

Ateneos

“¿Y ahora qué?” Acompañando el cambio en el último curso de instituto *

Marta Serrano Lebón **

Comenta Alejandra Lipper***



Palabras preliminares

Traigo a este encuentro parte del material generado en un grupo operativo de chicos y chicas de último año de instituto, de Segundo de Bachillerato, con edades comprendidas entre 17 y 18 años, que acogen la propuesta de tomarse un tiempo, dentro de toda la vorágine que supone este curso, para pensar acerca del momento vital que están atravesando, con el deseo, las angustias asociadas y las defensas frente a ellas, con el objetivo a corto plazo de conseguir afrontar el estudio y las situaciones de evaluación con un nivel de sufrimiento menor.

Pero antes de presentaros al grupo y el trabajo con él, os propongo que también nosotros nos tomemos unos instantes para hacer un viaje en el tiempo a aquellos momentos de encrucijada por los que todos tuvimos que pasar. Y para facilitarnos la tarea, voy a tomar prestada la voz de tres adolescentes, personajes literarios, que nos cuentan su vivencia.

“Daniel, el Mochuelo, se revolvió en el lecho y los muelles de su camastro de hierro chirriaron desagradablemente. Que él recordase, era ésta la primera vez que no se dormía tan pronto caía en la cama. Pero esta noche tenía muchas cosas en qué pensar. Mañana, tal vez, no fuese ya tiempo. Por la mañana, a las nueve en punto, tomaría el rápido ascendente y se despediría del pueblo hasta las Navidades [...]. Le pareció que le faltaba aire y respiró con ansia dos o tres veces. Presintió la escena de la partida y pensó que no sabría contener las lágrimas, por más que su amigo Roque, el Moñigo, le dijese que un hombre bien hombre no debe llorar aunque se le muera el padre”.

Ahora escuchemos a Natalia, en el diálogo con su profesor:

“Al salir [...] me hizo la primera pregunta directa, que qué carrera pensaba hacer cuando acabase el

bachillerato. Le dije que no sabía, que ni siquiera sabía si iba a hacer carrera.

- *¿Cómo? ¿Estamos en séptimo y todavía no lo sabe?*
- *Le expliqué que dependía de mi padre, que le gustaba poco.*
- *¿Qué es lo que le gusta poco?*
- *Los estudios en general, no sé; que esté todo el día fuera de casa. Como soy la más pequeña...*
- *¿Y qué que usted sea la más pequeña? ¿Qué relación tiene? [...]*
- *Le dije que de estudiar me gustaría ciencias naturales, todo lo que trata de bichos y flores y cosas de la Naturaleza. Creo que hay una carrera de esto, aunque no estoy muy cierta [...]. Se quedó muy pasmado de que, queriendo yo, admitiera la duda de estudiar carrera o dejarla de estudiar [...].*
- *¿Pero usted ha tratado de convencer a su padre, ha insistido?*

[...] Traté de decirle que yo no puedo discutir mucho en casa porque soy la pequeña y se ríen de mí, y también que mi padre ha cambiado mucho [...], que antes, de más niña, podía pedir cualquier cosa y siempre me lo daba”.

Y, por último, contamos con la experiencia de Andrea:

“Por dificultades en el último momento para adquirir billetes, llegué a Barcelona a medianoche, en un tren distinto del que había anunciado y no me esperaba nadie. Era la primera vez que viajaba sola, pero no estaba asustada; por el contrario, me parecía una aventura agradable y excitante aquella profunda libertad en la noche. [...] Estaba en Barcelona. Había amontonado demasiados sueños sobre este hecho concreto para no parecerme un milagro aquel primer rumor de la ciudad diciéndome tan claro que era una realidad verdadera como mi cuerpo”.

Como vemos, los tres personajes nos presentan distintas caras del mismo fenómeno: el tránsito, necesario para crecer, de lo conocido a lo desconocido, de lo familiar y cotidiano de la infancia a ir adentrándose en el mundo adulto, con sus nuevas exigencias y satisfacciones. Las sucesivas desinversiones y nuevas inversiones objetales que acompañarán esta transición –segundo proceso de individuación para el sujeto, como denomina Peter Blos (1979/2011)– operarán cambios importantes en la identidad, resultando una reestructuración de la misma.

