

# O modelo uruguaio, entre sua origem e suas dinâmicas atuais

Marina Altmann de Litvan,<sup>1</sup> Montevideu

**Resumo:** Este trabalho apresenta uma revisão do Modelo Uruguaio de formação psicanalítica tal como é implementado na Associação Psicanalítica do Uruguai (APU), destacando seu caráter dinâmico e em constante transformação. Descrevem-se suas principais características e, a partir das memórias e jornadas institucionais, identificam-se tensões ligadas à implementação do tripé formativo e aos efeitos de algumas mudanças ocorridas nos últimos anos. Discute-se a incorporação de colegas provenientes de outras disciplinas, assim como os desafios colocados pela análise remota. O texto também aborda a transmissão da psicanálise em relação à clínica com crianças, interrogando o lugar que esta ocupa atualmente na formação. Valoriza-se a formação contínua além do percurso institucional formal. Da mesma forma, apontam-se dinâmicas institucionais que podem tanto fomentar o intercâmbio quanto limitá-lo, e sublinha-se a necessidade de abertura e constante revisão. No contexto pós-pandêmico e com uma renovação geracional em curso, este trabalho convoca ao debate sobre o futuro do modelo e sua adequação ao presente histórico e cultural, bem como à reflexão sobre a formação psicanalítica em geral.

**Palavras-chave:** modelo uruguaio, formação, instituições psicanalíticas, pilares

1 Membro Titular da Associação Psicanalítica do Uruguai com funções didáticas. Psicanalista de crianças e adolescentes, Doutora em Psicologia pela Universidade de Buenos Aires. Ex-presidente do Comitê de Observação Clínica da Associação Psicanalítica Internacional (2010–2017) e do Subcomitê de Pesquisa Clínica da mesma associação (2017–2021). Membro do Comitê de Educação da Fepal (2010–2013) e cocordenadora do Comitê de Pesquisa em Educação da Fepal (2007–2009). Integrante do corpo docente e de supervisores do Instituto Uruguaio de Psicanálise (APU). Ex-coordenadora do Grupo de Supervisores da APU (2021–2022). Recebeu o Prêmio Sigourney (2017) e o Prêmio Bial por Contribuição Excepcional à Pesquisa em Psicanálise (Comitê de Pesquisa da IPA, 2001).

Neste artigo, analisarei o modelo uruguaio de formação em psicanálise, suas características e o contexto de seu surgimento, assim como sua evolução ao longo do tempo. Examinarei também as tensões próprias de um modelo dinâmico, tanto no interior da instituição que o sustenta quanto em sua interação com o entorno em que se desenvolve.

Ao longo dos anos, perguntei-me reiteradas vezes sobre a transmissão na formação analítica, e a explorei de diferentes maneiras e com distintos métodos. Considero importante esclarecer que minha perspectiva não representa uma voz oficial, ainda que eu tenha participado ativamente do Instituto e da Comissão de Ensino por mais de 40 anos, além de integrar diversos grupos de estudo e laboratórios de pesquisa.

Não aprofundarei os aspectos formais do modelo uruguaio, pois esses já foram amplamente desenvolvidos em vários trabalhos, como os de Marcelo Viñar, Cristina Fulco, Mirta Casas de Pereda e Clara Uriarte (2005), entre outros.

Mais do que uma estrutura fechada, entendo a formação analítica como um processo contínuo, sem uma conclusão ou “formatura” definitiva, já que o psicanalista está em formação permanente ao longo de sua vida.

Concordo com Clara Uriarte (2002) que a formação é a construção da função analítica, pois designa o processo permanente de transformações e perdas (identificações e desidentificações) que constituem a história e a estrutura psíquica do sujeito. Isso implica uma verdadeira reconfiguração da estrutura identificatória. Essa construção ocorre através de sucessivos momentos de interiorização que correspondem à aprendizagem de diferentes estilos de abordagem das temáticas propostas, que são apreendidas ao longo da própria formação como analista. Um aprendizado oriundo das experiências emocionais (Bion, 1980) ou, como propõe Joseph, de “ouvir com os ouvidos e as entranhas” (Eskelinen, 2013).

Grande parte da singularidade do ensino da psicanálise reside no fato de que não se trata apenas da transmissão de um conhecimento teórico, mas de um saber que implica uma inter-relação constante

entre teoria e a própria subjetividade do analista em formação. Essa particularidade define uma modalidade própria de ensino-transmissão, sustentada em três pilares fundamentais: a análise pessoal, os seminários e a prática supervisionada.

Segundo Viñar e colaboradores (2005), a simultaneidade desses três elementos é um aspecto central na formação psicanalítica. No entanto, nos últimos anos surgiram variações quanto à simultaneidade das supervisões, devido à dificuldade dos candidatos em encontrar pacientes dispostos a trabalhar com alta frequência. Ainda assim, a análise pessoal do candidato continua sendo a coluna vertebral do processo formativo.

