2026

RESUMEN

La supervisión puede ser definida de distintos modos. Sin embargo, hay acuerdo en considerarla un espacio apropiado para la revisión de la práctica analítica y de sus obstáculos. Si bien es una práctica que ha logrado la institucionalización dentro de los procesos de formación para devenir analistas, no es tan claro cuál es el modo de ejercerla, es decir, la función del supervisor. En este trabajo se recuperan experiencias de las autoras en distintos momentos y con distintos supervisores para plantear algunas reflexiones sobre la función de la supervisión y sus efectos en su formación como analistas.

DESCRIPTOR CANDIDATO: ANALISTA EN FORMACIÓN.

DESCRIPTORES: FORMACIÓN PSICOANALÍTICA, ÉTICA, TRANSFERENCIA, ABSTINENCIA, TRANSMISIÓN, ESCUCHA, SUPERVISOR.

- 1 Una primera versión del trabajo, más reducida, fue presentada al finalizar el seminario electivo «Clínica de la supervisión: La función del supervisor», a cargo de Cecilia Lauriña (APA) y Adriana Pontelli (APC), en el Instituto de Formación de la Asociación Psicoanalítica de Córdoba, en noviembre de 2025.
- 2 Analista en formación de la Asociación Psicoanalítica de Córdoba, Argentina.
caroobaigorria@gmail.com
- 3 Analista en formación de la Asociación Psicoanalítica de Córdoba, Argentina.
elizabeth.jorge.psicoanalista@gmail.com

ABSTRACT

Supervision can be defined in various ways. However, there is agreement that it is an appropriate space for reviewing analytical practice and its obstacles. While it has become institutionalized within the training processes for becoming analysts, the way in which it is carried out—that is, the role of the supervisor—is not so clear. This work recovers some experiences of the authors at different times and with different supervisors to raise some reflections on the function of supervision and its effects on their training as analysts.

CANDIDATE KEYWORD: TRAINING ANALYST.

KEYWORD: PSYCHOANALYTIC TRAINING / ETHIC / TRANSFERENCE / ABSTINENCE / TRANSMISSION / LISTENING / SUPERVISOR.

INTRODUCCIÓN

El término *supervisión* había sido introducido por Freud (1919/2003a) y se instituyó como práctica obligatoria en 1925 en todas las sociedades pertenecientes a la Asociación Psicoanalítica Internacional, junto con el análisis didáctico. La idea inicial de Freud se alejaba de una actitud directiva. Más bien lo que se buscaba era una indagación y crítica de sí en relación con el trabajo analítico (Palazzo, 2016; Roudinesco & Plon, 1998). Es hablar de la propia experiencia como analista ante otro analista, lo que ya indica que se trata de una práctica bajo transferencia. De esta forma, se la distingue de todas aquellas consultas con un experto acerca de la manera correcta de aplicar un saber preestablecido que prescribiría una técnica adecuada para dirigir la cura analítica (Barredo, 2016).

La supervisión es reconocida como la vía regia en la formación de analistas, sin distinción dentro de las escuelas en el campo del psicoanálisis.

Más allá de ser uno de los requisitos del trípode freudiano, el no contar con «pautas» o «técnicas» acordadas sobre la forma de llevarla a cabo ha generado un variado modo de ser puesta en práctica. En el presente trabajo se comparten distintas experiencias de supervisión que las autoras han tenido a lo largo de su práctica clínica. Con estas se proponen interrogarse sobre la función de la supervisión y sus efectos en su formación como analistas.

¿CÓMO ENTENDER LA SUPERVISIÓN?

Si bien existen distintos modos de definirla, puede decirse que la supervisión es un espacio de revisión de los puntos ciegos del analista, de sus resistencias inconscientes, sus ideologías y su ética. Es un lugar de cotejo y reformulación de las teorías en relación con la clínica. El espacio de supervisión es un ámbito de resonancia apto para la transmisión y aprehensión del psicoanálisis y su práctica.

Mannoni (1989) se refería al espacio de supervisión como aquel destinado a producir en el supervisado «una sensibilización interna al proceso analítico». Produce efectos clave en el proceso de devenir analista y constituye una necesidad intrínseca al ejercicio de la vida profesional. La supervisión, como espacio privado, posibilita la puesta a punto de la función analítica, entendida como condición para que se instale el proceso psicoanalítico y, a la vez, como resultado de este (Kuras Mauer et al., 2015).