En algunos casos, el cambio empezará por el propio nombre. Daniel es conocido en su pueblo por “el Mochuelo”. ¿Añorará perder este apelativo con la

seguridad que conlleva el formar parte de una estirpe familiar que todos reconocen en el pueblo? ¿O se sentirá aliviado, una vez esté en la ciudad cursando el Bachillerato, al poder usar su propio nombre con la libertad que conlleva el anonimato lejos de la familia? Miguel Delibes, creador del personaje, protagonista de *El Camino* (1950/1994), no nos aclara este punto, pero podemos suponer la mezcla –y muchas veces confusión– de emociones.

Lo que sí se refleja a lo largo de la novela es la clara convicción del muchacho de la transición a modos de funcionamiento más adultos que la incorporación a estudios superiores supone (“un hombre bien hombre no debe llorar”, como le alecciona su amigo Roque, mayor que él) y la profunda zozobra que le genera saberse el depositario de los anhelos de progreso del padre, siendo además hijo único y varón.

Andrea, unos años mayor que Daniel y en un momento evolutivo por tanto más avanzado, parece tener muy claro las emociones que le produce el cambio: se regocija con la impresión de “aventura excitante”, de “libertad”, incluso de “milagro” que le evoca el nuevo comienzo en una ciudad distinta a la de origen, a la que ha tenido que mudarse para empezar la universidad. Aventura que sabe que habrá de realizar en solitario. Una nueva realidad tan “verdadera como mi cuerpo”, dirá, un cuerpo con unas posibilidades muy diferentes a las del cuerpo infantil.

Andrea, el alter ego de Carmen Laforet en su novela *Nada* (1944/2005), nos sirve para introducir otra de las tareas a abordar en el proceso adolescente: la muerte de los padres interiorizados de la infancia. En su caso, la pérdida es real, dado que ambos fallecieron, pero aun así tendrá el reto de relacionarse con los familiares que la acogen desde la identidad propia de su recién estrenada juventud, con el riesgo de dejarse vencer por la inercia de modos de relación infantiles.

Tarea similar a acometer por Natalia, Tali o Talita para la familia, una de las principales narradoras de Carmen Martín Gaité en la novela *Entre visillos* (1957/2011). Natalia deberá confrontarse con la autoridad paterna si quiere construirse un destino propio. Ello le va a suponer perder el vínculo infantil que la unía a su padre –dejar de ser la niña a la que papá le daba todo lo que quería– para tomar las riendas de su identidad ocupacional y enfrentarse a conciencia a la nada fácil tarea de la elección de estudios.

Prepararse para el cambio de ocupación le requerirá también a Natalia adoptar una vestimenta acorde –con la repercusión consiguiente en su imagen corporal–, así como abrirse a nuevos vínculos fuera del entorno familiar.

A este respecto, y como señala Rodolfo Bohoslavsky (1974) a lo largo de su completo trabajo sobre orientación vocacional, el proceso de formación de la identidad ocupacional convoca toda la red de identificaciones sobre las que se constituye el ideal del yo, con el peso valorativo que las distintas ocupaciones

tienen en el grupo familiar y la relación de dichos valores familiares con los que imperan en el grupo de iguales.

Asimismo, dicho proceso no es ajeno a los duelos necesarios para un proceso de subjetivación exitoso: deberá, de hecho, atravesar derivados de los mismos que hemos intentado mostrar en nuestros tres personajes literarios.

Bohoslavsky los agrupa en “duelos por objetos” que el sujeto deja, que pierde (la escuela secundaria, sus compañeros, profesores, etc.) y “duelos por el self”, categoría ésta que incluiría: el duelo por la *omnipotencia perdida* (ni puedo ni se pueden estudiar todas las carreras); el duelo consecuente por las *identificaciones dejadas de lado*; el duelo por el cuerpo que se pierde, por las fantasías de *eterna juventud*; el duelo por la *pérdida del tiempo*, referido al miedo a perder lo que con el transcurrir del tiempo se pierde de sí mismo; y el duelo que puede producirse también *ante el éxito*, cuando es vivido con culpa.

Siguiendo el planteamiento del autor, las posibilidades de elaboración de estos duelos en el adolescente van a depender fundamentalmente de su capacidad para percibir la realidad y para soportar la ambivalencia frente a los objetos, teniendo también que hacerse cargo de la culpa por el ataque al *statu quo* familiar que su crecimiento supone.

