

Lo latente en la dimensión institucional de la transmisión¹



DANIEL CASTILLO SOTO² Y DAMIÁN SCHROEDER³

DOI: 10.36496/N138.A1

SCHROEDER ORCID: [HTTPS://ORCID.ORG/0000-0002-5962-0234](https://orcid.org/0000-0002-5962-0234)

CASTILLO ORCID: [HTTPS://ORCID.ORG/0009-0006-0806-7463](https://orcid.org/0009-0006-0806-7463)

RECIBIDO: ABRIL 2024 | ACEPTADO: MAYO 2024

RESUMEN

¿Qué entendemos por transmisión? ¿Se tratará de pasar la posta, de generación en generación, del conocimiento teóricamente adquirido mediante las muchas lecturas hechas a lo largo de nuestro devenir como analistas? ¿O será más bien algo de la experiencia? En este trabajo los autores se hacen estos y otros cuestionamientos, e intentan dar cuenta del peso que tiene la dimensión institucional en la difícil tarea de la transmisión psicoanalítica, a la vez que indagan su incidencia en las distintas áreas del trípede durante la formación: seminarios, supervisiones curriculares e, incluso, análisis personal. Repasan también algunos de los problemas que a su juicio hacen de obstáculo en la tarea de la transmisión en

- 1 Versión del trabajo presentado en la reunión científica del viernes 11 de agosto de 2023: «La transmisión del psicoanálisis en los Institutos de formación: Aspectos inconscientes en los diferentes espacios de la formación de los analistas», como insumo preparatorio a las Jornadas del Instituto 2023.
- 2 Miembro asociado de la Asociación Psicoanalítica del Uruguay. danielcastillo.psycho.uy@gmail.com
- 3 Miembro titular de la Asociación Psicoanalítica del Uruguay. damianschroeder@gmail.com

el marco del funcionamiento interno de una asociación psicoanalítica, llamando la atención sobre el riesgo de caer en una especie de «neurosis infantil institucional», a la vez que rescatan la noción del *prisma transferencial*, el cual da cuenta de las múltiples transferencias cruzadas en las organizaciones psicoanalíticas; también remarcan el doble carácter de instituido e instituyente del atravesamiento institucional, que tanto contiene y permite producir, como también hace obstáculo, incluso de manera no consciente, en nuestra escucha, destacando la importancia de lo creativo en el marco formativo.

DESCRIPTORES: TRANSMISIÓN / FORMACIÓN PSICOANALÍTICA /
PSICOANÁLISIS DIDÁCTICO / SUPERVISIÓN / INSTITUCIÓN PSICOANALÍTICA
/ INSTITUTO DE PSICOANÁLISIS / CONTRATRANSFERENCIA / VIVENCIA

SUMMARY

What do we mean by transmission? Is it a matter of passing on, from generation to generation, the knowledge theoretically acquired through the many readings we have done in the course of our development as analysts, or is it more a matter of experience? In this paper the authors ask themselves these and other questions and try to account for the weight that the institutional dimension has in the difficult task of psychoanalytic transmission, while examining its incidence in the different areas of the tripod during training: seminars, supervised analysis and even personal analysis. They also review some of the problems that, in their opinion, hinder the task of transmission in the internal functioning of a psychoanalytic association, drawing attention to the risk of falling into a kind of «institutional infantile neurosis», while at the same time rescuing the notion of the *transference prism* which accounts for the multiple cross-transfers in psychoanalytic organisations; they also emphasise the double character of the institutional traversal as instituted and

instituting, which both contains and allows us to produce, as well as hindering our listening, even in an unconscious way, highlighting the importance of the creative in the formative context.

KEYWORDS: TRANSMISSION / PSYCHOANALYTIC TRAINING / TRAINING
ANALYSIS / SUPERVISION / PSYCHOANALYTIC INSTITUTION / PSYCHOANALYTIC
INSTITUTE / COUNTERTRANSFERENCE / EXPERIENCE

INTRODUCCIÓN

En la invitación que nos hicieran las coordinadoras de las Comisiones de Enseñanza y Científica, explícitamente se nos demandaba pensar juntos un trabajo, no demasiado extenso, que muestre cómo un analista en formación y un analista experimentado pueden intercambiar y pensar la transmisión del psicoanálisis hoy.

