

Orientación Vocacional Grupal desde al Psicoanálisis Implicado.

Alonso Sabrina Soledad y Ortiz Alarcón Yessica Alejandra.

Cita:

Alonso Sabrina Soledad y Ortiz Alarcón Yessica Alejandra (2016).
Orientación Vocacional Grupal desde al Psicoanálisis Implicado. XVIII Congreso de Orientación Vocacional. APORA, San Luis.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/ortizya/10>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/pUte/skB>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

Resumen

Esta comunicación se deriva de una práctica pre profesional supervisada en la asignatura Orientación Vocacional Ocupacional, para acceder al título de Licenciadas en Psicología. La experiencia se llevó a cabo en el ámbito de la Universidad Nacional de San Luis, Facultad de Psicología, en respuesta a la demanda de adolescentes que solicitaron la intervención en el Centro Integral de Atención Psicológica. El dispositivo utilizado fue el taller grupal de reflexión psicoanalítica, pensado para un máximo de 8 participantes, el mismo se caracteriza por una experiencia grupal breve, limitada en el tiempo y con objetivos focalizados. Crea un ámbito compartido donde se otorga al grupo un elemento mediador que actúa como disparador para el diálogo con uno mismo y con los demás, produciendo un trabajo de pensamiento que tiende al redescubrimiento de recursos propios para la entrada, pasaje y esclarecimiento de una situación problemática emocional común. Se analizarán dos temáticas que aparecieron de manera recurrente a lo largo de los talleres: el temor a equivocarse en la elección de un proyecto y la dificultad para pensar las experiencias emocionales vinculadas a ellos.

Palabras claves: Adolescencia, Grupo, Proyecto, Equivocación, Pensamiento.

Para caracterizar la sociedad actual nos es útil el aporte de Zygmunt Bauman (2002) quien denomina a este contexto “modernidad líquida”, refiriéndose a la misma como globalizada, en la que predominan modelos identitarios efímeros y descartables, vinculados a las propuestas e intereses del mercado. Se pone el acento en la rapidez y movilidad, y en la desvinculación de tiempo y espacio. Se trata del mundo del consumo, de la apariencia, del espectáculo, como plantea Castoriadis (Año), del “conformismo generalizado”, y de la conectividad permanente por medio de las nuevas tecnologías (celular, Internet, redes sociales, etc.) que alcanzan al sujeto desde las primeras etapas de socialización.

Leandro Legaspi (2003) expresa que las transformaciones ocurridas en la sociedad occidental en los últimos dos decenios, en el plano científico-tecnológico, laboral, de las profesiones, social y cultural, han configurado un escenario signado por la incertidumbre, la profundización de la desigualdad de oportunidades, la diversidad cultural, con el consecuente impacto en la construcción de identidades personales y sociales. Se plantea la paradoja de que lo más estable y predecible es el cambio.

Claudia Messing (2003) enumera una serie de aspectos que han sufrido grandes variaciones, entre ellos, la crisis económica que provoca el aumento de la desorientación vocacional y

abandono de los estudios superiores, debido a la falta de proyecto como país, al crecimiento de la desocupación y la desmoralización: “para qué estudiar si después no va haber trabajo”. Por otro lado, su efecto de exclusión deja cada vez más jóvenes afuera del circuito del estudio y del trabajo, lo cual plantea un serio desafío para la orientación vocacional. La crisis de credibilidad y de valores que nos afecta como Nación, se ha instalado en los jóvenes generando un sentimiento de descreimiento generalizado: “para qué estudiar, si el modelo de los que triunfan no pasa por el estudio”. Los títulos universitarios vienen experimentando cierta devaluación ya que no necesariamente son la vía de acceso a un trabajo estable, ni de una remuneración acorde a ese nivel de estudio. No obstante, constituyen un requerimiento indispensable para acceder al sistema productivo en mejores condiciones laborales. El aumento de los requerimientos educativos, se prolongan hasta el nivel de posgrado, como requisitos cuasi indispensables para aspirar a una relativa inserción en el mercado ocupacional.

En este contexto fluctuante la orientación vocacional ocupacional adquiere un papel fundamental, comprometiéndose con los sujetos a promover un mayor conocimiento de sí mismos y del entorno, a partir de una práctica de reflexión y acompañamiento, de puesta en perspectiva y en relación integradora de las dimensiones temporales implicadas: presente, pasado y futuro.