El reconocimiento por parte de los padres de la subjetividad del hijo, de la diferencia, facilitará las condiciones para que éste pueda escribir una historia propia, evitando quedar enredado en ligazones narcisistas con los progenitores a través de identificaciones alienantes (Faimberg, 2006).

Como resumen de esta introducción, diremos que la construcción de la identidad ocupacional se sitúa entre las tareas a llevar a cabo por el sujeto adolescente, constituyendo su logro un importante hito en el proceso de subjetivación dado que permitirá la plena incorporación al mundo adulto a través de la inserción laboral.

La entrada a la universidad o estudios equivalentes (en nuestro contexto, la Formación Profesional de Grado Superior) –cuando es asumida como preparación profesional y no como prolongación indefinida de las fantasías omnipotentes infantiles–, supone un momento crucial en la reorganización de la identidad y la desvinculación de los primeros objetos parentales.

Es por ello que apostamos por intervenciones profilácticas que acompañen al sujeto en su proceso de cambio, tratando de reducir el riesgo de retraimiento o de desarrollo de formaciones sintomáticas al servicio de sortear la angustia que la salida al mundo exterior convoca.

El grupo

El grupo lo componen ocho estudiantes de Segundo de Bachillerato, de ambos sexos, y un coordinador. Proceden de distintos centros educativos, públicos y concertados, y hay representantes de todas las modalidades de Bachillerato (Ciencias y Tecnología, Humanidades y Ciencias Sociales, y Artes).

Se constituyó a partir de la demanda explícita de participación en aras de reducir el nerviosismo o ansiedad ante las situaciones de evaluación del curso.

Fue resultado de un proceso de selección en el que se recogió información de cada uno de ellos en sesión preliminar colectiva, a partir de la administración del Test de la Persona bajo la Lluvia¹ (con idea de disponer de una foto inicial de la proyección de sus recursos yojicos en situación de presión) y de autoinformes (para conocer sus resultados académicos y metodología de estudio, planes académicos futuros, los síntomas detectados e intentos de manejarlos, la autopercepción como alumnos y compañeros, así como sus expectativas en relación al grupo).

Se contó con la colaboración de los centros educativos de referencia para contrastar la información relativa al funcionamiento académico y social en cada caso. Los progenitores fueron también contactados con idea de contar con su autorización y poder recoger algún dato acerca del grado de movilización que el curso estaba produciendo en el grupo familiar, así como cualquier cuestión que nos quisieran transmitir.

Fueron motivos de exclusión la incapacidad para formular una demanda propia (en el caso de candidatos presionados por padres o profesores a participar) así como los niveles de angustia elevados que requerían una contención psicoterapéutica.

El grupo se desarrolló en ocho sesiones de noventa minutos de duración, en frecuencia semanal, encuadrándose en el segundo trimestre del curso y fuera del horario escolar. En cada sesión se abordó una tarea, enmarcada por una dinámica de inicio y otra de cierre, de tal manera que cada encuentro transcurrió como sigue: a) una actividad de *calentamiento*, para facilitar la descarga tensional y la interacción entre los participantes; b) la tarea central, propuesta en un primer momento para ejecutar de manera individual; c) la puesta en común del trabajo personal con recogida de emergentes; y d) el cierre a través de la práctica de alguna estrategia de relajación.

Las tareas se secuenciaron con idea de llevar al grupo desde el *aquí y ahora* del trimestre escolar que estaban cursando hasta la escenificación del primer día de los estudios futuros, tratando de promover entre medias un proceso de reflexión que les permitiera: poner palabras a las exigencias reales a afrontar y a

¹ Tomamos como referentes principales en la aplicación del Test de la Persona bajo la Lluvia el manual de Emanuel Hammer (2011) y los trabajos de Silvia Querol y María Chaves (2007), autoras éstas últimas que han demostrado la solvencia de la prueba en administración colectiva y en el contexto educativo, con fines de valoración diagnóstica inicial del alumnado y orientación vocacional.

las fantasías asociadas; identificar deseos, proyectos y recursos propios disponibles; discriminar entre el Ideal y la realidad; y empezar a tomar conciencia de identificaciones privilegiadas y mandatos familiares en torno a la elección vocacional.