Partiendo de esta convocatoria, surge la intención de compartir en las siguientes páginas las distintas ideas que, a lo largo de varios intercambios previos, se formularon bajo la consigna de poder pensar la transmisión. Es una tarea nada sencilla si se toma en cuenta que la misma involucra todas las dimensiones del trípode, pero también otra cara, vinculada con la faceta de lo institucional, dentro de cuyo marco transcurre la formación.

En el hecho de convocar a dos analistas con heterogeneidad de recorridos ya hay una apuesta a lo que se transmite entre generaciones, a los imprescindibles relevos en los juegos de postas. Una primera mirada a la producción institucional en el tema muestra que hay solo una *Revista Uruguaya de Psicoanálisis* dedicada a la cuestión de la transmisión, número 72-73, de 1991. Llama la atención cómo existen referencias en esos escritos al recambio generacional que entonces se estaba produciendo en nuestra Asociación.

Si de antemano podemos afirmar el carácter imposible de la tarea de dar cuenta de los aspectos inconscientes en la transmisión, creemos, no obstante, que es posible aproximarnos a las latencias en juego.

¿Estamos como asociación procesando un nuevo recambio, y entonces se nos impone la cuestión de la transmisión? ¿De qué demanda latente nos estamos haciendo cargo hoy aquí?

TRANSMISIÓN: ALGUNAS IDEAS E INTERROGANTES

¿Qué entendemos por transmisión? ¿Qué papel cobra lo vivencial en el intento de transmitir? ¿Se tratará acaso de pasar la posta, de generación en generación, del conocimiento teóricamente adquirido mediante las muchas lecturas hechas a lo largo de nuestro devenir como analistas...? ¿O será más bien algo de la experiencia? Tal vez lo poco que se puede rescatar de lo indecible... ¿Qué se espera de lo que un *analista en formación* pueda aprehender de sus docentes, de sus supervisores, de la experiencia del propio análisis y del recorrido grupal por la formación? ¿Cuánto de eso se vuelca en su ejercicio profesional día tras día? No cabe duda de que su escucha, su entendimiento (o no), sus intervenciones y hasta su forma de pensarse como analista y de pensar a quien acude buscando algo de ayuda estarán influidos por ello. Así mismo, ¿qué se espera que pueda mostrarse de este conglomerado tan particular en el momento de narrar un relato clínico e intentar dar cuenta de los movimientos o vicisitudes de un tratamiento?

Tal vez la transmisión forma parte de lo imposible de nuestro oficio, ya que queda siempre expuesta a lo parcial, al recorte, sobre todo cuando se trata de una situación clínica. Nuestro anhelo de comunicar se confronta con la castración, con la incompletud. En la búsqueda de este cometido pretendemos decir sin mostrar en exceso, deformando lo que puede disfrazarse, cuidando la confidencialidad de nuestros analizandos, protegiendo su intimidad y la nuestra, a la vez que construimos una especie de ficción. Procuramos dejar conocer algo de la experiencia que nos resulta imprescindible poder compartir, intentando poner en palabras lo que moviliza uno o varios encuentros de un tratamiento psicoanalítico, en el que justamente las palabras son únicamente una parte de lo que circula en cada sesión.

Estas dinámicas, en conjunto con el trípode que tiene lugar y cobra vida justamente dentro del marco institucional, condicionan, marcan y moldean, ya sea habilitando u obturando, el curso de la formación y de la transmisión dentro de ella. Cada analista en formación va adquiriendo

progresivamente una identidad analítica que va más allá del conocimiento teórico aunque lo incluya, y cuya amalgama viene dada en parte por la experiencia del propio análisis personal en la intimidad del encuentro, lo cual sin duda no puede estar desligado de la construcción grupal y el compartir del conocimiento en los seminarios, influido por la lectura de distintos autores y con la impronta dada por múltiples docentes, cada uno con experiencias y afinidades distintas.

¿Y qué podemos decir de la supervisión? Ese encuentro para pensar en conjunto las complejidades de la situación analítica que, sin embargo y de forma ineludible, termina siendo, además de un acompañamiento, una situación más que influye en las tensiones de mantener un paciente al que solemos llamarle *curricular*...