Tomando en cuenta lo anterior, desde el grupo de trabajo nos pareció importante afrontar dicha problemática haciendo especial énfasis en lo que plantea Marina Muller (2003) al respecto, focalizar las dimensiones de estudio y/o trabajo en lo personal y social conjuntamente; revisar, profundizar y complejizar las representaciones e informaciones respecto a lo educativo y laboral; acompañar en el planeamiento y afrontamiento de las transiciones educativas y laborales; promover el desarrollo de las potencialidades del sujeto para afrontar y resolver las crisis vocacionales y para realizar en forma protagónica sus proyectos personales y su inserción social.

Debido a la importancia que tiene el grupo de pares en esta etapa de la vida, ya sea para la inclusión o exclusión del sujeto, al equipo de trabajo le resultó de gran interés abordar la temática de la Orientación Vocacional Ocupacional desde un dispositivo grupal. El grupo propicia las condiciones materiales para el despliegue de la realidad psíquica grupal, centrando la atención sobre los procesos inconscientes que surgen en éste, sobre la dimensión vincular inconsciente.

El objetivo es promover la participación activa de los/as adolescentes, abrir la posibilidad de un proceso de elaboración psíquica durante la experiencia, buscando que se comprenda por qué se “hace lo que se hace” o “se dice lo que se dice” o “se piensa lo que se piensa”. Una de las alternativas para lograr este propósito es trabajar en talleres de reflexión psicoanalíticos, los cuales se caracterizan por ser una experiencia grupal breve, limitada en el tiempo y con objetivos focalizados. Crean un ámbito compartido donde se otorga al grupo una situación estímulo que actúa como disparadora para el diálogo con uno mismo y con los demás, produciendo un trabajo de pensamiento que tiende al redescubrimiento de recursos propios para la entrada, pasaje y el esclarecimiento (o resolución si fuera posible) de una situación problemática emocional común. (Silvia Muzlera, 2012).

Metodología y descripción de la muestra

La metodología que se empleó fue la de taller de reflexión psicoanalítica, de ésta se destaca el carácter activo de los/as participantes, característica fundamental para alcanzar los objetivos de dicho espacio.

Los/as participantes fueron adolescentes de 17 y 18 años que cursaban entre quinto y sexto año de escuelas secundarias de la ciudad de San Luís, quienes se inscribieron en el Centro Integral de Atención Psicológica (CIAP), de la Universidad Nacional de San Luís, interesados/as en recibir una Orientación Vocacional Ocupacional. Sus lugares de residencia eran San Luís Capital y Juana Koslay. Las familias de los/as participantes se caracterizaban porque las ocupaciones de los varones (padres, abuelos, hermanos), consistían en oficios o carreras militares, mientras que las mujeres (madres, abuelas, hermanas) se dedicaban en mayor medida al hogar y al cuidado de los/as hijos/as y cuya maternidad empezaba a muy corta edad. Eran familias numerosas con escasos recursos materiales, donde era probable que

los/as jóvenes asistentes fueran los/as primeros/as en terminar e incluso transitar una carrera universitaria.

Desde la asignatura de Orientación Vocacional Ocupacional, y a través del Centro Integral de Atención Psicológica (CIAP), se da respuesta a las demandas de escuelas en general y adolescentes en particular que soliciten iniciar un proceso de orientación vocacional. Es así que desde el marco de las prácticas pre-profesionales supervisadas se planificaron los talleres.

La experiencia se llevó a cabo en seis encuentros, con una duración de una hora y media cada uno. En función de la temática que aparecía en cada encuentro, se fueron planificando los posteriores. Cada uno de ellos estuvieron supervisados por la directora de la práctica pre-profesional en donde se analizaban los emergentes, se discutían las impresiones y se hacían sugerencias a las talleristas. La supervisión concluía con el planeamiento del próximo taller.

El primer contacto que se tuvo con los/as adolescentes fue telefónico, donde se les preguntó si estaban interesados/as en trabajar en grupo y se acordaron los horarios y el lugar de reunión.

En el primer taller se contó con seis participantes, dos mujeres y cuatro varones de entre 17 y 18 años. En el segundo encuentro se sumó una participante más de 21 años, pero sólo asistió en una sola ocasión. La concurrencia de los/as adolescentes fue inestable, incluso un día sólo fue uno de ellos. En promedio se trabajó con 5 integrantes en cada encuentro.

En el transcurso de los talleres se observó que surgieron predominantemente dos emergentes: la dificultad en el pensamiento y el temor a la equivocación.