Con fines de comprensión y pronóstico, en el análisis del material de cada sujeto, nos pareció muy interesante contrastar la expresión de sus recursos propios actuales en el Test de la Persona Bajo la Lluvia con la proyección de sus expectativas de futuro a través de la última tarea propuesta al grupo, que más adelante comentaremos.

El recorrido

Os propongo ahora que nos detengamos en algunos tramos del recorrido que hicieron cuatro de sus miembros, con las resonancias en el resto del grupo.

Antonio toma la palabra en la primera sesión para expresar el deseo de *“controlar un poco más los nervios”* como objetivo a conseguir en el grupo, palabras éstas que, en realidad, toma prestadas de otros porque *“yo no estoy nervioso”*, afirmará. Son sus síntomas fisiológicos, circunscritos a la situación de examen, los que le empujan hacia la duda de que algo le puede estar pasando. En el contacto interpersonal, se muestra muy facilitador, permeable al vínculo, extravertido, rasgos en sintonía con los estudios futuros que se plantea. Su rendimiento escolar es escaso al retrasar al máximo enfrentarse a la tarea, demorando así toda posible angustia de castración.

El dibujo de la Persona bajo la Lluvia que realiza (véase Imagen 1) evidencia también manifestaciones resistenciales y de negación en la figura humana, a pesar de la intensa presión ambiental, con unas nubes que borra inicialmente y hace más grandes, y la amenaza de unos rayos que delatan la culpa al reconocerse menos aplicado en el estudio de lo que podría ser. La ejecución rápida, con cierto atropello, le permite sacudirse la angustia cuanto antes y hay una clara necesidad de sostén y acompañamiento en la línea base que inaugura el graficado, sobre la que también se apoyan objetos infantiles que tendrá que superar para crecer. Ante la tormenta, se proyecta sin protección de ningún tipo, aunque sabemos que dibujarse sin paraguas es habitual en adolescentes, como lo atestiguan los estudios evolutivos² sobre esta prueba.

Antonio ha cursado toda su escolaridad en el mismo centro: ¿cómo se proyectará en un nuevo escenario? Como ejercicio para estimular las fantasías relativas al inicio en la universidad (o formación equivalente), acercándonos ya a la recta final del grupo, se propone la tarea³ de visualizarse en el primer día de clase futuro, bajo la consigna de imaginar ese primer día como si

se tratara de la escena de una película en la que cada uno es el protagonista y describir a continuación dicha escena por escrito.

Antonio construye un relato en condicional (*“me levantaría”, “cogería”, “intentaría”...*) que trasluce la duda acerca del logro de sus objetivos. En él privilegia las relaciones con iguales por encima de la formación académica, que aparece supeditada al establecimiento de aquéllas (*“Intentaría ir conociendo un poco a mis compañeros para ir haciendo amigos dentro del curso. Una vez estoy más o menos integrado empiezo las clases”*). Un relato que inicia (*“Me levantaría de la cama como si fuese un día normal de instituto”*) y termina (*“Finalmente nos despediríamos y lo más probable es que me vaya a casa a jugar un rato a la Play”*) aferrándose a lo conocido, con la carga negadora recurrente en él. Se evidencia el deseo de trasladar el nido afectivo actual al nuevo escenario, con el riesgo de una idealización masiva que le distraiga de la tarea de aprendizaje.

Teniendo en cuenta lo anterior, refleja un muy buen ajuste a la realidad su planteamiento de cursar unos estudios de más corta duración (empieza el relato nombrando el grado superior de Formación Profesional que iniciaría), en vez de concurrir a la universidad.

Isabel también se interroga acerca de sus posibilidades futuras. Su rendimiento general es excelente y tiene bien identificada la carrera que desea realizar, pero falla en la asignatura que más guarda relación con aquélla y más le gusta, y se imagina cursando otros estudios con menor exigencia en la nota de acceso. En el dibujo de la Persona bajo la Lluvia (véase Imagen 2) se presenta a distancia respecto de la mirada del observador, con unos ojos cerrados al medio que intensifican la proyección de inaccesibilidad. Se dibuja sin paraguas y hace el esbozo de una sonrisa negadora, pero la lluvia profusa le lleva a remarcar el contorno corporal, reforzando el límite de su yo con el exterior.