LA TRANSMISIÓN Y EL TRÍPODE DURANTE LA FORMACIÓN

En el proceso de formar analistas y también de devenir en uno, lo instituido marca que sea a través del recorrido por los seminarios y las supervisiones de carácter curricular, de la mano con la experiencia del análisis personal, como se vaya dando progresivamente esa confluencia de saberes y conocimientos, distintos pero entrelazados, que permitirán que cada uno con sus historias personales se vaya construyendo como futuro analista. Dicho así, parecería que hablamos de lineamientos comunes, aunque justamente la elección personal de analista, seminarios y supervisores (más allá de que pueda estar interferida por lo latente de los lazos con lo institucional y con quienes conforman la asociación) permitiría una singularidad en el trayecto formativo, que si se encontrase con una actitud lo suficientemente habilitante desde las distintas áreas del trípoде, podría facilitar que al final del camino «terminable» no existiesen, por fortuna, dos analistas iguales, aun formados bajo un mismo modelo.

Desde la docencia, la enseñanza transmitida en seminarios implica «la circulación del saber, el aprendizaje, el predominio del proceso secundario, y el docente ubicado en un lugar que le lleva a mostrar su manera de pensar, de abordar los textos y sus preferencias teóricas» (García *et al.*, 1991, pp. 101-102). No obstante, no se trata de la transmisión de «ideas y teorías incuestionables» que puedan quedar ubicadas como emblemas identificatorios

idealizados (ni tampoco del saber o figura incuestionable del docente mismo), sino tal vez de una transmisión que estimule el deseo de saber a través del libre replanteo de las ideas y la posibilidad de trabajarlas en un contexto de apertura que pueda llevar a nuevas comprensiones (Fernández, 1998). Ya se mencionaba mucho tiempo atrás que «no se trata de imponer ideas ni de oponerse a otras, sino de poder mostrar cómo se originan, se encadenan y se influyen los conceptos» (Baranger *et al.*, 1969, p. 246).

De parte de quien se forma, no se trata de repetir lo ya dicho, sino de intentar asir e incorporar algo de los textos que progresivamente puedan vivirse de forma tal que permitan ser interpelados desde la reflexión propia. En el compartir grupal para la discusión de los textos, en esa especie de asociar colectivo, la palabra circula y es justamente el resultado de este conjunto el que nutre el pensamiento del nuevo analista. Señalan García *et al.* (1991) que son precisamente estos encuentros los que, por sus características, permiten que conceptos corrientes, conocidos –repetidos, incluso– adquieran frescura y novedad reorganizándose y cobrando nuevos sentidos, evocando incluso *momentos estéticos* (Bollas, 1987/1991).

Sin embargo, la circulación del conocimiento aun en seminarios no es exclusivamente teórica, ya que los docentes transmiten, incluso sin proponérselo y aun cuando no hablen de su clínica, algo de su propia experiencia analítica, en su ejercicio profesional, en su vida y en el transcurrir de sus propios análisis. Es parte de lo vivencial que se hace presente, indispensable para poder compartir la transmisión, *requiriéndose mutuamente con aquellos aspectos más racionales* (García *et al.*, 1991).

En relación con la supervisión, aunque necesaria como espacio privilegiado para pensar en la clínica y en la técnica, no deja de representar una paradoja en sí misma, ya que también puede ser un terreno donde se jueguen el adoctrinamiento, la transgresión o la necesidad de reconocimiento, cuando no las presiones en torno al querer «hacerlo bien», como si ya de por sí sostener un análisis no fuese lo suficientemente difícil. En palabras de López (2003), «la supervisión no es una sesión, aunque se cimienta en la escucha analítica de los avatares del vínculo transferencial-contratransferencial» (p. 209). La autora nos dice que también en dicho encuentro se pueden ver los efectos de lo inconsciente, pero el trabajo va dirigido a señalar, comprender, conceptualizar e hipotetizar lo que sucede

entre el supervisando y su paciente, desde teorías preexistentes o desde aquellas nuevas que allí puedan surgir, con la intención de favorecer la productividad en el campo de trabajo.

Pensar con otro, no solo el contenido manifiesto de las sesiones, sino el vínculo analista-analizando, sin duda nos ayuda y nos permite ver aspectos que serían más complejos de ver por nosotros mismos, aun con la segunda mirada del campo dinámico. Pero el que la supervisión curricular implique una evaluación inevitable ¿nos permitirá pensar y actuar con la misma libertad que si lo hiciéramos con otro analizando distinto? Pensando en los aspectos inconscientes propios al momento de ser supervisados, ¿cuánto diremos o dejaremos de decir en estos encuentros que luego llevamos a supervisar? En este sentido, cabe destacar lo mencionado por Porras (1996) cuando afirmaba que la supervisión debe considerarse como una instancia formativa continua del analista, más allá de la supervisión curricular, y podemos afirmar que se hace indispensable vivirla como un plus, sin la exigencia de sus presiones de corte académico.