Siguiendo a Wieland (2013), pueden señalarse dos objetivos fundamentales de la supervisión: proteger al profesional para que haga lo mejor posible su trabajo optimizando sus funciones, compartiendo responsabilidades y debatiendo dificultades; y disponer de un aprendizaje vivencial en el que se pueda integrar teoría y técnica, de modo que le permita sostener la actividad asistencial en un continuo aprendizaje y desarrollo de la profesión. Atendiendo al primer objetivo —proteger al profesional—, puede enunciarse entonces que la supervisión se define como una actividad en la que se sostiene una ética del cuidado. Al mismo tiempo que se cuida al profesional que consulta, se busca cuidar a los destinatarios de la práctica del supervisando. Es importante revisar cómo se establece la «relación

consultante-profesional», la alianza de trabajo, el tipo de contacto y de rapport que se instaura entre ambos, la transferencia sobre el profesional, el tipo de vínculo que se desarrolla, los fenómenos contratransferenciales y la incidencia de todos estos aspectos en el establecimiento de alianzas en beneficio del cambio que se podrá producir (Loubat, 2005).

En cuanto al segundo objetivo, la supervisión puede convertirse en un espacio nuevo de contención y de aprendizaje *in situ*, donde se puede habilitar a quien consulta a repensar y repreguntarse, arriesgar hipótesis, ensayar estrategias de intervención, etcétera. A la vez, en las interacciones entre ambos se dan aprendizajes en relación con el caso, el propio rol (sus habilidades y limitaciones), sus modos de intervenir, y realidades y problemas que le exigen tomar decisiones y acciones. Es un espacio que pone en juego las competencias profesionales al tiempo que recrea la demanda realizada. De esta manera, puede conformarse como un espacio para abrir preguntas. En tanto un espacio abierto a lo nuevo se habilitarán historias narradas por el supervisando, las resignificaciones que emerjan del pensamiento conjunto, del diálogo clínico y de cierto *insight*, que van más allá de la problemática del consultante (Jorge, 2022).

La supervisión es, entonces, ese ámbito donde el supervisando pondrá en juego algo de sí mismo, ya que se trata de la relación con su paciente y los intercambios realizados dentro de la sesión, y del lazo que el analista mantiene con el psicoanálisis. De esta manera, no se buscará adquirir un saber sobre un caso, sino sostener e impulsar la confianza en esa reinención que hace a cada análisis singular y único (Barredo, 2016).

LA FUNCIÓN DEL SUPERVISOR

Puede definirse esta función como la de acompañar al terapeuta en su labor para que este pueda resolver su contratransferencia y escuchar sin distorsión a su paciente. Por lo tanto, la labor del supervisor no incluye la interpretación de los aspectos neuróticos o caracteropáticos del supervisando, sino, si es necesario, la recomendación de que examine sus dificultades en su propio análisis.

Grinberg (1970) planteaba diferentes filosofías problemáticas que pueden adoptar los supervisores: a) supervisores cuya preocupación central

es el supervisando, por lo que enfocan primordialmente su atención en la labor para valorar cómo y cuándo ha interpretado, su comprensión del material, etcétera, lo que genera la impresión de un examen; b) supervisores que intentan ver lo que ocurre en el inconsciente del estudiante y tratan de abordar sus puntos ciegos y su contratransferencia, con lo que la supervisión corre el riesgo de tornarse en una forma de terapia; y c) supervisores que tienen la creencia de que deben concentrarse en el paciente a expensas del candidato, lo que perjudica la enseñanza y fuerza al aprendizaje por imitación.

Saucedo Pérez y Álvarez Bermúdez (2013) investigaron sobre los aspectos personales, formativos y didácticos que se buscan en un supervisor psicoanalítico. Encontraron que, entre las características personales, se formuló la importancia de que sean profesionales éticos, que respeten el encuadre psicoanalítico, que tengan capacidad de escucha, respeto por los analistas en formación, deseo de enseñar y superación profesional. En relación con los aspectos de la formación, las respuestas enfatizaron que deben tener estudios en el área clínica psicoanalítica tanto a nivel profesional como de especialidad, realizar un análisis personal y contar con supervisión de casos. En cuanto a las capacidades didácticas, se destacó que deben tener capacidad de escucha, ser abiertos a las discusiones teóricas y organizar seminarios en función de las necesidades de formación de los jóvenes analistas.