En los sucesivos encuentros se pudo apreciar que los/as adolescentes presentaban ciertas dificultades para pensar algunas temáticas, ante las cuales manifestaban sentirse agobiados/as. Se pudo dar cuenta de esto, cuando al comenzar presentaban dificultad al realizar las actividades propuestas por las talleristas, éstas tenían que ver con poner en marcha el pensamiento, pensarse e interpelarse. Al principio se hacía una síntesis de lo ocurrido en el taller anterior, de esta manera se pretendió que los/as participantes pudieran vivir esta experiencia como parte de un proceso, no como elementos fragmentados sin sentido, continuando luego con una actividad que seguía el eje de los emergentes. El proponerles pensar les producía angustia y esto se observó, por ejemplo, en el segundo taller donde se dividió al grupo en dos subgrupos quedando uno de tres personas y otro de cuatro, con el objetivo de que realizaran la técnica "Realidad Ocupacional". El que estaba conformado por cuatro personas fue el primero en finalizar la actividad lo que generó sentimientos de rivalidad en el otro, quienes en un momento expresaron "lo que pasa es que ellos tienen una cabeza de más". Esta última frase podría dar a entender que la sensación que este subgrupo tenía, era la de no tener cabeza para pensar, porque además "la cabeza de más" era una chica por lo menos tres años mayor que todos/as ellos/as, mostrando además un pensamiento concreto (Piaget 1981), donde las operaciones concretas están ligadas a la acción, a la experiencia y donde las abstracciones son difíciles e incluso hasta imposibles. Es así que el dicho comentario denota que para este grupo era más importante la cantidad de personas que la calidad del trabajo en grupo como tal.

La dificultad para pensar se evidenció también cuando, incluso después de funcionar como un "grupo de trabajo" (Bion 1961), al finalizar el taller se quedaban a la espera, no se levantaban de sus asientos ni hablaban, como si no pudieran cerrar la situación del taller, lo que denotó sentimientos de vacío y ansiedad confusional a la hora de interactuar sin la mediación de una consigna. Esto fue interpretado como si los/as participantes estuvieran esperando recibir una clase, donde se los instruye y se les dice qué es lo que deben hacer, incluso el momento en el que deben retirarse del recinto. Lo anterior se confirmó en el encuentro de cierre, donde los/as adolescentes expresaron la expectativa de recibir información y se encontraron con la propuesta de un espacio diferente donde ellos/as construían el sentido. Por ejemplo al plantear esto en el taller uno de los integrantes expresó: (L) "Interesante. Yo creo que si por ahí era así. En mi caso yo sabía que no me iban a decir que la veterinaria es lo mío... yo eso lo tenía claro. Pero por ahí tal vez como dicen ustedes esperamos que ustedes dijeran."

Además, en el transcurso de los talleres, esta dificultad se observó cuando los silencios sucedían a preguntas disparadoras que tenían el objetivo de poner en marcha el pensamiento

para así dar un sentido a distintas experiencias emocionales. Como por ejemplo “¿qué pasó que no vinieron ayer?” “¿Qué les parece que pasó?” (en el tercer encuentro al cual solo acudió un integrante del taller), o ¿alguien más que piense esto? (cuando algún participante expresaba su punto de vista).

Los/as adolescentes (se) mostraron con una gran pasividad en las reuniones, pasividad reflejada no solo en la dificultad para poner en marcha el pensamiento, sino también en la falta de iniciativa que (manifestaban) se evidenciaba cuando las coordinadoras no propiciaban consigna alguna. Manifestando un disfrute y comodidad en esta postura, esto se percibe en todas las esferas de su vida, viéndose reflejado esto, cuando en los talleres se planteó la posibilidad de estudiar fuera de la ciudad uno de los integrantes expresó (I) “Responsabilidad. Voy a tener que hacer todo lo que hace mi mamá como cocinar, lavar y esas cosas”. Otro de ellos, (L) “Responsabilidad, tenés que comprar las cosas, lavar, cocinar, cosas que ahora no hago. Y como dice él... de no mandársela y eso”. Dando cuenta en ambos casos la dificultad de asumir responsabilidades propias de un adulto, entre ellas resalta la dificultad con el control de los impulsos puesto que pareciera que la única forma de no “mandársela” es cuando una figura de autoridad está cerca. Lo anterior también se expresó” cuando se le preguntó a un participante acerca de estudiar en otra provincia (I): “Yo tengo dos problemas (...) el otro es que está en Villa Mercedes la carrera y, soy pegote”.