Existem diferentes formas de conceber essa transmissão: desde a perspectiva do trabalho contínuo sobre si mesmo e o que implica ser analista até a prática profissional em si. Esses olhares determinam certos enfoques e escolhas, e também geram tensões entre o modelo ideal de formação e os desafios atuais da prática analítica. Nesse processo de transmissão, influem diversas concepções – conscientes, inconscientes e ideológicas – sobre o que é a psicanálise, assim como os contextos em que ela se desenvolve e os fatores que a condicionam (Altmann et al., 2015; Rodríguez Plasencia & Lauriña, 2020-2022). Não há transmissão na indiferença: ela implica sempre um processo de transformação, em que o antigo colide com o emergente. O contato com os aspectos inconscientes produz uma tensão de mal-estar, uma certa inquietação (García Castiñeiras, 2022).

Luz Porras (1993), ex-diretora de Ensino da Associação Psicanalítica do Uruguai (APU), assinalava que o Instituto busca formar analistas capazes de se posicionar na relação original que implica o saber analítico, com paixão e curiosidade pela descoberta clínica, e com a capacidade de desenvolver um perfil próprio por meio do estudo e da prática, de modo que possam aprender e transmitir esse saber às novas gerações em diferentes âmbitos: seminários, funções institucionais, supervisão e análise pessoal.

Sob essa perspectiva, a transmissão da psicanálise pode ser pensada como um prisma no qual convergem múltiplos espaços e funções institucionais: além do tripé tradicional, a própria instituição

converte-se em um quarto pilar (Zac de Filc, 1999), por meio dos grupos de estudo, laboratórios de pesquisa, atividades científicas e outras instâncias de formação.

Nos últimos cinco anos, tem-se favorecido um trabalho de intercâmbio mais intenso com outros institutos psicanalíticos da América Latina (FEPAL). Exemplo dessa exogamia (Chabalgoity, 2022; 2020-2022; Rodríguez Plasencia, 2024) é que, desde 2021, analistas em formação de outras instituições da FEPAL têm sido aceitos em seminários e supervisões; essas atividades são até mesmo validadas por seus institutos de origem.

Atualmente, a transmissão analítica enfrenta novos desafios. Um deles, já mencionado, é que o enquadre de alta frequência não se sustenta mais (Altmann et al., 2002). Além disso, surgiram mudanças nas orientações teóricas predominantes dentro da Associação Psicanalítica do Uruguai: de uma hegemonia kleiniana nos anos 1960 até um pluralismo teórico consolidado nos anos 1990. Ainda que se continue enfatizando a obra de Freud, há diferentes maneiras de abordá-la, e a interpretação da transferência – pedra angular do trabalho psicanalítico – não é homogênea. É difícil determinar em que medida essa diversidade teórica e técnica se reflete na prática clínica atual (Bernardi et al., 1995/1997).

A aprendizagem em psicanálise segue um modelo experiencial e reflexivo, mais próximo de um processo artesanal do que de um esquema acadêmico tradicional. Baseia-se na implicação subjetiva do aprendiz, mais do que na mera transmissão de conhecimentos. Nesse sentido, a formação psicanalítica no Uruguai não pode ser analisada apenas a partir de sua estrutura formal, mas também levando em conta o contexto, o espírito e a história que sustentam sua transmissão. Sobre o surgimento da psicanálise no Uruguai e o período anterior ao aparecimento do modelo, Bernardi (2008) também realiza um interessante relato, contribuindo com ideias psicanalíticas originais que surgem no Rio da Prata.

## Origem e principais características do modelo uruguaio

O modelo uruguaio teve origem dentro da APU e consolidou-se como uma alternativa ao modelo clássico tripartite da Associação Psicanalítica Internacional (IPA). Sua evolução foi marcada por diversos fatores históricos, institucionais e teóricos.

A psicanálise no Uruguai começou a se desenvolver na primeira metade do século 20, influenciada pelo movimento psicanalítico argentino e europeu. Em 1950, foi fundada a Associação Psicanalítica do Uruguai (APU), filiada à IPA. Desde seus primórdios, a APU se destacou por uma postura crítica e por sua abertura a diferentes correntes dentro da psicanálise.

Na década de 1960, iniciaram-se debates sobre a rigidez do modelo clássico de formação, especialmente o modelo Eitingon. No Uruguai, alguns psicanalistas questionavam a hierarquização excessiva da formação e o poder centralizado dos analistas didatas. No final dos anos 1960 e início dos anos 1970, a APU propôs um sistema de formação com maior autonomia do candidato, afastando-se do controle institucional sobre a análise pessoal e a supervisão.

Viñar e colaboradores (2005) descrevem as profundas mudanças institucionais ocorridas entre 1972 e 1974 no Instituto e na APU, a partir de um grupo de estudo que abordou a formação e a estrutura institucional, com representantes de todos os níveis. Essas mudanças incluíram a participação ativa de candidatos e egressos, que passaram a integrar a Comissão de Ensino, e a substituição da concentração de funções nos analistas didatas pela criação de Grupos de Funções didáticas.