Por ello, el supervisor no buscará responder desde un conocimiento en tanto una posesión, sino que favorecerá entrever y debatir la estrategia de la transferencia en un análisis, sin prescribir su táctica interpretativa. Si bien pueden surgir, de parte del supervisando, las urgencias, las necesidades o los apremios que se traducen en demandas del estilo de qué hago o qué le digo, solo podrán ser respondidas orientándolos hacia la tarea de escuchar y sostener la posición de analista. Barredo (2016) lo expresa de la siguiente manera:

El problema planteado es cómo incorporar la operatoria de otro cuyo papel no es el de enseñar lo que sabe, sino de reconducir el saber a lo que hay que escuchar para que un analista pueda situarse, encontrar lugar, a partir de un “saber hacer allí” en un momento (*kairos*) cualquiera (p. 2).

De este modo, la función del supervisor queda alejada de la idea de un consultor que provee las herramientas más adecuadas. Tampoco sería su función la de ejercer una injerencia extraña, que se interponga entre el analista y su paciente.

Para Kuras Mauer et al. (2015), el supervisor como función tercera opera también en la mente del analista como mediador simbólico. Afirman que, a veces, su presencia virtual ya modifica el campo. Por ejemplo, señalan que en muchas ocasiones el solo hecho de pedir una supervisión o preparar un material para revisar promueve cambios en el analista, destrabando aquello que operaba hasta entonces como obstáculo en el trabajo con su paciente. Definen la función tercera no como una tríada porque sean tres sus protagonistas. Desde esta función tercera, el supervisor es un referente que permite revisar la fantasmática imaginaria en la que paciente y analista pueden estar atrapados.

EXPERIENCIAS DE SUPERVISIÓN

Lauriña (2022) afirma que «el analista que consulta a un supervisor demanda un saber a quien supone que lo tiene» (p. 73). A esto Freud (1919/2003a) lo llamaba «analistas más reconocidos» (p. 169). A partir de repensar la propia práctica clínica, surgen las preguntas: ¿cómo se elige a los supervisores?, ¿en todos los casos se pudo elegir?, ¿qué lugar ocupa en la formación como analistas?

Experiencia I

Antes de iniciar con las supervisiones didácticas, durante el primer año de la formación me tomé un tiempo para realizar lo que llamé, un poco humorísticamente, «casting de supervisores». Seleccionaba un caso de mi práctica profesional y elegía a algún analista que conocía en los seminarios para solicitarle un espacio para pensar el caso. De esta manera, fui experimentando cómo me sentía con los estilos de cada uno y observando con quiénes me sentía más en confianza.

Palazzo (2016) afirma que la posibilidad de conocer a varios «maestros» o de transitar por diferentes puntos de encuentro analítico enriquece la trayectoria continua que todo analista se dispone a recorrer. Por otra

parte, es útil señalar que en un «campo de supervisión» se posibilitan las transferencias y las identificaciones. En cuanto a lo primero, se da la transferencia del paciente con el candidato y la transferencia del candidato con el supervisor, sin que se establezca una neurosis de transferencia. Mientras que, en el caso de las dinámicas de la identificación, se dan en una amplia gama: identificaciones conscientes, inconscientes y encubridoras, así como también mimetismo y no resolución de conflictos de identificación. El riesgo existe cuando las tendencias identificatorias se coagulan, porque podrían provocar la adhesión a un modelo único (Francisco, 2016).

En el espacio de supervisión se esperaría que la presencia del supervisor pueda ser una compañía protectora que da seguridad y lo reafirma en el encuentro con su paciente. Además, que posibilite repensar la angustia e incertidumbre propia de la práctica analítica (Lauriña, 2022). Sin embargo, no siempre se da así. La misma palabra que le da nombre se emparenta con la idea de una «supervisión» y con el poder. Quien no pueda correrse de este supuesto intentará ocupar el lugar del oráculo y mostrará su conocimiento en torno al tema y al caso.