Esto refleja lo que plantean Obiols y di Segni de Obiols (1994), quienes señalan que la cultura posmoderna genera un fenómeno particular con los/as adolescentes, en la medida en que propone a la adolescencia como modelo social, y a partir de ahí se “adolescentiza” la sociedad misma. Para la cultura posmoderna, la adolescencia parecería un modelo al que habría que llegar a instalarse para siempre. Burin (1998) la posición de los padres ante el adolescente ya no sería la de enseñar, transmitir experiencia sino, por el contrario, la de aprender una especie de sabiduría que tendrían los adolescentes y, sobre todo, el secreto de la eterna juventud. Creándose así una nuevas formas de construirse y manifestarse la subjetividad, sobre modelos más efímeros y descartables, en los/as adolescentes.

PASIVIDAD DE LOS ADOLESCENTES. PELIGRO PARA LA SUBJETIVIDAD. sin sentido, no pensar según Bion, implica no poder conectarse con la experiencia emocional. (Los fósiles vivientes. Lía Pistiner de Cortiñas).

En este sentido, y haciendo referencia a algunos de los postulados de Alfredo Grande, se puede decir que el reflexionar acerca de un camino vocacional posibilitó a los/as participantes tener en cuenta que algunas opciones ocupacionales en las que habían pensado devenían de mandatos, puesto que en el transcurso de los encuentros la elección de un proyecto de vida estaban relacionadas en general con lo que pensarán las familias de cada uno de los integrantes más que, por ejemplo, con el grupo de pares (cuya presencia es vital en la adolescencia). Esto pudo observarse en frases como (J): “Yo había pensado estudiar comunicación social y mi papá me dijo que es carrera es muy fácil y que no iba a sacar nada con eso, así que bueno, me decidí por la otra”. cuando se le señaló al participante (L) sobre la posibilidad de estudiar la carrera universitaria que su padre no pudo continuar planteó “Lo veo como un incentivo. Dice que estudie lo que quiera y él me va a apoyar”, (Fa) “No, no... a mí no me gustaría tener 30 años y que mis padres todavía me mantengan y depender de ellos”. Si bien este último ejemplo está expresando un cierto grado de integración, pues relaciona a la adultez con la independencia, también está expresando que no importa cómo, la participante debe hacer lo que corresponde, que debe realizar el mandato, en ningún momento expresa que la autonomía la puede alcanzar a través de desempeñarse en algo que disfrute, sino que manifiesta que el mandato instituido debe llevarse a cabo no importa cómo. Los ejemplos anteriores están estrechamente relacionados con lo que Grande (2015) llama sujeto de mandato cuyo fundante es el deber ser, diferente al sujeto del deseo cuyo fundante, como su nombre lo dice, es el deseo. Donde la falta de deseo y domina el mandato es factible encontrar que la culpa atraviesa al sujeto, en este caso se podría decir que dicha culpa se traduce en el temor a la equivocación, cuya consecuencia podría ser la renuncia del deseo..

El temor a la equivocación fue el tema en que pudieron conectarse de manera más reiterada. En la mayoría de las familias de los/as participante no había profesionales y esto se traducía para ellos/as en un mandato, el de elegir bien, de ser quien “saca la cara” por la familia, los únicos con la posibilidad de “ser alguien”, de esto es posible percatarse cuando una de las

integrantes del taller expresa: ... (Fa) "El miedo a equivocarme es por mí. Nosotros somos 7 hermanos y mis padres les dieron a todos la posibilidad de estudiar y ellos no quisieron, y es miedo por mí, por no darles a ellos esa satisfacción". Otro de los integrantes (L) quien tenía grandes temores a la equivocación la representaba como... "años tirados a la basura, perdidos", también se compartió (I) "...Siento que mi familia progresa. Si le erro no progresa nada" (I) "Porque sí, porque uno... Mi hermano es el mayor, de resto ninguno terminó. A veces es chocante poder ser uno de los primeros". En distintos momentos las coordinadoras preguntaron qué sentimientos generaba en ellos una posible equivocación a lo que respondían: (Fa) "Angustia, miedo... eso me genera". Teniendo grandes dificultades para poder poner en palabras estos sentimientos y pensar en la equivocación. (Fa) " me molesta pensar que me puede ir mal, como hacer las cosas y fracasar en tu futuro". (L) "Es toda una decisión y si te va mal se puede revertir y tiene muchos factores... pero está eso de equivocarse y que te vaya mal".