Bernardi (2008) descreve claramente esse processo:

Criaram-se três grupos: o Grupo de Analistas do Instituto, o de Supervisores e o de Docentes. Essas funções não eram vitalícias, mas deviam ser renovadas periodicamente. Um analista podia pertencer aos três grupos ou apenas a um deles, devendo seguir procedimentos claramente estipulados para ser aceito. Embora esses procedimentos tenham sido modificados em diversos aspectos, suas diretrizes gerais

continuam vigentes até hoje. O analista interessado em atuar como analista do Instituto, docente ou supervisor deve apresentar sua aspiração pessoal ao grupo correspondente, sendo entrevistado por um Comitê ad hoc designado por esse grupo, que avalia seu interesse e aptidão para a tarefa. Com base nessa avaliação, o grupo decide se ele está apto. A forma de avaliação variou com o tempo. Por exemplo, para ingressar no grupo de Analistas do Instituto ou de Supervisores, exige-se a apresentação de um material clínico; no caso do Grupo de Docentes, é necessário ter atuado previamente como docente adjunto e, posteriormente, apresentar a proposta e fundamentação de um seminário. Esse tipo de procedimento valoriza as exigências científicas. Os Grupos de Funções Didáticas (training) se reúnem mensalmente para discutir as tarefas do grupo ou aprofundar o estudo de temas de interesse comum. Os coordenadores dos grupos integram a Comissão de Ensino, que também conta com representantes dos candidatos e dos egressos. Esse modelo organizacional apresenta elementos em comum com o funcionamento de muitas universidades da região. (Bernardi, 2008, p. 2)

Esses grupos assumiram a responsabilidade de investigar, planejar e sustentar suas respectivas áreas de atuação, promovendo o exercício compartilhado das funções em diálogo entre colegas. Os coordenadores de cada grupo passaram a integrar a Comissão de Ensino.

Nos regulamentos decorrentes da reforma de 1974, estabeleceu-se que o acesso a funções e etapas formativas dependeria da solicitação do postulante e da avaliação institucional de sua capacidade, com revisões periódicas do desempenho. Preservou-se uma dupla avaliação – pessoal e pelos pares –, evitando-se que a instituição assumisse sozinha a responsabilidade de autorizar funções. A separação das funções didáticas em três áreas favoreceu a formação de Grupos de Trabalho encarregados tanto da pesquisa teórica quanto dos aspectos práticos e organizacionais, promovendo-se coerência interna e troca de experiências.

Esse novo esquema permitiu que os problemas teóricos e normativos fossem analisados e resolvidos pelos Grupos de Trabalho em coordenação com a Comissão de Ensino, gerando perspectivas complementares. Outra mudança significativa foi a separação da análise pessoal do candidato de qualquer influência institucional, eliminando a intervenção do analista no processo de ingresso, que passou a ser avaliado por uma comissão específica. Além disso, reformulou-se o plano teórico de formação, ampliando-se o estudo de Freud e promovendo-se uma pluralidade de autores pós-freudianos, em contraste com a anterior orientação predominantemente kleiniana.

Por fim, Viñar e colaboradores destacam o fato de que a revisão do funcionamento institucional e dos planos formativos é uma tarefa constante. No Pré-Congresso Didático da Federação Psicanalítica da América Latina (FEPAL), realizado no México em 1978, refletiu-se sobre a tendência à dogmatização e à cristalização de ideias inicialmente criativas, sobre o risco de deslizamentos regressivos da experiência analítica pessoal para a atividade teórica, e sobre a necessidade de que a instituição exercesse uma função de terceiridade a fim de restituir a dimensão simbólica do papel do analista.

Em 1985, com a restauração da democracia no Uruguai após a ditadura (1973-1985), houve um florescimento da atividade psicanalítica. O modelo uruguaio consolidou-se como um terceiro modelo de formação, ao lado do Modelo Eitingon (adotado pela maioria das instituições da IPA) e do Modelo Francês (mais flexível em relação à supervisão).

Na década de 1990, a IPA reconheceu oficialmente o modelo uruguaio como uma das três principais modalidades de formação psicanalítica no mundo. Sua influência expandiu-se para outros países da América Latina e da Europa. Atualmente, a APU e outras instituições continuam a defender esse modelo como uma alternativa mais democrática e menos coercitiva no ensino da psicanálise.

O modelo uruguaio continua em evolução, com debates internos sobre sua flexibilidade e seu impacto na qualidade da formação psicanalítica. Sua história reflete uma luta por equilibrar rigor acadêmico e liberdade formativa no campo da psicanálise.

## Quais são as principais características do modelo uruguaio?

1. Flexibilidade na análise pessoal. Diferentemente do modelo da IPA, em que a análise pessoal é obrigatória com um analista didata designado, no Uruguai o candidato tem maior liberdade para escolher seu analista, dentro de um grupo de analistas formadores – em princípio, qualquer membro associado com mais de três anos.
2. Formação e ensino em grupos. A formação não se dá em um esquema hierárquico estrito, mas em espaços grupais de discussão mais abertos (seminários), nos quais se fomentam o pensamento crítico e a construção coletiva do conhecimento.
3. Supervisão clínica com maior flexibilidade. Permite-se que o candidato escolha seus supervisores, evitando-se uma relação de poder rígida entre supervisor e candidato.
4. Autonomia do candidato. Promove-se a independência do psicanalista em formação, evitando-se uma dependência institucional excessiva. O candidato não é obrigado a filiar-se a uma associação específica após concluir sua formação.
5. Embora o modelo uruguaio tenha bases freudianas, nos últimos dez anos incorporou fortes influências de Jacques Lacan.
6. O pilar institucional e a articulação com outros espaços de trabalho institucionais, que vão desde as atividades científicas, centros de difusão e intercâmbio com a comunidade e o meio psicanalítico até a dinâmica dos diferentes grupos de trabalho: analistas formadores, supervisores, grupo de admissão e de egressos. Existem espaços em que convivem diversas correntes psicanalíticas, sem hegemonia absoluta.
7. Avaliação em diferentes instâncias. As formas de avaliação são realizadas por subgrupos específicos com representantes do grupo de supervisores e outros supervisores curriculares. Nos seminários, os analistas em formação devem elaborar diferentes textos escritos e, nos anos seguintes, apresentar ao menos um trabalho escrito por ano.