Experiencia II

En una de mis primeras experiencias de supervisión como psicóloga recién recibida elegí a una exprofesora de posgrado. A poco de escucharme relatar mi descripción de la paciente y algunos fragmentos de la primera entrevista, me interrumpió para decirme algo así:

Tu paciente es [diagnóstico], por lo que [hipótesis metapsicológicas generales acordes con el diagnóstico formulado]. He atendido pacientes así, y es muy probable que [descripción de un futuro desarrollo, con avances y obstáculos]. Si te soy sincera, lo mejor que te puede pasar es que esta paciente se te vaya, es un caso muy difícil.

Si bien durante la supervisión tomé notas de todo cuanto pude, salí con una sensación de que yo no sabía nada de mi paciente, de que había otra persona que sí sabía. Además, tenía una amarga sensación de que «lo mejor que me podía pasar» se contraponía a mi motivación para atender a esta paciente que sufría.

Podemos pensar que esta supervisora no renuncia al puesto de *erómenos* o de lo que es digno de ser amado. Se ubica en el lugar del saber absoluto del Otro, manteniendo la ilusión escolar que pretende hacer existir el saber como un todo completo (Recalcati, 2016). En este punto, recuperamos lo expresado por Freud (1919/2003b) cuando hablaba sobre la abstinencia del analista, que aquí podemos extender a la función del supervisor:

Nos negamos de manera terminante a hacer del paciente [supervisando] que se pone en nuestras manos en busca de un auxilio un patrimonio personal, a plasmar por él su destino, a imponerle nuestros ideales y, con la arrogancia del creador, a complacernos en nuestra obra luego de haberlo formado a nuestra imagen y semejanza [...] No se debe educar al enfermo [supervisando] para que se asemeje a nosotros, sino para que se libere y consume su propio ser (p. 160).

En la misma línea, Grinberg (Oróstegui, 2008) advertía que, si un supervisor centra su atención en el material del paciente y señala el cómo abordarlo, podrá favorecer el aprendizaje por imitación del candidato y no el desarrollo de su propio estilo terapéutico. Afortunadamente, el poder supervisar con otros profesionales fue habilitante para correrme del lugar de estudiante o aprendiz de un estilo de trabajo con la paciente.

Siguiendo a Barredo (2016), puede afirmarse que el supervisor debe orientar la tarea hacia la escucha y sostener la posición de analista del supervisando. Es decir, no se quedará con «enseñar lo que sabe», sino con reconducir el saber a lo que hay que escuchar, para que un analista pueda situarse, partir de «un saber hacer allí» en un momento cualquiera.

Experiencia III

En el tratamiento de una niña, cuyo motivo de consulta expresado por ella era el malestar con sus amigas y situaciones de exclusión escolar, decido supervisar porque tenía dudas sobre su posible diagnóstico y la realización de una entrevista con sus padres para una posible devolución (ambos papás eran psicólogos; la mamá estaba cursando una recuperación de un cáncer de mama).

Luego de algunos encuentros, la madre se comunicó por Whatsapp para informar la decisión de interrumpir el tratamiento, argumentando que la niña estaba con mucha actividad escolar. Esta interrupción se produjo después del espacio de supervisión, lo que permitió interrogar la función de la supervisión y su alcance más allá de los resultados clínicos. Durante la supervisión, la supervisora me había dicho que no era una paciente «grave» y que tal vez podía venir cada 15 días a las sesiones. En cuanto a los papás, «debía» decirles que lo que le pasaba a la niña se correspondía con un intento de separación/diferenciación (la niña tenía una hermana gemela).

Tal como plantea Lauriña (2022), la función del supervisor no es evaluar ni ofrecer soluciones, sino sostener un espacio donde el supervisando pueda elaborar su posición y mantener viva la pregunta sobre su práctica. En esa línea, la supervisión habilita a pensar la interrupción, no como un fracaso, sino como un movimiento propio del proceso, vinculado con los tiempos del sujeto y el lazo madre-hija. Por su parte, Freud (1937/2003) advierte que todo tratamiento tiene un límite y que siempre queda un resto no analizable. Este planteo introduce una ética: el analista no dirige la cura hacia un cierre, sino que acompaña el trabajo del inconsciente mientras haya transferencia posible. La interrupción, entonces, puede pensarse como un punto de suspensión más que como un final.