Una elección vocacional, siguiendo a Marina Müller(AÑO), supone un proceso de toma de conciencia respecto de uno mismo, y la posibilidad de hacer un proyecto que significa imaginarse anticipadamente, cumpliendo un papel social y ocupacional. CUANDO SE PUEDEN PROYECTAR, VER QUE SIGNIFICARSE NO PUEDEN PROYECTARSE, SIN VINCULOS CONSISTENTES, ABULIA DE ESTOS TIEMPOSEsto requiere por una parte diferenciar el proyecto personal y la identidad propia, así también los deseos actuantes en forma directa o indirecta a partir de otros que son importantes para quien elige: en especial sus padres y hermanos. Se puede pensar que en los/as integrantes de taller por momentos primaban los deseos de terceros (o mandatos), esto se observó cuando manifestaban por ejemplo: (L) " Quiero estudiar veterinaria como mi papá, pero no estoy muy convencido... y no tengo otras carreras".

La elección se realiza también, de acuerdo con el conocimiento de las condiciones y oportunidades educativas y laborales reales que constituyen las alternativas entre las cuales se producirá la decisión." En algunos casos esas condiciones y oportunidades educativas y sobre todo laborales condicionan la elección y tienen mucho más peso a la hora de elegir que el deseo personal. Esto es claramente expresado por uno de los integrantes del taller: (J) "Es importante la salida laboral porque estudiar tantos años y no ejercer... te tira para abajo. Tantos años y no ganarte el pan con eso. Sería un conflicto entre el gusto y la salida laboral...". Cuando (J) planteó esto los demás participantes asentían con la cabeza expresando estar totalmente de acuerdo con éste. (G) manifestó que en la elección de su carrera el aspecto económico constituía un 50% en su decisión. (J) "Yo había pensado estudiar comunicación social y mi papá me dijo que esa carrera era muy fácil y que no iba a sacar nada con eso, así que bueno, me decidí por la otra". Es así que el mandato de tener un buen trabajo, tener dinero y ser reconocido aplasta al sujeto deseante, es decir que se cede ante el "deber ser" a costa reconocer incluso el propio deseo.

Conclusiones y apreciaciones:

Durante el proceso, entre otras cuestiones, se intentó realizar una diferenciación entre lo que significaba equivocarse y fracasar. Esta distinción que se basó en aprender de la experiencia (emocional), pudo tranquilizar al grupo, de tal manera que las decisiones vocacionales, al final de los talleres, se pudieran reflexionar de manera más tranquila, lo que conllevó a que los/as participantes lograrán una mayor aproximación a sus deseos personales, cumpliendo en parte los objetivos planteados por el equipo de trabajo.

Este trabajo enmarcado las prácticas preprofesionales supervisadas, permitió una primera experiencia y aproximación a la orientación vocacional desde un dispositivo grupal, el cual fue escogido puesto que se rescata la importancia de la construcción de sentido que necesariamente, se hace a partir del otro y la otra, en una relación enriquecedora donde el todo es más que la suma de las partes, y en particular teniendo en cuenta la etapa evolutiva de los/as integrantes en la cual resulta de gran importancia el grupo de pares en la construcción subjetiva.

Los talleres resultaron altamente gratificantes, no sólo por los emergentes que posibilitaron dotar de sentido a algunas cuestiones vocacionales de los/as participantes, sino también por el

lugar activo de las coordinadoras, que si bien estaba dispuesto dentro del dispositivo, los/as integrantes también dieron lugar a que esto surgiera de manera natural, lo que permitió una participación recíproca entre ambos, quedando las talleristas implicadas emocionalmente en las construcciones colectivas que tuvieron lugar en el espacio propuesto. Es así que este trabajo es una manera de darle sentido a la experiencia emocional vivida también por las autoras, quienes implicadas tomaron un lugar de “aprendiente”

Bibliografía

- Legaspi, L. (2003). Enfoques actuales en Orientación Vocacional. *Actualidad Psicológica XXVIII* (315), 13-15.
- Messing, C. (2003). El Abordaje Vincular-Familiar en Orientación Vocacional. *Actualidad Psicológica XXVIII* (315), 16-19.
- Muller, M. (2003). Actualidad de la Orientación Vocacional Profesional. *Actualidad Psicológica XXVIII* (315), 2-5.
- Muzlera, S. Guidolin, E. Kahane de Gordon, G. & Puebla, P. (2012). *Coordinación de grupos. Experiencia y aportes técnicos*. Mendoza: Editorial de la Universidad del Aconcagua.
- Muller, M. *Orientación Vocacional*.
- Bauman, Z (2002)
- Grande, A
- Piaget, J. *Psicología de la inteligencia*. Cap.V “La elaboración del pensamiento. Intuición y operaciones”. Buenos Aires: Psique, 1981.
- Burin, M. (1998). La relación entre padres e hijos adolescentes. En: *Género y Familia. Poder, amor y sexualidad en la construcción de la subjetividad*. Paidós: Argentina.