En el relato de su primer día de clase futuro se repiten los mecanismos evitativos (*“Me ha costado mucho despertarme pronto”, “Voy bastante dormida”,* marca la distancia frente al otro que es quien se dirige a ella: *“me topo con una persona...que no tarda en preguntar por mi nombre y carrera”*) y el intento de desprenderse de los sentimientos displacenteros (*“Voy incómoda”, “incertidumbre que me lleva acechando desde que terminé Segundo”, “Cuando llego allí me siento nerviosa pues no conozco a nadie”*) a través del revestimiento maniaco e idealizado del nuevo entorno (*“Creo que estoy a punto de comenzar una etapa maravillosa”, “está abriéndome los ojos a unos años mejores, tal vez los mejores de mi vida”*).

¿Qué trata de evitar Isabel?, ¿cuál es la ganancia al

2 Según el estudio recogido en Querol y Chaves (2007, pp. 139-154), sólo el 51% de la muestra de adolescentes de 13 a 18 años dibujó paraguas. Ausencia del mismo relacionada con la omnipotencia y deseo de autonomía propios de la edad.

3 Tarea basada en una adaptación libre de la técnica proyectiva Visión de Futuro, creada por Silvia Gelvan de Veinsten (Segundas Jornadas Nacionales de Orientación Vocacional; Córdoba, 1972).

mantener el deseo en la distancia?, ¿qué la lleva a debatirse continuamente sobre la carrera a estudiar?

Con idea de explorar las identificaciones que circulan en torno a la elección de estudios, se propone la tarea de dibujar el Árbol Genealógico Vocacional⁴. En el caso de Isabel, su deseo conecta con el frustrado de uno de sus progenitores, siendo recurrente en la familia el desempeñar una profesión diferente a la formación realizada, formación a su vez de estatus inferior en la escala profesional a la primariamente deseada.

En el grupo se disparan las aperturas: ¿cómo hacer una elección en libertad?, ¿qué hacer con la ambivalencia? ¿Dónde empieza el deseo propio y dónde el de los padres?, ¿hay temor a defraudarles en las expectativas colocadas sobre uno o, por el contrario, la angustia se genera ante la fantasía de superarles (como cuando se es pionero en acceder a la universidad)? ¿Cómo sobrellevar la soledad que necesariamente implica decidir por sí mismo?, ¿en qué o quiénes apoyarse?

Aspecto éste, el de los apoyos, que Silvia tiene muy presente. Vamos a conocerla.

Silvia expresa desde el inicio su pasión por el ámbito de conocimiento sobre el que desea formarse, con unas ganas intensas de involucrarse en experiencias de aprendizaje, y es consecuente con su deseo a la hora de sostener el esfuerzo que implica. Se considera además tímida, nerviosa en el encuentro interpersonal

¿Cómo proyecta su imagen corporal en el dibujo de la Persona bajo la Lluvia? (véase Imagen 3) Llama la atención el minucioso detalle de los rasgos faciales, especialmente de la mirada, que de reojo se dirige al futuro, a lo que está por venir. El mango del paraguas, que dibuja enseguida, le sirve a la vez de soporte de su protección y de resguardo de la mirada del otro, tapando parcialmente la cara. Pulsión y defensa se entrelazan en unos órganos de los sentidos muy libidinizados –pulsión escotofílica que sabemos que es clave para el aprendizaje–, acompañados por un sombreado que delata su angustia y un corte en la imagen, a la altura del pecho, que da cuenta de la represión.

En la escena del primer día de universidad construye un relato totalmente orientado al futuro, reflejo de su deseo de cambio (“*Me levantaré*”, “*me vestiré*”, “*cogeré el metro*”...). En él se aprecia también el foco en la estética con el freno asociado (“*Me maquillaré un poco*”, “*llevaré ropa que me encante pero que no sea demasiado*”) y la presencia continua de acompañantes contrafóbicos (“*Iré escuchando mi música favorita*” – música que también acompaña su imagen bajo la lluvia–, “*llevaré chicles para relajarme, y una botella de agua, y el material que necesite*”, “*estaré mandándole mensajes a mis amigas constantemente*”), que amortiguan el impacto de la exposición masiva a nuevas caras. Rostro, el suyo, que también hará por tapar (“*estaré demasiado nerviosa para mirar a la*

gente a la cara”).