Esse modelo tem exercido influência em outros países da América Latina e foi adotado, com variações, por diversas instituições fora do Uruguai. Embora alguns setores mais tradicionais da psicanálise o vejam com desconfiança, sua proposta permitiu uma abertura na formação e gerou uma comunidade analítica ativa e crítica.

Como aponta Shmuel Ehrlich (2007), o modelo uruguaio parece situar-se entre o modelo Eitingon e o modelo francês: a análise pessoal é, de fato, pessoal – embora não totalmente. Até o ano de 2008, exigia-se uma quantidade considerável de análise pessoal – três anos e meio – antes da admissão ao Instituto (com um analista membro da IPA), e, a partir da admissão, essa análise prosseguia simultaneamente com a formação, geralmente por mais cinco anos. Em 2009, a Assembleia votou uma modificação dessa exigência: o tempo de análise prévia passou a ser definido como “um tempo anterior consistente que evidencie o percurso analítico”. A partir de 2018, uma nova modificação passou a exigir que “a análise tenha se desenvolvido por um tempo prévio suficiente que evidencie o percurso analítico do candidato no momento das entrevistas” (APU, 2018).

A análise durante a formação deve ser realizada com um analista que seja membro do “grupo de análise pessoal” (nesse sentido, vinculado ao Instituto). A frequência mínima do trabalho analítico é de três vezes por semana, mas prevê-se e recomenda-se que, durante períodos de maior intensidade e regressão crescente, essa frequência seja aumentada até cinco vezes por semana. Trata-se de uma prática recomendada, inteiramente decidida entre analista e candidato. Não é exigido um número total de horas de análise, nem qualquer autorização por parte do analista. Este apenas informa ao Instituto sobre o início da análise, e, posteriormente, apenas se o processo for interrompido unilateralmente durante o período de formação.

O modelo uruguaio também representa uma abordagem distinta quanto à questão da *regressão* durante a formação. Essa abordagem dupla se expressa em dois aspectos anteriormente mencionados: por um lado, a análise pessoal do candidato antecipa a possibilidade de regressão, exigindo um período de intensificação do processo analítico, durante o qual se recomenda uma frequência mais elevada,

disponível e acordada entre analista e candidato. Por outro lado, o modelo distingue claramente entre as necessidades regressivas do candidato – captadas e trabalhadas na análise pessoal – e a formação no Instituto, em que se espera que o candidato funcione num nível maduro e adulto. Essa expectativa se reflete numa postura acadêmica que segue diretrizes e exigências de tipo universitário, enfatizando e exigindo uma ampla produção escrita e apresentações.

Isso se reflete no fato de que o Instituto foi reconhecido, em 2003, pela comunidade acadêmica uruguaia como um instituto psicanalítico universitário de pós-graduação, e o trabalho final de graduação é formalmente equivalente a uma dissertação de mestrado (Mestre em Artes, MA), reconhecida pelo Ministério da Educação e Cultura. Ainda assim, ao longo de todo o processo mantém-se o foco no desenvolvimento da capacidade de escuta psicanalítica.

No modelo uruguaio oferece-se um amplo espectro de abordagens teóricas, em um esforço para combater a tendência à intolerância e ao dogmatismo. Afirma-se que não há contradição entre profundidade e amplitude de perspectivas. O pluralismo teórico que prevalece não se opõe à profundidade. Os candidatos têm liberdade para escolher entre os cursos oferecidos, e os professores são livres para propor seminários e cursos sobre temas de seu interesse.

Essa constante autorreflexão sobre nossa tarefa levou ao desenvolvimento de uma pesquisa que comparou as interpretações dos psicanalistas entre as décadas de 1960 e 1990 (Bernardi et al., 1995/1997). Nesse estudo, foram identificadas mudanças relevantes em vários aspectos. Observaram-se modificações internas nas teorias, bem como transformações relacionadas ao pluralismo teórico. Nesse sentido, houve uma perda do ideal unitário representado pela aspiração a uma teoria única, acompanhada por um pluralismo mais robusto (Wallerstein, 1989; Bernardi, 2002).

Do mesmo modo, notaram-se mudanças significativas na relação dos analistas com as teorias, destacando-se uma ênfase crescente nas chamadas “teorias implícitas” que cada analista sustenta em sua prática clínica (Sandler, 1983; De León de Bernardi, 2008). Também foram registradas transformações na técnica psicanalítica, que nem sempre

correspondem diretamente à evolução das teorias subjacentes. Nesse plano, observam-se simultaneamente movimentos de convergência e de divergência entre as diferentes correntes teóricas (Kernberg, 1994).