En un escenario favorable, la supervisión también es un espacio de aprendizaje donde no se enseña (al menos, no del modo como sucede en los seminarios); sin embargo, no se trata de aquel aprendizaje que se desprende de la instauración del saber del *maestro* al *alumno* inexperto, que incluso puede convertirse en una experiencia persecutoria y obstaculizante, sino de aquel que surge cuando «se facilitan las condiciones para el descubrimiento personal y la apropiación-construcción de la identidad analítica» (López, 2003, p. 210). Si la función de la supervisión cumple su cometido, podrá abonar el terreno del analista-supervisando, actuando como «disparador de una reelaboración de la experiencia» (Porras, 1996, p. 112), contribuyendo así a resoluciones más favorables de las complejidades clínicas propias de la situación analítica.

En cuanto al análisis, la reforma de 1974 en nuestro Instituto, que estableció que el analista quedara por fuera del resto de la formación del entonces candidato, ha favorecido que la figura del análisis *didáctico*, o de formación, represente un menor obstáculo que en tiempos anteriores. Pero el análisis en sí, aunque habilita, permite ver nuestros propios puntos ciegos y aproximarnos a un conocimiento de lo inconsciente que solo puede tener lugar en esta instancia (que a la postre resultará indispensable para

poder ser agentes de transmisión como futuros supervisores o docentes), también genera una influencia que condiciona al analista que se va constituyendo a lo largo de su camino por el Instituto. El tránsito por el análisis personal implica también el poder lidiar con distintas identificaciones, siempre presentes e inevitables, así como con las respectivas y necesarias deconstrucciones, y aunque pueda resultar una idea a debatir, pensamos que influye en el modo de trabajo del analista, aun cuando conscientemente intente desligarse de esto, ya que algo de la experiencia analítica propia pasa a formar parte del estilo del analista en formación y permanece en él una vez ya formado, conviviendo con restos de análisis anteriores o posteriores, y con lo incorporado de las otras líneas del trípode.

En la revisión bibliográfica para la escritura de este trabajo, resultó muy llamativo que en distintos textos sobre transmisión, más allá de autores, contextos y años, insistiera la palabra *creativo/a* como una posición deseada, contrapuesta a lo que sucede cuando se intentan instalar modelos rígidos, estancos e incuestionables de conocimiento preestablecido. Necesitamos mantener el espíritu de una asociación y de un instituto que habiliten y contribuyan a formar, desde las propias singularidades, y aun más, con el respeto a las diferencias de todos quienes habitamos en torno a ellos; tal vez allí radique parte de lo creativo que buscamos y de lo cual a su vez nos compete intentar ser parte entre todos.

ÁTRAVESAMIENTOS INSTITUCIONALES INELUDIBLES, NECESARIOS
Y PROBLEMÁTICOS: EL PRISMA TRANSFERENCIAL INSTITUCIONAL.
LA DIMENSIÓN INSTITUCIONAL DE LA TRANSMISIÓN

Al recordar la vieja deriva filosófica que se pregunta si la caída del árbol en el bosque produce algún sonido aun cuando no haya nadie para escucharlo, tal vez podríamos plantearnos si la enseñanza a través de los seminarios, las supervisiones y hasta los análisis tendría las mismas connotaciones si no estuviese dentro del marco de una asociación psicoanalítica. ¿Serían iguales? ¿Se darían y vivirían de la misma forma por todas las partes involucradas? Ya en 1991 Luz Porrás nos transmitía la importancia de la dimensión institucional de la formación realizada en el marco del Instituto de la Asociación Psicoanalítica del Uruguay (APU).