Sara teme también exponerse, pero en su caso ante el juicio de un superyó excesivamente inquisitorio, de tal manera que el placer inicial por aprender, por saber, deviene pronto en temor a no cumplir unas expectativas previamente establecidas, de un elevadísimo nivel de exigencia. En el dibujo de la Persona bajo la Lluvia (véase Imagen 4) proyecta una imagen corporal cargada de angustia (lo vemos en el extenso sombreado), sin un soporte adecuado, con los elementos ligados al contacto y la comunicación seccionados (brazos cortos y sin manos), con unas posibilidades limitadas de conocer el medio (ojos vacíos, ausencia de nariz y orejas) y sin conseguir articular una defensa eficaz ante una lluvia un tanto autorreferencial. Inhibición en la comunicación que es especialmente significativa puesto que se propone una carrera muy relacionada con la palabra.

Una imagen interna de incapacidad que contrasta con la realidad de un desempeño académico sobresaliente, que logra sobreponerse al alto monto de ansiedad en cada situación de examen.

¿Cómo se proyecta en un escenario futuro? Podemos apreciar cómo se repite en su relato el interjuego deseo-anulación del mismo: “*me veo entrando a la Universidad para dedicarme a lo que me gusta*” (la palabra “*dedicarme*” aparece tachada); “*Conoceré nuevos amigos y nuevos profesores. Después escucharé al profesor*” (toda la última frase aparece tachada). Es decir, se proyecta en la universidad pero anula la posibilidad de realizar su deseo; se coloca abriéndose a nuevos vínculos pero anula la escucha al profesor, base de la interacción y del aprendizaje.

Hay una respuesta adecuada a la consiga, encuadrando la acción en un tiempo futuro, pero la falta de confianza en sí misma coarta su capacidad expresiva, quitándole riqueza fantasmática al relato, que queda muy reducido.

Llegados a este momento, tras poner en común sus relatos del primer día de clase futuro, emerge en el grupo la dialéctica deseo-miedo: el temor a desear algo y que no se cumpla, o a desearlo y que se cumpla. Y se nombra la confianza en sí mismo como principal baluarte frente al miedo al fracaso: la importancia de tener presente los logros alcanzados hasta ahora, los profesores que confiaron en uno, los obstáculos superados, el *caerse y levantarse* aprendiendo de los errores, la energía inmensa que se genera cuando se persiguen y se persevera en los sueños...

Ojalá que Sara consiga registrar sus importantes logros presentes y pasados, que pueda habilitarse como la estudiante y persona valiosa que es, y que se permita –ella y los demás– emprender el vuelo hacia los estudios deseados disfrutando de la travesía.

Me gustaría concluir con unas palabras de Alicia Gamondi (2011), que reflexiona en torno a la formación de un proyecto vital propio en los tiempos actuales:

4 Partimos de la técnica desarrollada por Alicia Migliano, que concretamos para nuestro grupo con la siguiente consigna: “Dibuja tu árbol genealógico desde tus abuelos hasta ti, con sus nombres, lo que estudiaron y a lo que se dedican”.

“El gran desafío para un adolescente radica en encontrar y sostener representaciones que propicien la formación de un Ideal que sea compatible con el desarrollo de la vida.

[...] A la sociedad le corresponde dar al Yo los instrumentos necesarios para que pueda asumir el desafío de no sólo ser humano, sino sentirse tal, preservar esa vivencia y lograr que propicie un efecto esperanzador suficiente para sostenerse con vida y vinculado al socius” (p. 123). “Insistir ‘locamente’ en que hay un proyecto de vida posible en el que los adultos estamos dispuestos a poner ‘todo nuestro peso de hombres’ será crear las condiciones necesarias para que nuestros adolescentes puedan inventarse y reinventar un mundo verdaderamente vivible” (p. 126).

