

Evaluación y autoevaluación como proceso.

Conocerse en el vínculo¹

Luz M. Porras de Rodríguez² y Cristina López de Cayaffa^{3 4}

*“Cuanto mejor pueda establecerse la palabra y su uso
tanto más la precisión se convertirá
en una rigidez obstaculizante”*

W. Bion

*“...nos dejaremos guiar sin reparos por el uso lingüístico,
o como también se dice –por el sentimiento lingüístico–,
confiados en que de tal modo daremos razón de intelecciones internas
que aún no admiten expresión en palabras abstractas”*

S. Freud (El malestar en la cultura)

Resumen

Las autoras en su reflexión indagan aspectos de la evaluación y autoevaluación en el Instituto de Psicoanálisis de la Asociación Psicoanalítica del Uruguay. Estos aspectos evaluatorios se enfocan como *procesos* que se despliegan en redes vinculares que comprenden a los Docentes, Supervisores y Candidatos. *Proceso transformador* con retorno, configurando un posicionamiento productor de cambios que revierten en la

¹. Relato Oficial del Instituto De Psicoanálisis de la Asociación Psicoanalítica del Uruguay en el III Encuentro Latinoamericano de Institutos de Psicoanálisis “O processo de formação analítica: a qualificação de ensino”: 8 y 9 de mayo de 1998 Porto Alegre, RS, Brasil.

². Miembro Titular de la Asociación Psicoanalítica del Uruguay. Dir. Boulevard. Artigas 1414 P. 101, CP 11300, Montevideo Uruguay E-Mail: porras@chasque.apc.org Telef.: 707 2041.

³. Miembro Titular de la Asociación Psicoanalítica del Uruguay. Dir. Luis P. Ponce 1437, CP 11600, Montevideo Uruguay E-Mail: cayaffa@ adinet.com.uy Fax: 708 4020.

⁴. Este trabajo es un eslabón más de los aspectos de la reflexión que las autoras vienen formulando en el campo de la Formación Psicoanalítica. (ver Bibliografía).

circulación y producción de conocimiento incluyendo a todos los protagonistas de este proceso que trasciende en modificaciones institucionales.

Summary

In this paper the authors investigate some aspects of the assessment and auto-assessment in A.P.U.'s training Institute. (APU: Asociación Psicoanalítica del Uruguay- Uruguayan Psychoanalytical Association). These evaluation aspects are focused as processes displayed in bond nets that include teachers, supervisors and candidates. It is a transformation process with feed-back representing a position that favours changes. These changes revert to circulation and production of knowledge that includes all the main characters in this process and lead to institutional changes.

Cualquiera sea la etapa vital que se transite y el nivel y modalidad formativa que se curse, los actos evaluatorios resultan ineludibles y necesarios, en un entorno que debe comprender los repes éticos pertinentes. Estos actos consustanciales a cualquier proceso formativo constituyen al mismo tiempo fuentes de ansiedad y conflicto.

Es que ser evaluados nos enfrenta al reconocimiento de nuestros méritos y fallas. Un reconocimiento efectuado por otro, investido de alguna atribución o poder.

Ello configura vicisitudes vinculares⁵ que renuevan la dramática subjetiva de las relaciones asimétricas y ningún procedimiento por objetivo que se proclame, puede neutralizar el torrente emocional que la instancia evaluatoria convoca.

Si a estas generalidades le agregamos la peculiaridad de la formación de analistas (aún con las evidentes variaciones de organización y estilos entre los diversos Institutos) debemos considerar el hecho de que las evaluaciones que practicamos están lejos de los tipos convencionales instituidos por ejemplo en la universidad. Y están lejos, porque el principio evaluador no se aplica a lo *aprendido* ni a un saber acumulativo, sino a los efectos de una transmisión que encarna en el sujeto en una asimilación personal que tiene un lado fuerte de creación, que es a su vez creación del analista. Esto se presenta

⁵. Usaremos el término vínculo en un sentido amplio haciéndolo jugar en la ambigüedad con lo cual alcanza también las formulaciones bionianas.

enmarcado y es sostenido por referentes éticos cuya dimensión simbólica proviene del campo institucional.

A su vez los analistas en Funciones Didácticas (Docentes y Supervisores) quedamos ubicados en una posición desde la cual no enfocamos si el candidato *sabe* sino *como* se sitúa con su saber y lo *pone* a trabajar en el encuentro con el otro constituyéndose en factor de cambio en el otro y en si mismo. Hemos desembocado así en el *proceso* de la evaluación.

Al proponer la evaluación como proceso, jerarquizamos el lado de transformación que se verifica en los analistas en su tránsito por los institutos, sea que se esté transitando la formación o se circule en el desempeño de funciones institucionales.