¿Cómo se juegan los atravesamientos institucionales y también la idealización institucional cuando se nos pide producir, ya no como deseo del analista que se forma, sino como exigencia curricular en el marco de la formación? Pensamos en las notas como primeras producciones escritas, con la presión y las ansiedades de los inicios, en las que alguna referencia a la clínica es posible pero no indispensable, así como en los trabajos anuales, pero sobre todo (y se van complejizando las exigencias y las experiencias) en el *teórico-clínico, la sesión comentada y el trabajo de asociado...*

En la suma de múltiples transferencias cruzadas que coexisten en el pasaje por la formación, lo inconsciente de la contratransferencia (en sentido dinámico), tal como fue propuesto por Luisa de Urtubey (1994), está siempre presente en un sentido amplio que involucra lo institucional. Por ello, importa mucho que las líneas entre la transmisión del saber (o de la capacidad de tolerar el no saber...) y el ejercicio del poder institucional puedan mantenerse siempre claras. Como han dicho Bibbó, Lauriña, Rodríguez y Sánchez (2020):

ubicamos la frontera entre el saber y el poder en cómo se transmite el saber, si da lugar al cuestionamiento del otro, o si solo repite la asimetría obturante que podemos observar en seminarios, supervisiones y análisis, cuando se busca hacer a otro «a imagen y semejanza». (p. 451)

Quizás por eso se hace fundamental poder pensar la contratransferencia, ya no solo como instrumento de utilidad restringido al «entre dos» del trabajo clínico, sino también como implicación, a efectos de poder incluir estos atravesamientos institucionales en nuestra escucha y posicionamiento analíticos. Hacerles un lugar, poderlos pensar y considerar como un primer paso, ya que indefectiblemente influyen en nuestra práctica. Recordemos que la noción de implicación tiene entre uno de sus antecedentes el concepto de contratransferencia indirecta propuesto por Racker (1955). Ya entonces este autor se preguntaba cómo abordar las situaciones en las que la afectación del analista no era consecuencia de lo que su analizando promovía en él, sino que dicha afectación en la sesión con su analizando se debía a lo que otras relaciones de objeto promovían en el analista, y nombraba colegas, docentes, maestros, familiares

del analizando, supervisores, el grupo analítico de pertenencia; en última instancia, la sociedad toda. Se trata de una dimensión institucional de la contratransferencia que pensamos necesaria poder conocer y reconocer. En función de esto, nos interesa remarcar el doble carácter de instituido e instituyente del atravesamiento institucional, ese que tanto nos contiene y nos permite producir, como también hace obstáculo, incluso de manera no consciente, en nuestra escucha.

Luz Porras (1992) propuso la noción de *prisma transferencial*, acuñada por Marcos Lijstenstein, para abarcar la complejidad de vínculos transferenciales cruzados que nos habitan y en los que habitamos en nuestro Instituto y nuestra Asociación. Se trata de un prisma transferencial entendido como juego de espejos, de narcisismos sobredeterminados que hacen obstáculo en la transmisión, de condensaciones y desplazamientos complejos en las relaciones de poder, de transferencias múltiples entre analistas y analizados a través de los diferentes dispositivos institucionales de los análisis, los seminarios, las supervisiones curriculares y los diferentes grupos de funciones. En esta misma dirección reflexionaba Myrta Casas (2002) al señalar que no solo existe la transferencia analista-analizando, existe además una «transferencia institucional» que se pone en juego en los dispositivos de los seminarios y las supervisiones. En estas múltiples transferencias de la compleja estructura institucional se destaca en la base su carácter endogámico. El tránsito por el Instituto está «inevitablemente sometido a los avatares imaginarios, a las trampas de la relación dual, de los fenómenos especulares, de las identificaciones y las lealtades ofrecidas o demandadas, así como al peso inoculante del prestigio de analistas, docentes y supervisores» (Casas *et al.*, 1991, p. 86).

En la ocasión de comentar recientemente la obra de los Baranger, quienes se radicaron en el Uruguay entre 1954 y 1965 para liderar el proceso fundacional de la APU, uno de nosotros señalaba que abordar aquellos textos fundacionales es como meterse con lo que podríamos denominar la «escena primaria institucional», con nuestros padres fundadores, con los cimientos de nuestro «prisma transferencial institucional» (Schroeder, 5 de mayo de 2023).