Bibliografía

- *Blos, P. (2011). La transición adolescente. Buenos Aires: Amorrortu (Orig. 1979).*
- *Bohoslavsky, R. (1974). Orientación vocacional. La estrategia clínica. Buenos Aires: Nueva Visión (Orig. 1971).*
- *Delibes, M. (1994). El camino. Barcelona: Destino (Orig. 1950) (Extracto correspondiente a p. 8).*
- *Faimberg, H. (2006). El telescopaje de generaciones. A la escucha de los lazos narcisistas entre generaciones. Buenos Aires: Amorrortu.*
- *Gamondi, A. (2011). La utopía de Calígula. De la necesidad de restituir la esperanza. En B. Janin y E. Kahansky (Comps.). Marcas en el cuerpo de niños y adolescentes (pp. 119-127). Buenos Aires: Noveduc.*
- *Hammer, E.F. (2011). Test proyectivos gráficos. Buenos Aires: Paidós (Orig. 1962).*
- *Laforet, C. (2005). Nada. Barcelona: El País Clásicos Españoles (Orig. 1944) (Extracto correspondiente a pp. 23 y 31-32).*
- *Martín Gaité, C. (2011). Entre visillos. Barcelona: Austral (Orig. 1957) (Extracto correspondiente a pp. 211-212).*
- *Querol, S.M. y Chaves, M.I. (2007). Test de la persona bajo la lluvia. Adaptación y Aplicación. Buenos Aires: Lugar Editorial.*

Imágenes



Imágen 1



Imágen 2



Imágen 3



Imágen 4

Reflexiones sobre: ¿Y ahora qué? Acompañando el cambio en el último curso de instituto.

En su escrito, nuestra colega Marta Serrano nombró varias veces a Rodolfo Bohoslavsky. Lo presentó como un autor que llevó a cabo un *"largo [y] completo trabajo de orientación vocacional..."* Pensé entonces: *"¿Quién es Bohoslavsky? Tengo que leerlo."* Y así fue que me propuse una aproximación a sus escritos. Os voy a contar, sin embargo, qué me pasó al encontrarme con algunos de sus conceptos. Su lectura ha despertado en mí, sobre todo, inquietudes.

Siempre que concibo una práctica lo hago figurándola en situación; es decir, en un contexto y un tiempo histórico determinados. Nuestras prácticas no están aisladas del mundo en el que acontecen ni de las condiciones en las que tienen lugar. Por el contrario, se desprenden, se nutren, cuestionan, dialogan, forman parte de una época, una sociedad, una cultura a las que -al mismo tiempo- interfieren. Más aún; me gusta ponerlas en relación con su historia y con aquello que está hoy en proceso de germinación y que nos invita a imaginar un hipotético mañana.

Hace veinticinco años, en el año 2000, el reconocido Zygmunt Bauman publicó por primera vez su libro *Modernidad líquida*. En él nos contó cómo de aquel mundo sólido que alguna vez nos ofreció la Modernidad, quedarán -cada vez más- solo vestigios. Diferenció una primera y larga etapa de la era Moderna caracterizada por el ímpetu de la conquista del espacio en todas sus dimensiones. Por entonces, se apostaba en grande y a largo plazo. Fue la época de las inmensas plantas industriales, de la relación estrecha entre la mano de obra y el capital, del modelo de producción fordista y de las estructuras -tanto materiales como simbólicas- diseñadas para perdurar en el tiempo. Con el advenimiento de la tercera revolución tecnológica (también llamada revolución digital) y a partir de la llegada de internet, cambiaron drásticamente las reglas del juego que ordenaban el mundo hasta entonces: en pocos años, con la posibilidad de estar conectados en el mismo momento sin la necesidad de residir si quiera en un mismo país, el espacio comenzó a ser cada vez más prescindible y el tiempo, producto de estas nuevas tecnologías, se volvió instantáneo. A esta etapa de la modernidad que modifica la relación entre tiempo y espacio Bauman la bautizó "modernidad líquida". Propone la fluidez como metáfora de la era moderna actual. Dice respecto de ella:

"Los fluidos (...) no se fijan en el espacio ni se atan en el tiempo. (...) [No solo no] conservan una [misma forma sostenidamente, sino que además] están constantemente dispuestos y [son] proclives a cambiarla."

"Lo pequeño, lo liviano, lo [portátil] significa ahora mejora y 'progreso'. Viajar liviano, en vez de aferrarse a cosas consideradas confiables y sólidas, (...) es ahora el mayor bien y símbolo de poder."