Pensar la evaluación en relación a transformaciones nos lleva necesariamente a considerar la inserción y efecto de lo temporal en los espacios curriculares.

Ello nos aleja de los *actos* evaluatorios para enfocar *procesos que se despliegan en redes vinculares que al tejerse nos dejan saldos de autoconocimiento*.

La evaluación como proceso entonces nos lleva al mismo tiempo por senderos de autoevaluación.

¿Qué significa evaluar en psicoanálisis?

Evaluar en un Instituto de Enseñanza de psicoanálisis tiene diversas connotaciones. Una tiene que ver con el contenido *¿qué* es lo que se evalúa? *¿la* enseñanza de psicoanálisis? Sabemos que el psicoanálisis no se enseña, se trasmite a través de las tres vertientes que configuran esta formación (análisis personal, supervisión y pasaje por los seminarios). Otra connotación tiene que ver con el *¿cómo?*, con el *proceso* mismo de la evaluación y una tercera enfoca *¿quiénes* resultan evaluados? La dinámica de este proceso es compleja y da lugar a un retorno autoevaluatorio.

En el entorno de los Seminarios lo que evaluamos es, probablemente el producto de un *Arbeit, o Durcharbeitung*, esto configura un desarrollo complejo, que implica un *téporo-tránsito*. Tiempo necesario de la *perlaboración* y del *après-coup*. Esta formulación implica que la evaluación no escapa al paradigma psicoanalítico. El instrumento epistemológico, no puede excluir el concepto de inconciente y sus aspectos metapsicológicos (Freud), y creemos no puede dejar de lado concepciones psicoanalíticas como las de Bion de los vínculos K, L, H y O, ni los conceptos de

paradoja y transicionalidad de D.W. Winnicott, y ni la formulación de los Discursos de Lacan.

En un analista en formación son necesarias las tres vertientes señaladas, y si bien evaluamos, sólo dos de ellas, sin el fondo imprescindible del análisis personal el proceso perlaborativo no es posible. Proceso perlaborativo que comprende un entramado donde candidato, paciente, supervisor, docente y analista del Instituto (Didacta) operan vectorizando nuevas zonas de indagatoria, elaboración y producción.

Nos propusimos hablar de la evaluación en Seminarios y hemos terminado incluyendo los tres pilares, es que a nuestro entender la evaluación en la formación psicoanalítica no escapa a la complejidad de este proceso. Los recortes singulares lo fragmentan, son miradas puntuales a fenómenos que al ser parte de un todo, se nutren y modifican en relación a él y no tienen posibilidades de existencia aislada.

Probablemente, cuando evaluamos intentamos aproximarnos al *proceso transformador* (ecos bionianos). Intentamos escuchar como piensa el candidato, que variaciones se operan en su pensamiento, prestando atención a su dinámica y cualidad.

No olvidamos que nos movemos en espacios heterogéneos, no es lo mismo poner el foco en los Seminarios que en la Supervisión, hay peculiaridades inherentes al hacer en cada uno de esos espacios.

Como ya señaláramos, la evaluación en seminarios se dirige a la forma como el candidato se sitúa en la incorporación del saber teórico, en como lo hace trabajar, lo matiza con el saber que extrae de su propia experiencia y lo modifica a partir del diálogo fecundo con sus pares y docente, en el mejor de los casos. Desembocamos así en el proceso por el cual pensamos se construye el conocimiento en seminarios. Este enfoque circula al modo de una banda de Moebius, y produce efectos también en el docente.

Estos efectos en el docente pueden hacerse visibles en modificaciones del lugar desde el cual escucha y se da a escuchar, configurando un posicionamiento productor de cambios en la dinámica grupal que revierten en la circulación y producción de conocimiento. Esto supone un descentramiento esencial de los integrantes en su relación con un saber que a su vez resulta descentrado.

“Mosqueta teórica”, “gran bonete” que recuerda dinámicas lúdicas, de un **juego del pensar**, que nos saca de las certezas y nos sorprende siempre dejándonos en la

incertidumbre pero procurándonos algo de ganancia y placer. Como recordamos, estos aspectos juegan también en el chiste (S. Freud).

La experiencia que acontece en la supervisión, plantea un interjuego de irrealidades, las de la realidad psíquica que constituye la materia prima de nuestra tarea.

La supervisión tiene mucho de experiencia construida con fragmentos testimoniales y escucha compartida. Es una experiencia analítica, pero ella es mediada, a través del relato del candidato de su encuentro analítico con su paciente (un ausente). Discurso fragmentario sobre jirones de un sujeto que en parte se presenta pero también en parte se escapa. De esta manera construimos un paciente, nos lo re-presentamos para entender fragmentos de aquél que inevitablemente va a estar ausente.

Construcción, entonces que pensamos se despliega en reciprocidades que hacen a la construcción del analista y también del supervisor.