En los procesos de subjetivación involucrados en la transmisión se juegan las filiaciones transferenciales de carácter incestuosas, endogámicas,

que están en la base de toda asociación psicoanalítica. Se transmite implícitamente lo que «se debe y no se debe hacer», prescripciones y proscripciones (Neyraut, 1974/1976) que limitan, ordenan, así como también habilitan y promueven los procesos de formación que influyen en nuestro posicionamiento analítico. Estas prescripciones y proscripciones en relación con lo que se debe y no se debe hacer incluyen el amasado de nuestras filiaciones transferenciales, las teorías transmitidas, nuestras ideologías, prejuicios y, en un sentido más amplio, los factores socio-históricos que subtienden nuestra praxis y que también operan de forma latente en nuestra escucha. Fue José Bleger (1969) quien, al formular la noción de praxis psicoanalítica a efectos de dar cuenta de la indisoluble unión entre la teoría y la práctica, incluía en dicho concepto de praxis la organización-institucional del psicoanálisis y de los psicoanalistas (p. 287), lo que a nuestro juicio abona la necesidad de articular en los procesos de transmisión esta cuarta dimensión institucional al trípode (Schroeder, 2021).

Un ejemplo, entre muchos otros, tiene que ver con los análisis *didácticos* y la dimensión institucional de la transmisión en juego. En ocasión de su visita a la APU en 1997, Laplanche (1998) afirmaba que las instituciones psicoanalíticas demandan que en los análisis didácticos se confeccionen personalidades de acuerdo a los deseos instituidos (p. 56). Se trata de una de las formas de un psicoanálisis demandado por otro. Señala Laplanche que: «En la situación didáctica, la madre institución sigue estando presente, simbólicamente, con todo su peso, en la sala de espera y no hay denegación posible que pueda lograr que así no sea» (p. 56). A nuestro juicio, esta idea va en la línea de lo señalado por Javier García (2014) cuando, al referirse al problema de la ritualización de los análisis como expresión resistencial, tanto de los analistas como de las instituciones, afirma con respecto a los análisis didácticos que la institución, a través de ellos, «controla e introduce ideología de cómo deben ser un análisis y un analista» (p. 143).

Otras múltiples situaciones de la cara más problemática de lo institucional se han sucedido a lo largo de la historia de numerosas asociaciones psicoanalíticas, aun de mucha trayectoria y reconocimiento (por ejemplo, Inglaterra, Francia, en nuestra América Latina...). Pueden suceder en nuestra Asociación y están presentes aun más en sociedades e institutos

mucho menos numerosos, y va más allá del efecto de análisis y vínculos cruzados, con su incidencia en el contacto entre colegas (análisis de familiares, de amigos o conocidos de otros integrantes). Así, por nombrar algunos casos, se dan grupos de afinidad en relación con distintos miembros que quedan colocados en un rol idealizado, algunas veces con posiciones teóricas o ideológicas contrapuestas, y también poca apertura a escuchar aportes de autores que no son aquellos con los que se siente mayor afinidad. Narcisismos en juego que pueden resultar en obstáculos para la transmisión, como si cierta «neurosis infantil institucional» del psicoanálisis, de la que todos podemos formar parte, fuese un mal del que no resultara fácil desprenderse, y en la cual parecen estar presentes latencias del desamparo originario y la consiguiente necesidad de reconocimiento, que pueden hacer obstáculo en la transmisión. En estas dificultades estaría en juego la posibilidad de pensar y elaborar nuestras diferencias.

No obstante, no olvidemos que la Asociación también ofrece un marco continente, un sostén habilitante y necesario para el acompañamiento grupal y la producción de conocimientos, lo cual no impide cuestionar algunos de estos funcionamientos descritos.

La praxis psicoanalítica no puede quedar desligada de lo institucional, justamente cuando los analistas se forman en una asociación, constituida a su vez por muchos otros psicoanalistas casi siempre formados en la misma organización, cuando no en alguna muy similar, con cualidades y complejidades parecidas. Desde ella se transmite, se recibe la transmisión, y con sus pequeños cambios implícitos se espera seguir transmitiendo; por ello, la transmisión tampoco estaría desligada de estas incidencias a las que nos referimos. ¿Cómo lidiamos con ellas, incluso con lo que resulta ineludible, y qué podemos hacer para elaborar lo problemático como un modo de preservar la transmisión, por compleja que parezca la tarea?

¿Qué otros elementos no dichos acá, o incluso no pensados, justamente por ser inconscientes, incidirán en la posibilidad o no de recibir la transmisión, y también de transmitir, y sobre todo de hacerlo durante nuestro tránsito en la formación?