La experiencia mostró que la supervisión no modifica los desenlaces del caso, pero produce efectos formativos en el analista. Lo que se transmite allí no es un saber acabado, sino una forma de sostener la pregunta frente a lo incierto. Como señala Lauriña (2022), el poder del supervisor radica en alojar el no saber, promoviendo un pensamiento que se abre más allá del caso. Así, la supervisión se revela como una práctica de transmisión que, al igual que el análisis, permanece siempre en curso.

Cabe preguntarse si lo trabajado en la supervisión habrá quedado en el inconsciente de la analista, donde ciertas palabras del supervisor se ubicaron como saberes/oráculos que «apuraron» el desenlace (abandono del tratamiento por parte de los papás) o le «sacaron» importancia al proceso terapéutico de la paciente. Peskin (comunicación personal, 2005) resalta que los pacientes pueden perdonar los errores propios del analista, ya que esto muestra su castración y eso convoca al análisis, pero no perdonan los errores impuestos al analista por otro.

Este caso también evidencia que la supervisión no tiene por objetivo garantizar resultados clínicos, sino acompañar los movimientos del analista frente al enigma del sujeto. En este sentido, el poder de la supervisión radica en posibilitar una lectura distinta del acontecimiento, donde lo que aparece como un final puede ser pensado como un tiempo lógico del proceso.

Experiencia IV

Una experiencia significativa en mi formación fue la participación en un espacio de supervisión grupal. A diferencia de las supervisiones individuales, este dispositivo se constituyó como un lugar de construcción colectiva del material clínico, donde los casos podían ser pensados desde múltiples posiciones, saliendo de una lectura individual y solitaria del paciente.

Al presentar un caso que me generaba dudas, el intercambio con otros analistas en formación permitió que emergieran nuevas hipótesis, asociaciones y preguntas. Algunas intervenciones retomaban aspectos del material que yo misma no había jerarquizado, mientras que otras introducían lecturas que, en un primer momento, me resultaban ajenas. Sin embargo, fue justamente esa heterogeneidad la que produjo un efecto de apertura que amplió y complejizó la comprensión del caso.

El dispositivo grupal introduce un descentramiento respecto de la propia escucha, en tanto el saber no queda ubicado exclusivamente del lado del supervisor, sino que circula entre los integrantes. Esto no implica la ausencia de la función del supervisor, sino más bien su intervención en la regulación del intercambio y en el sostenimiento de un encuadre que posibilite la producción de pensamiento clínico. Asimismo, el trabajo en grupo favoreció la emergencia de resonancias singulares frente a las intervenciones de los colegas, habilitando asociaciones que no habían surgido antes. En este sentido, la supervisión grupal puede pensarse como un espacio donde la escucha se ve ampliada, en tanto cada intervención puede operar como un significant que relanza el trabajo clínico.

Por otra parte, la exposición del propio caso ante otros introduce una dimensión de vulnerabilidad, ya que se ponen en juego dudas, inseguridades y puntos ciegos de la práctica. Sin embargo, cuando el encuadre

es sostenido, esta experiencia no se vive como juicio, sino como una oportunidad de elaboración y aprendizaje. Por ello puede afirmarse que la supervisión grupal no solo contribuye al esclarecimiento de los casos clínicos, sino que permite reflexionar sobre la propia posición como analista. Escuchar diferentes modos de abordar un mismo material permite dar cuenta de que no existe una única forma de hacer clínica y ello favorece la construcción de un estilo propio. De este modo, lejos de homogeneizar las prácticas, el trabajo grupal sostiene la singularidad de cada analista dentro de un marco compartido.

Este espacio promueve una posición de apertura frente al no saber, habilitando un trabajo constante sobre la implicación subjetiva del analista. La supervisión grupal es un lugar privilegiado para pensar la ética del psicoanálisis, la responsabilidad que implica ocupar el lugar de analista y la dirección de la cura, al tiempo que sostiene el deseo de continuar formándose.

Tal como lo plantean Kuras Mauer et al. (2015), la dimensión de la paridad habilita modos de producción que potencian el pensamiento, la creatividad y la pertenencia en sus múltiples variantes. En las supervisiones grupales, la transferencia no es con el supervisor como figura central, sino con la tarea. Es en esta tarea donde el saber circula. Es decir, entre los pares se construye una modalidad de funcionamiento donde coexisten diferentes perspectivas, sin una figura de saber instituido. Esto conlleva admitir desde el inicio que no hay un garante final. Estos lazos horizontales entre colegas constituyen un ámbito de trabajo cuyos efectos redundan también en la tarea clínica.