La supervisión con su telescopaje de espacios y tiempos heterogéneos imprimen al proceso evaluatorio modalidades operatorias que configuran una forma de contacto inédita con el conocimiento. (López de Cayaffa, 1997) (Porras de Rodríguez, 1994 a).

El trabajo de la supervisión (trabajo que hacemos y *nos* trabaja) genera un espacio-tiempo paradójico.

*“El espacio propio de la supervisión se puebla de estas ambigüedades derivadas de la naturaleza del hacer que lo define. No es una sesión, pero se cimenta en la escucha analítica de los avatares del vínculo transferencial y contratransferencial entre un analista y su paciente. Trabaja procurando visualizar los efectos del inconciente, los registra, señala, conceptualiza e hipotetiza sobre ellos, pero **no los interpreta**”* (López de Cayaffa, 1997).

Son diferentes los niveles conceptuales y epistemológicos que sustentan la *intervención psicoanalítica del supervisor* (López de Cayaffa, 1997) de las que sustentan la interpretación en la sesión. Esto que llamamos *intervención psicoanalítica del supervisor* incluye aspectos de la propia experiencia del supervisor/analista en una formulación reflexiva que no sustituye la interpretación del candidato, sino que dialoga con ella, introduciendo multiplicidades de significaciones que al descentrarla amplían su escucha analítica.

La evaluación en la supervisión incluirá aspectos de Teoría de la Técnica entramados con los fenómenos vivenciales emanados del campo transferencial-contratransferencial

desplegado en un telescopaje múltiple que da lugar a lo que una de nosotras (Porras de Rodríguez, 1994 a) llamó “*prisma transferencial*”.

Los nuevos conocimientos que surgen en la supervisión son construidos desde distintas fuentes, el campo analítico es la fuente primordial, pero es un campo caleidoscópico, por estas vías hay un retorno de experiencias analíticas del analista y su candidato que retroalimentan el trabajo. Y le dan al mismo tiempo *al analista supervisor una mayor disponibilidad de su saber* (Porras de Rodríguez, 1994 a).

El proceso de la supervisión, aunque no sea explicitado, genera en el supervisor la posibilidad de la autoevaluación lo que “*desemboca en un proceso dinámico de formación continua*” (Porras de Rodríguez, 1994 a).

W. Loch (citado por A. Gibault, 1996), luego de la Conferencia de 1974 sobre “l’Evaluation de la formation”, distingue principalmente cuatro objetivos esperables en el trabajo de supervisión que nosotras compartimos:

- *profundizar la capacidad de autoanálisis del candidato;*
- *profundizar la capacidad del candidato para conceptualizar “lo que pasa” en la sesión;*
- *ayudar al candidato a tomar conciencia del carácter de proceso de la cura en su conjunto;*
- *ser capaz de cambiar de perspectivas –es decir tomar conciencia de la multiplicidad de significaciones (sobredeterminación).*

A lo que agregamos:

- *la inclusión de diferentes perspectivas teóricas en la multiplicidad de significaciones, lo que desembocaría en la propia posibilidad de teorizar. Aspecto éste que mostraría los distintos perfiles de los analistas.*

Grupo de funciones didácticas

Nuestro Instituto desde 1974 suspendió la denominación de Analista Didacta para crear una nueva figura en donde las funciones que aquella cubría se desglosaron en funciones y grupos de Funciones que trabajan en el ámbito del Instituto normatizadas por el Reglamento de Instituto.

“La función de la Institución será pues restablecer al analista en su función simbólica permanentemente amenazada en la práctica. [...] Nuestra Institución con ese objetivo ha creado un funcionamiento de grupos de pares en las tres áreas que transita el candidato: docencia, supervisión y análisis de formación. Y es que la actividad en seminarios y supervisiones no es suficiente para rescatar a los analistas que ejercen funciones didácticas de la impregnación de lo imaginario que proviene del diván” (A.P.U. Pre-Congreso de México, 1978).

A partir de 1993 el Nuevo Plan de Estudios introduce modificaciones en la evaluación, se evalúa al candidato en forma individual y por cada seminario independientemente, y se visualiza su tránsito a lo largo de los distintos seminarios, lo que permite una visión más abarcativa de la dinámica de sus movimientos y posicionamientos. (Porrás de Rodríguez, López de Cayaffa y otros, 1994).

Esto da lugar a poder enfocar situaciones que insisten en el funcionamiento de algunos candidatos y propiciar así intervenciones del Instituto que se verifican a través de instancias evaluatorias grupales (docentes) que se ubican en un registro diferente del de la evaluación personal que realiza el docente de un seminario.

Esta instancia tiene su retorno al candidato haciendo posible su trabajo personal y analítico. Y tiene a su vez su retorno en los docentes intervinientes en la situación dando lugar a que se propicie, descontextuado del caso personal, una reflexión conceptual en el grupo docente constituyéndose por esta vía en aspectos formativos de la tarea grupal.