Por outro lado, assinalaram-se mudanças derivadas do impacto dos avanços tecnológicos, como a possibilidade de realizar análises a distância. A isso se somam modificações em nossa situação laboral: atualmente, é comum que os analistas aceitem pacientes em tratamentos com frequência semanal inferior àquela habitual nos primórdios da psicanálise em nosso país.

Nossa impressão – que acreditamos ser amplamente compartilhada – é que a atitude dos analistas diante do enquadre analítico e suas constantes, tanto teóricas quanto metodológicas, precisa ser revisitada à luz da relação existente entre os modelos ideais e os modelos reais que atravessam e sustentam nosso trabalho.

Os analistas da instituição se esforçam por manter o pluralismo teórico, mas também existem “exemplos de momentos em que predominam a idealização, a busca por poder pessoal, o predomínio de discursos demonstrativo-apodícticos ou retóricos, em vez de um discurso crítico-reflexivo, ou a saturação do material clínico por pressupostos de natureza teórica” (Bernardi, 2008, p. 3). Um exemplo disso é o desaparecimento, durante anos, de algumas correntes teóricas nos seminários curriculares em detrimento de outras, seja por falta de propostas ou por não serem escolhidas pelos analistas em formação. Recentemente, essas correntes voltaram a surgir no contexto de grupos de estudo com analistas de diferentes gerações, razão pela qual essa forma de funcionamento da Associação Uruguaia encontra um ambiente favorável ao desenvolvimento de um pensamento próprio, desde que se decida assumir o desafio de pensar por si mesmo (Bernardi, 2008).

## **Um modelo dinâmico e em constante reflexão**

Um modelo de formação está sempre condicionado pelo contexto, pela cultura e pelas circunstâncias em que se aplica. Nesse dinamismo, emergem diferentes tensões. No que diz respeito à sua

implementação na APU, a partir das diversas memórias e jornadas institucionais, surgem tópicos sobre os quais se tem discutido e refletido, tanto individual quanto coletivamente, pelos analistas que compõem a instituição.

Destaca-se o valor das instâncias grupais, que funcionam como “terceiros”, pois permitem tomar distância e oferecer outras perspectivas. No entanto, também podem operar como um superego institucional.

Aponta-se, ainda, uma mudança de época na concepção simbólica do que implica a formação psicanalítica. A mudança no requisito dos três anos de análise pessoal prévios à admissão impactou, em alguns casos, na internalização do tripé, o que pode ser observado especialmente no âmbito da supervisão.

Com relação aos requisitos de ingresso nos diferentes grupos de funções, atualmente são percebidas como excessivas as exigências, tanto nas avaliações quanto no tempo de dedicação requerido – o que repercute em outras esferas da vida dos analistas em formação, incluindo os tempos familiares e pessoais.

Surgem questionamentos a respeito das mudanças na transmissão da psicanálise com a incorporação de outras disciplinas. Refletiu-se e debateu-se amplamente sobre os efeitos de admitir e incluir na formação colegas provenientes de outras áreas (literatura, filosofia, ciências, entre outras). Atualmente, embora haja divergências de posição sobre o tema, a proposta foi aprovada, e estão sendo estudados aspectos regulatórios sobre como encaminhá-la, no contexto das habilitações para o exercício da psicanálise e do título de mestrado concedido pelo Instituto.

Quanto à multiplicidade de aspectos relacionados à análise remota ou a distância, entende-se que as dúvidas, resistências e incertezas que ela gera podem atuar como motor de novos desenvolvimentos no campo da clínica e da metapsicologia – desde que se abandonem posturas dogmáticas e acadêmicas que muitas vezes se infiltram na prática.

Afirma-se que a instituição deve ter entre suas funções principais a produção de conhecimento científico, a difusão da psicanálise

por meio de atividades sociais centradas no Centro de Intercâmbio e a formação de analistas. Essa última constitui uma tarefa fundamental, pois assegura o futuro da instituição e a continuidade da psicanálise.

Todas as instituições enfrentam diversos tipos de conflitos ou tensões. As diferentes visões de psicanálise se refletem em tensões institucionais que, em certos casos, conseguem ser resolvidas, enquanto em outros se perpetuam. Na Associação Psicanalítica do Uruguai, valoriza-se o intercâmbio entre colegas e o enriquecimento mútuo, embora também se observem movimentos que respondem a uma fraternidade tanática, capaz de anular o outro ou percebê-lo como ameaça – como um inimigo que põe em questão a própria identidade. A abertura a outras escutas gera dúvidas, incertezas e questionamentos em relação ao saber psicanalítico. Por trás da dificuldade de integrar, estariam o desprezo ou a recusa a outras formas de pensar e trabalhar? Assinala-se a necessidade de permanecermos abertos a nos nutrirmos de novas pesquisas e a considerarmos os questionamentos que surgem.