EFECTOS DE LA SUPERVISIÓN EN NUESTRA FORMACIÓN

En nuestra formación para devenir psicoanalistas la supervisión parece surgir muy cerca del análisis didáctico. Resalta la importancia de un interlocutor externo a la pareja analítica, que deberá ocupar una función en la que favorezca un espacio de reflexión y validación, y el surgimiento de nuevos interrogantes.

La importancia de la supervisión se sustenta en la condición de alteridad que la función analítica exige, al abrir otros espacios para la reflexión

y el conocimiento de líneas teóricas diversas. Mannoni (1992) señalaba que el supervisor debería ayudar al analista a tomar conciencia de las referencias con las cuales funciona, a confrontarlas con las otras referencias, ayudándolo a encontrar un estilo propio que no sea pura imitación de la habilidad del otro.

Las experiencias presentadas permiten situar la supervisión como un espacio de transmisión donde no se trata de ofrecer respuestas cerradas, sino de abrir preguntas que promuevan el trabajo del analista en formación. En lugar de ocupar una posición evaluadora o normativa, el supervisor, tal como se trabaja en el seminario «Clínica de la supervisión», sostiene una ética del no saber, alojando las incertidumbres propias del acto analítico.

Siguiendo a Lauriña (2022), el supervisor no enseña un saber, sino que transmite una forma de habitar la pregunta. Así, la clínica de la supervisión se vuelve también una clínica del analista en formación, en la que se ponen en juego su deseo, sus ideales y sus modos de escuchar. La supervisión, entonces, no solo produce efectos en la práctica, sino que deja marcas en la constitución subjetiva del analista, abriendo caminos de pensamiento y de transmisión que permanecen siempre en curso.

Se espera que el analista en supervisión pueda, poco a poco, escucharse a sí mismo cuando habla de su paciente. Es decir, que sea una escucha psicoanalítica y que introyecte una «función escuchante de sí mismo». ¿Cómo se logra eso? Beetschen (2016) dice que debe desentenderse del relato minucioso e hipermnésico de las sesiones, un relato desplegado sobre la base de las anotaciones llevadas a la supervisión. Será necesario considerar el olvido que administra la sorpresa de la rememoración en el analista en supervisión. Introyectar una «función escuchante de sí mismo» significa que el analista logre hacer de la supervisión un dispositivo para la elaboración e interpretación de su propio decir.

Para los analistas en formación es importante contar con supervisores en cuanto interlocutores válidos, es decir, que no transgredan la función convirtiéndose en analistas de los supervisados o en educadores, o explayándose sobre experiencias propias. Solo cuando los supervisores cumplen su función pueden favorecer resignificaciones en la mente del analista, al mismo tiempo que posibilitan un *insight* que va más allá de

los problemas concernientes al paciente. De esta manera, la supervisión podría operar al modo de un *insight* analítico (Porrás de Rodríguez, 1996).

Se acuerda con Sánchez Zago (2016) cuando afirma que «no hay supervisando sin supervisor, no hay analizante sin psicoanalista, cada uno con su historia, con su práctica, con su propia experiencia del inconsciente» (p. 175). La autora la define como una relación de a dos pero que implica un tercero. Esta terceridad sería garante de que no puede hacerse de cualquier modo. Por el contrario, le otorga sentido a la tarea misma. ♦