En nuestro Instituto se enfatiza la importancia de la presencia de los docentes en las reuniones grupales (tengan o no seminarios a su cargo) pues se considera el valor formativo de esta participación, que redundará en beneficio institucional.

El grupo docente configura una zona de trabajo donde hace pivote, el analista/docente con el candidato, y a su vez el docente en el intercambio con el grupo de pares.

La separación en funciones didácticas ha permitido, al no estar centrada en un saber personal del “Analista Didacta”, la generación de un nuevo campo donde los aspectos dinámicos personales, grupales e institucionales encuentran una vertiente fecunda y formativa a la vez.

A. Pereda (1993) señala que *“... los asuntos inherentes a la docencia constituyen una actividad irrenunciable de aquellos que la ejercen, una manera de mantener una encarnadura eficaz en el proceso de formación”*.

La reintroyección de estas tramitaciones oficia en la *economía* personal como retorno autoevaluatorio.

Los protagonistas (candidatos, docentes, supervisores) resultan insertos en los distintos contextos institucionales (seminarios, supervisiones). A su vez su articulación a través de los grupos de funciones (lugar y tiempo de reflexión) propicia y revierte en una vertiente personal y otra institucional, los procesos evaluatorios productores de cambio.

Las “Jornadas sobre Evaluación” que el Instituto realizó en el año 1993, son una muestra de la circulación y reverberación productoras de cambio a nivel institucional.

Bibliografía

1. Comisión de Enseñanza de la A.P.U (1978). Relato al Pre-congreso Didáctico de México 1978. “El Instituto como lugar de la letra y la Ley. Cómo puede participar el Instituto en la Patología del Proceso Didáctico”. Publicada en el Suplemento de la Revista Uruguaya de Psicoanálisis, N° 23, enero 1978 (circulación interna).
2. Gibeault, A. (1996). Introduction à la Conférence sur L' Evaluation de la formation. En l'Evaluation à l'auto-évaluation: L'évolution de la relation superviseur-supervisé. 6ème conférence de la Fédération Européenne de Psychanalyse sur la Formation, Milan, 28-29 septembre, 1996. Psychanalyse en Europe Bulletin 48, 1997. Barcelona.
3. Loch, W. (1974) Conférence, 1974, sur L' Evaluation de la formation” (citado por Gibeault).
4. López de Cayaffa, Cristina (1997) Ambigüedades en la situación de supervisión. VIII Pre-Congreso Didáctico I.P.A, Barcelona, 1997 Inédito.
5. López de Cayaffa, C., Altmann de Litvan, M., Porrás de Rodríguez L., Labraga, F. Nuestro vínculo con las teorías. Relación y uso desde la perspectiva metapsicológica winnicottiana. (1996) Revista Uruguaya de Psicoanálisis N° 83, 1996.
6. López de Cayaffa, C. y Porrás de Rodríguez L. M. (1996) Trabajo de la transferencia. Relación con las teorías: un sendero de investigación. Presentado en el

- Segundo Encuentro de Institutos de Psicoanálisis, 1996, Montevideo. Rev. Uruguay de Psicoanálisis N° 84/85, 1997.
7. Pereda, Alberto (1993) Propuesta para efectuar la evaluación en el Nuevo Plan de Estudios, Jornadas del Instituto sobre Evaluación, Nov. 1993.
 8. Porras de Rodríguez, L. M., López de Cayaffa, C., Uriarte de Pantazoglu, C., García Castiñeiras, J., Balestra, G. (1994) Nuevo Plan de Estudios: Un Instituto en movimiento” (A.P.U.) En Bases y futuro de la formación psicoanalítica. Primer encuentro de Institutos de Formación Psicoanalítica. Publicación interna del Encuentro Buenos Aires, 30 de junio/2 de julio, 1994.
 9. Porras de Rodríguez, L. M. (1994 a) Aspectos teóricos de la práctica analítica. La función del supervisor y la supervisión. Presentado en el Segundo Encuentro de Institutos de Psicoanálisis, 1996, Montevideo. Publicado en la Revista Uruguaya de Psicoanálisis N° 83, 1996.
 10. Porras de Rodríguez, L. M. (1994 b) La realidad psíquica del analista: “Una virtualidad entre la experiencia y la creación” Revista Uruguaya de Psicoanálisis N° 83, 1996.

Notas

4. Este trabajo es un eslabón más de los aspectos de la reflexión que las autoras vienen formulando en el campo de la Formación Psicoanalítica (ver bibliografía).
5. Usaremos el término vínculo en un sentido amplio haciéndolo jugar en la ambigüedad con lo cual alcanza también las formulaciones bionianas.