O tema das avaliações sempre foi motivo de controvérsia, afetando tanto os analistas em formação quanto os membros que aspiram a integrar os corpos docentes. Essa questão impacta todos os grupos de funções. As jornadas anuais da Comissão de Ensino constituem uma oportunidade para dar visibilidade aos mal-estares que atravessam cada etapa da formação. A dimensão fraterna também incide nessas etapas, às vezes com efeitos negativos, tanto para as pessoas quanto para a instituição.

Ainda que certas dinâmicas tendam a se cristalizar em determinados momentos, também existem movimentos tróficos na vida institucional da APU. Houve uma mudança geracional, talvez atravessada por menos dores, que trouxe um compromisso renovado e levou outras gerações a assumir a direção da instituição.

Por exemplo, o modelo uruguaio inclui, na formação do analista de adultos, seminários sobre a clínica com crianças – como expressão do espírito integrador que caracteriza a formação no Uruguai. Sobre esse tema, uma das questões atuais é se o plano de estudos vigente é suficiente para a formação em psicanálise com crianças, ou se precisa ser reformulado. Nesse caso, quais seriam as propostas de mudança?

Também se questiona qual é, hoje, o lugar ocupado pela formação em psicanálise de crianças na APU. Por que há menos analistas em formação interessados em trabalhar com crianças? Propõe-se revitalizar essa área da formação, aprofundando estudos de certos autores e mantendo a oferta de seminários específicos.

Para além do plano de estudos formal e do percurso proposto em cada etapa, a APU oferece outras instâncias de formação, como grupos de estudo, laboratórios e os chamados “adjuntados”. A formação não se encerra com o tempo institucional na APU nem com a passagem à condição de membro associado; a ideia de formação permanente é mais ampla, subjetiva e não formalizada. Ninguém pode considerar concluída sua formação após dois anos de supervisão e alguns anos de seminários.

É valorizada como importante a possibilidade que a APU oferece de realizar um percurso livre pelos seminários, embora isso não esteja isento de dificuldades, uma vez que persistem temáticas relevantes sobre as quais alguns analistas ainda não receberam formação suficiente.

## **Para concluir**

O modelo uruguaio: seria ele um bom modelo de formação? Acredito que sim, na medida em que mantenha a possibilidade de uma grande flexibilidade e nos permita desenvolver um pensamento próprio e criativo, aberto ao intercâmbio com outros institutos, tanto da América Latina quanto do restante do mundo.

Ainda que, com o tempo, algumas exigências tenham sido suavizadas, isso não compromete a profundidade da formação. É verdade que os analistas aceitos pelo comitê de admissão hoje apresentam menos anos de análise do que no passado, mas a formação dos analistas uruguaios mantém um bom nível. Por exemplo, recentemente, em 2024, candidatos receberam prêmios pelos melhores trabalhos apresentados no Congresso da FEPAL, realizado no Rio de Janeiro;

e para 2025, a atividade científica da APU selecionou esses trabalhos para apresentação a sua membresia.

Acredito que estamos diante de movimentos, turbulências, nos quais estão se gestando diferentes processos de mudança, em diversas dimensões. As temáticas atuais dos trabalhos apresentados revelam questões sociais contemporâneas, mas sempre acompanhadas de contribuições teóricas psicanalíticas. Dessa forma, ampliam-se as possibilidades de aproveitar o que surge de criativo em qualquer instância, enriquecendo-o com a teoria.

Esses temas muitas vezes emergem nos diferentes grupos, o que aponta para um encontro capaz de captar potencialidades que não se manifestam apenas nos seminários, mas que depois se expressam e se desenvolvem em diversos trabalhos teóricos ou teórico-clínicos. Assim, os processos de transformação e mudança não ocorrem apenas no âmbito pessoal da análise, mas se realizam em um processo de retroalimentação constante, numa espiral dialética (Pichon-Rivière, 1956-57/1980) entre os diferentes grupos de trabalho, dentro e fora da instituição.

Ao longo da segunda metade do século 20, a psicanálise no Uruguai – e também na Argentina – foi fortemente influenciada por autores rio-platenses extremamente criativos (Blecher, Pichon-Rivière, Baranger); nesse sentido, recomendo a leitura do trabalho de Bernardi (2002) sobre a história das ideias psicanalíticas no Rio da Prata. Esses autores têm sido descobertos pela Europa nos últimos dez anos. Seu pensamento influenciou o modelo uruguaio tanto por sua flexibilidade quanto por permitir a presença do intersubjetivo.

O período pós-pandemia trouxe consigo transformações históricas, que abriram espaço para novos desafios sociais e culturais, bem como para oportunidades de análise, supervisão e formação a distância.

Nesse contexto, a APU encontra-se em um momento de inflexão, enfrentando a necessidade de repensar seu modelo de ensino, formação e transmissão da psicanálise. Por isso, atualmente está sendo revista a grade curricular (votada em Assembleia em 2023). Trata-se de uma tarefa complexa e desafiadora, que exige a renovação do compromisso com a disciplina e com sua difusão. Nesse sentido, nos últimos anos (de

2022 em diante), ocorreu um valioso processo de transmissão geracional, que enriqueceu e fortaleceu a continuidade da psicanálise.