¿Cómo cuidar y habilitar la transmisión desde los grupos de funciones? ¿Cómo aprenderla y aprehenderla, hacer propio algo de esta capacidad, en el marco del recorrido formativo? Son preguntas que tal vez puedan

encontrar algunas respuestas en la medida que podamos intercambiar para pensarlas en conjunto. En ese intercambio importa siempre tener como norte que los dispositivos institucionales ofrezcan la eficacia simbólica imprescindible (Casas, 2002), a efectos de generar las condiciones necesarias para una formación analítica instituyente. ♦

BIBLIOGRAFÍA

- Baranger, M., Besouchet, I., Nieto, M. y Ribeiro, I. (1969). Sobre la enseñanza del psicoanálisis. *Revista Uruguaya de Psicoanálisis*, 11(3-4), 243-247.
- Bibbó, L., Lauriña, C., Rodríguez C. y Sánchez G. (2020). La sutil y problemática frontera del poder con el saber, en la formación analítica. *Frnteras: 33 Congreso Latinoamericano de Psicoanálisis*. Fepal.
- Bleger, J. (1969). Teoría y práctica en psicoanálisis: La práctica psicoanalítica. *Revista Uruguaya de Psicoanálisis*, 11(3-4), 287-303.
- Bollas, C. (1991). *La sombra del objeto*. Amorrrutu. (Trabajo original publicado en 1987).
- Casas, M. (2002). *Reflexiones sobre la frecuencia de sesiones en la práctica analítica*. Trabajo presentado en el Precongreso del 24º Congreso Latinoamericano de Fepal, Montevideo.
- Casas, M., Pereda, A., Porras, L., Brum, J., Fulco, C., Gratadoux, E. y Ojeda, J. (1991). Investigación en la docencia en psicoanálisis. *Revista Uruguaya de Psicoanálisis*, 72-73, 79-88.
- Fernández, I. (1998). La trasmisión del psicoanálisis en los seminarios. *Revista Latinoamericana de Psicoanálisis*, 2 (1), 255-260.
- García, J. (2014). La transmisión institucionalizada del psicoanálisis en los comienzos del siglo XXI: Ensayo desde la experiencia. *Revista Uruguaya de Psicoanálisis*, 118, 139-155.
- García, S., Miller, D., Mosca, I., Fernández, A., Rivas, A., Rolando, D., Rumi, A. y Zytner, R. (1991). Un espacio para la transmisión. *Revista Uruguaya de Psicoanálisis*, 72-73, 99-111.
- Laplanche, J. (1998). La teoría de la seducción generalizada y la práctica: Metas del proceso analítico. *Revista Uruguaya de Psicoanálisis*, 87, 55-65.
- López, C. (2003). Comentarios al trabajo sobre supervisión. *Revista Uruguaya de Psicoanálisis*, 97, 209-215.
- Neyraut, M. (1976). *La transferencia*. Corregidor. (Trabajo original publicado en 1974).
- Porras, L. (1992). ¿Incomoda el inconsciente? *Revista Uruguaya de Psicoanálisis*, 76, 171-178.
- Porras, L. (1996). Aspectos teóricos de la práctica analítica: La función del supervisor y la supervisión. *Revista Uruguaya de Psicoanálisis*, 83, 111-115.
- Racker, H. (1955). Aportación al problema de la contratransferencia. *Revista de Psicoanálisis*, 12(4), 481-499.
- Schroeder, D. (2006). Subjetividad y psicoanálisis: La implicación del psicoanalista. *Revista Uruguaya de Psicoanálisis*, 103, 40-58.
- Schroeder, D. (2015). La implicación del psicoanalista en la praxis contemporánea. *Revista Uruguaya de Psicoanálisis*, 121, 152-172.
- Schroeder, D. (2021). La institución en el encuadre psicoanalítico. *Equinoccio*, 2(1), 33-52.
- Schroeder, D. (5 de mayo de 2023). *Comentario al trabajo «La situación analítica como campo dinámico de W. y M. Baranger»*. Presentación de conferencia, actividad científica «Legado de M. y W. Baranger: A 62 años de la publicación de "La situación analítica como campo dinámico"». Asociación Psicoanalítica del Uruguay, Montevideo.
- Urtubey, L. de (1994). Sobre el trabajo de contratransferencia. *Revista de Psicoanálisis*, 51(4), 719-727.