REFERENCIAS

- Barredo, C. (2016). Deseo de supervisar: su puesta en práctica. *Calibán. Revista Latinoamericana de Psicoanálisis*, 14(1), 165-167. https://calibanrlp.com/wp-content/uploads/2021/05/8-Caliban_Vol14_No1_2016_-esp_completa.pdf
- Beetschen, A. (2016). ¿Qué trabajo analítico en la supervisión? *Calibán. Revista Latinoamericana de Psicoanálisis*, 14(1), 171-173. https://calibanrlp.com/wp-content/uploads/2021/05/8-Caliban_Vol14_No1_2016_-esp_completa.pdf
- Francisco, B. (2016). Supervisión entre memorias y vivencias. *Calibán. Revista Latinoamericana de Psicoanálisis*, 14(1), 168-170. https://calibanrlp.com/wp-content/uploads/2021/05/8-Caliban_Vol14_No1_2016_-esp_completa.pdf
- Freud, S. (2003). Análisis terminable e interminable. En J. L. Etcheverry (Trad.), *Obras completas* (Vol. 23, pp. 211-254). Amorrtu. (Trabajo original publicado en 1937).
- Freud, S. (2003a). ¿Debe enseñarse el psicoanálisis en la universidad? En J. L. Etcheverry (Trad.), *Obras completas* (Vol. 17, pp. 151-164). Amorrtu. (Trabajo original publicado en 1919).
- Freud, S. (2003b). Nuevos caminos de la terapia psicoanalítica. En J. L. Etcheverry (Trad.), *Obras completas* (Vol. 17). Amorrtu. (Trabajo original publicado en 1919).
- Grinberg, L. (1970). The problems of supervision in psychoanalytic education. *International Journal of Psychoanalysis*, 51, 371-383.
- Jorge, E. (2022). La supervisión clínica. Un espacio para abrir preguntas. *Revista Notas Psicoanalíticas*, 4. Institución Transitar por el Psicoanálisis. <https://acortar.link/Q6DJBp>
- Kuras Mauer, S., Moscona, S., & Resnizky, S. (2015). Espacio de supervisión: trabajo vincular. *Psicoanálisis*, XXXVII(2-3), 347-359. <http://190.18.132.122/pergamo/opac/pgmedia/EDocs/2015-revista2-3-Mauer.pdf>
- Lauriña, C. (2022). *La supervisión psicoanalítica y los principios de su poder*. Letra Viva.
- Loubat, M. (2005). Supervisión en psicoterapia: Una posición sustentada en la experiencia clínica. *Terapia Psicológica*, 23(2), 75-84. <https://www.redalyc.org/pdf/785/78523208.pdf>
- Mannoni, M. (1989). *De la pasión del ser a la "locura" de saber. Freud, los anglosajones y Lacan*. Paidós.
- Mannoni, M. (1992). Risco e possibilidade da supervisão. En C. Stein (Ed.), *A supervisão na psicanálise*. Escuta.
- Oróstegui, P. (2008). Análisis didáctico y supervisión. *Revista de la Asociación Psicoanalítica Colombiana*, 20(2), 129-131. <https://psykebase.es/servlet/articulo?codigo=3675240>
- Palazzo, L. (2016). El principiante y el diván fluctuante: entre la alienación y el vigor. *Calibán. Revista Latinoamericana de Psicoanálisis*, 14(1), 162-164. https://calibanrlp.com/wp-content/uploads/2021/05/8-Caliban_Vol14_No1_2016_-esp_completa.pdf

- Porras de Rodríguez, L. (1996). Aspectos teóricos de la práctica analítica; la función del supervisor y la supervisión. *Revista Uruguaya de Psicoanálisis*, 83, 111-115. <https://publicaciones.apuruguay.org/index.php/rup/article/view/1405>
- Recalcati, M. (2016). *La hora de clase. Por una erótica de la enseñanza*. Anagrama.
- Roudinesco, E., & Plon, M. (1998). *Diccionario de psicoanálisis*. Paidós.
- Sánchez Zago, G. (2016). La supervisión como función. *Calibán. Revista Latinoamericana de Psicoanálisis*, 14(1), 174-175. https://calibanrlp.com/wp-content/uploads/2021/05/8-Caliban_Vol14_No1_2016_-esp_completa.pdf
- Saucedo Pérez, C., & Álvarez Bermúdez, J. (2013). Aspectos que buscan los formadores de psicoterapeutas en un supervisor psicoanalítico. *Epsys. Revista de Psicología y Humanidades*. <http://www.eepsys.com/es/que-buscan-formadores-psicoterapeutas-en-supervisor-psicoanalitico/>
- Wieland, E. (2013). La supervisión (o pensar juntos). *Revista de Psicopatología y Salud Mental del Niño y del Adolescente*, 21, 89-94. <https://www.fundacioorienta.com/wp-content/uploads/2019/02/Wieland-Eileen-21.pdf>