Para o modelo uruguaio, as diferentes culturas psicanalíticas podem interagir no plano clínico, mesmo quando divergem na forma de compreender a natureza da investigação clínica. Além disso, suas perspectivas internas sobre o que significa a psicanálise e o ser psicanalista são distintas – e essas perspectivas desempenham um papel (em geral, inconsciente) nas decisões que os psicanalistas tomam ao utilizar diferentes métodos e ao participar de seus respectivos grupos de trabalho.

Para finalizar, quero deixar um convite aberto para que possamos continuar o debate, nos espaços institucionais, regionais e internacionais, sobre as linhas de ação que definirão o futuro do nosso modelo e da transmissão da psicanálise, imersos em nosso tempo e em nossa cultura.

#### **El modelo uruguayo, entre su origen y sus dinámicas actuales**

Resumen: Este trabajo presenta una revisión del Modelo Uruguayo de formación psicoanalítica tal como se implementa en la Asociación Psicoanalítica Uruguaya (APU), destacando su carácter dinámico y en constante transformación. Se describen sus principales características a la vez que, - partir de las memorias y jornadas institucionales-, se identifican tensiones vinculadas a la implementación del trípole formativo y los efectos de algunos cambios en los últimos años. Se discute la incorporación de colegas provenientes de otras disciplinas, así como los desafíos planteados por el análisis remoto. El texto también aborda la transmisión del psicoanálisis en relación con la clínica de niños, interrogando el lugar actual que ocupa en la formación. Se valora la formación continua más allá del trayecto institucional formal. Asimismo, se señalan dinámicas institucionales que pueden fomentar el intercambio o bien limitarlo, y se subraya la necesidad de apertura y revisión constante. En el contexto postpandémico y con un recambio generacional en curso, este trabajo convoca al debate sobre el futuro del modelo y su adecuación al presente histórico y cultural, así como a la reflexión sobre la formación psicoanalítica en general.

Palabras clave: modelo uruguayo, formación, instituciones psicoanalíticas, pilares



### **The uruguayan model, between its origin and its current dynamics**

**Abstract:** This paper presents a review of the Uruguayan Model of psychoanalytic training as implemented by the Uruguayan Psychoanalytic Association (APU), highlighting its dynamic and ever-evolving nature. It describes its main features while, based on institutional reports and conferences, identifying tensions related to the implementation of the training tripod and the effects of recent changes. The inclusion of colleagues from other disciplines is discussed, as well as the challenges posed by remote analysis. The text also addresses the transmission of psychoanalysis in relation to child clinical practice, questioning its current place within training. Continuous education beyond the formal institutional path is valued. Furthermore, institutional dynamics that may either foster or hinder exchange are noted, and the need for openness and constant revision is emphasized. In the post-pandemic context and amid a generational shift, this paper calls for a debate on the future of the model and its adaptation to the present historical and cultural moment, as well as broader reflection on psychoanalytic training.

**Keywords:** Uruguayan model, training, psychoanalytic institutions, pillars

### **Le modèle uruguayen, entre son origine et ses dynamiques actuelles**

**Résumé :** Cet article propose une révision du Modèle uruguayen de formation psychanalytique tel qu'il est mis en œuvre par l'Association Psychanalytique Uruguayenne (APU), en soulignant son caractère dynamique et en constante évolution. Il décrit ses principales caractéristiques tout en identifiant, à partir des mémoires institutionnelles et des journées d'étude, les tensions liées à la mise en œuvre du trépied de formation et les effets de certains changements survenus ces dernières années. L'intégration de collègues issus d'autres disciplines est discutée, de même que les défis posés par l'analyse à distance. Le texte aborde également la transmission de la psychanalyse en lien avec la clinique de l'enfant, en interrogeant la place actuelle qu'elle occupe dans la formation. L'importance de la formation continue au-delà du parcours institutionnel formel est soulignée. Par ailleurs, certaines dynamiques institutionnelles peuvent soit favoriser, soit limiter les échanges, et la nécessité d'ouverture et de révision constante est mise en avant. Dans le contexte post-pandémique et face à un renouvellement générationnel en cours, cet article appelle à un débat sur l'avenir du modèle et son adéquation au moment historique et culturel présent, ainsi qu'à une réflexion plus large sur la formation psychanalytique.

**Mots-clés :** modèle uruguayen, formation, institutions psychanalytiques, piliers

## Referências

- Altmann, M.; Garbarino, A.; de Barbieri, A.; De León de Bernardi, B.; Frioni de Ortega, M. F. de; Lamónaca, J. C.; Morató, R.; Ponce de León, E.; Tellería, E.; Bernardi, R. (2002). Alta y baja frecuencia en nuestra práctica analítica actual. *Revista Uruguaya de Psicoanálisis*, 95, 152-1.
- Altmann, M.; Marucco, N.; Devoto, T.; Andrade, A.; Franco, G.; Minuchin, L. & Franca, J. B. (2015). ¿Cómo ven los analistas el futuro del psicoanálisis en América Latina? Apresentado no Congresso de Psicoanálisis de FEPAL.
- APU (2018). Requisitos de ingreso al Instituto. Asamblea General Ordinaria, 26 out. 2018.
- Bernardi, R. (2002). Por qué Klein y por qué no Klein. Reflexiones sobre el desarrollo de las ideas psicoanalíticas en el Río de la Plata. *Revista de Psicoanálisis de la APA*, 59, 2, 263-273.
- Bernardi, R. (2008). Carta a los editores del *The International Journal of Psychoanalysis*.
- Bernardi, R.; Altmann, M.; Cavagnaro, S.; De León de Bernardi, B.; De Barbieri, A. M.; Garbarino, A.; Flores, M.; Frioni, M.; Lamónaca, J.; Morató, R.; Seigal, J.; Schroeder, D. & Tellería, E. (1997). Cambios de la interpretación en el psicoanálisis del Uruguay entre 1960 y 1990. *Revista Uruguaya de Psicoanálisis*, 84/85: 89-102. (Trabalho original publicado em 1995)
- Bion, W. R. (1980). *Aprendiendo de la experiencia*. Paidós.
- Chabalgoity, A. M. (2020-2022). Autonomía, democratización y exogamia en la transmisión y formación psicoanalítica. In C. T. R. Plasencia & C. Lauriña, *Transmisión psicoanalítica* (pp. 123-130). Blucher.
- Chabalgoity, A. M. (2022). De transmisión y transformación: Reflexiones e interrogantes. *Revista Uruguaya de Psicoanálisis*, 134, 205-210. [online]
- Cooper, S. H. (2017). The analyst's "use" of theory or theories: the play of theory. *Journal of the American Psychoanalytic Association*, 65(5), 859-882.
- De León de Bernardi, B. (2008). ¿Cómo recibe, elabora, construye el analista sus teorías? La formación psicoanalítica en un contexto pluralista. Apresentado na Asociación Psicoanalítica del Uruguay, maio.
- De León de Bernardi, B. (2010). La formación psicoanalítica en un contexto de pluralismo teórico y técnico. *Revista Latinoamericana de Psicoanálisis*, 119.
- Ehrlich, S. (2007). Informe del presidente del Comité de Educación de la Asociación Psicoanalítica Internacional sobre los modelos de educación.
- Eskelinen, T. (2013). Betty Joseph in memoriam. *Temas de Psicoanálisis*, 6, jul. Sociedad Española de Psicoanálisis (SEP).
- García, J. (2014). La transmisión institucionalizada del psicoanálisis en los comienzos del siglo XXI. *Revista Uruguaya de Psicoanálisis*, 118, 139-155.
- García Castiñeiras, J. (2022). Retos de la transmisión del psicoanálisis debido a su incomodidad en la cultura. *Revista Uruguaya de Psicoanálisis*, 134, 198-204.

- Kernberg, O. F. (1994). Validation in the clinical process. *The International Journal of Psychoanalysis*, 75, 1193-1200.
- LaFarge, L. (2017). From “either/or” to “and”: the analyst’s use of multiple models in clinical work. *Journal of the American Psychoanalytic Association*, 65(5), 829-844.
- Pichon-Rivière, E. (1980). Los procesos grupales. *Teoría del vínculo* (F. Taragano, Sel. & Rev.). Nueva Visión. (Trabalho original publicado em 1956-1957)
- Pine, F. (2011). Beyond pluralism: psychoanalysis and the workings of mind. *The Psychoanalytic Quarterly*, 80(4), 823-856.
- Porras, L. (1993). Desde la mente del analista a través de su inconsciente. Trabalho apresentado no Primer Encuentro de Psicoanalistas del Litoral Atlántico. Pelotas, 22 mai.
- Rodríguez Plasencia, C. T. (2024). Democratización, autonomía y exogamia en las instituciones psicoanalíticas. *Revista Uruguaya de Psicoanálisis*, 138, 174-181.
- Rodríguez Plasencia, C. T. & Lauriña, C. (2020-2022). *Transmisión psicoanalítica*. Blucher.
- Sandler, J. (1983). Reflections on some relations between psychoanalytic concepts and psychoanalytic practice. *The International Journal of Psychoanalysis*, 64, 35-45.
- Schroeder, D. & Castillo Soto, D. (2024). Lo latente en la dimensión institucional de la transmisión. *Revista Uruguaya de Psicoanálisis*, 138, 13-25.
- Schroeder, D.; Tellería, E. & Gratadoux, E. (2005). Revisión preliminar del plan de estudios de la Asociación Psicoanalítica Uruguaya, desde la obra de Freud durante el período 2000-2005, APU, mai.
- Uriarte, C. (2002). Precongreso didáctico: problemas y propuestas. *Revista Uruguaya de Psicoanálisis*, 96, 185-187.
- Viñar, M.; Fulco, M. C.; Casas de Pereda, M. & Uriarte, C. (2005). Texto oficial del Instituto. Historia y antecedentes, APU, mar.
- Wallerstein, R. S. (1989). Psychoanalysis and psychotherapy: a historical perspective. *The International Journal of Psychoanalysis*, 70, 563.
- Zac de Filc, S. (1999). Formación psicoanalítica hoy: creatividad y futuro. *Psicanálise – Revista da Sociedade Brasileira de Psicanálise de Porto Alegre*, 1(1), 191-208.

Traduzido por Mariana Ali Mies

Marina Altmann de Litvan  
marina.altmann@gmail.com