"El privilegio de los poderosos de hoy, y lo que los hace poderosos, (...) es la capacidad de acortar el lapso de la durabilidad, de olvidar el 'largo plazo', de centrarse en la manipulación de lo transitorio y no de lo durable, de deshacerse de las cosas con ligereza para dejar espacio a otras cosas igualmente transitorias y destinadas a consumirse. Quedarse con las cosas largo tiempo (...) es [hoy] un síntoma de carencia." (Bauman, 2004)

El tiempo no se detuvo y con el correr de los años fueron apareciendo nuevos conceptos que supieron hacerse un lugar en el imaginario social. Así nació, por ejemplo, la idea de género fluido; noción que fue fuertemente aceptada por las generaciones más jóvenes y que habría sido impensable en cualquier otro tiempo anterior al de la licuefacción. Cabe suponer que no estaban dadas aún las condiciones para que un concepto como aquel pudiera irrumpir. En este sentido, nos parece importante advertir que la idea de género fluido es producto de una época.

Este ejemplo nos sirve para vislumbrar cómo los cambios tecnológicos a los que habíamos hecho referencia hicieron mella sobre las distintas esferas sociales y su cultura. El campo de lo laboral no quedó por fuera de este impacto. Y esto no pasó desapercibido para Bauman.

"El trabajo -escribe- ha perdido la centralidad que le fue asignada en (...) la era de la modernidad sólida y del capitalismo pesado. El 'trabajo' ya no puede ofrecer un huso seguro en el cual (...) fijar definiciones del yo, identidades [ni] proyectos de vida. (...) 'En cambio, (...) ha adquirido (...) un significado mayormente estético.'" (Bauman, 2004)

Una década posterior a la publicación del famoso libro de Bauman, Byung-Chul Han escribía lo que más tarde fue considerado por expertos editoriales como una trilogía. La componen los libros *La sociedad del cansancio* (2010), *La sociedad de la transparencia* (2012) y *La agonía de Eros* (2012). En ellos, Han se detiene en los efectos psicológicos de la cultura digital entramada en tiempos de subjetividades neoliberales.

Por su parte, Vicente Bellver Capella y Lukas Romero-Wenz, dos catedráticos de la Filosofía del Derecho de la Universidad de Valencia se dedicaron a estudiar la obra completa de este filósofo coreano-alemán. De ellos, tomaremos prestadas algunas ideas para ponerlas en relación con el tema que nos convoca. Dicen:

"[E]n casi todos sus libros [Han] vuelve sobre el impacto que el entorno digital está produciendo en nuestras vidas."

"La tecnología digital altera todas las esferas de la vida humana. De acuerdo con el análisis de Han, el medio

digital distorsiona la vida humana, las relaciones con uno mismo, con el otro e incluso las relaciones con instancias abstractas como la percepción de la propia espacialidad y temporalidad, tan necesarias para la existencia.”

“Vivimos en una sociedad en la que lo digital lo ha invadido todo. Todo lo que antes se hacía por otros medios se puede realizar en la actualidad con un dispositivo electrónico (...) Esos instrumentos estarán cada vez más fusionados con nuestro cuerpo (...) Esa envoltura digital, (...) nos transporta progresiva e inadvertidamente a un mundo virtual que desplaza el mundo real.” (Bellver y Romero, 2022)

En un documental de su autoría, Ofelia Fernández, quien fue la legisladora más joven de toda América latina y que hoy tiene apenas veinticinco años, se preguntó por los efectos del acceso al mundo virtual sobre las primeras generaciones nativo-digitales. Se trata de su propia generación, a la que llama “la generación rota”. Expresa en relación con la aparición del like y los selfies en el mundo de las redes sociales:

“A partir del 2010 solo empieza a crecer nuestra otra vida en la propia vida. Pasamos a ser yo y el otro yo.”

“A partir de ese año, aumentaron las tasas de suicidio adolescente: [según estadísticas norteamericanas], 91% en el caso de los varones y 167% en el caso de las mujeres. También subieron exponencialmente los trastornos en salud mental para no descender nunca más.”

“Se volvió tan importante existir en esa nube de actualidad y novedad que nos dejó de llamar la atención haber dejado de vivir en el presente.”

“Estar conectado es existir. Cuanto más conectada estoy, más existo.” (Fernández, 2025)

En este punto, recuerdo a un paciente que hace apenas unas sesiones me contó acerca del esfuerzo que hizo para no subir fotos de sus vacaciones a Instagram. “Ya sabes, Ale -me dijo- ‘si no está en las redes, no existe’”.

Otra paciente se animó a confesar -con mucho esfuerzo- que a veces no tiene ganas de ir de fiesta pero que lo hace igual porque necesita mostrar que no se quedó sola en su casa. Con esa misma lógica elige su outfit, se maquilla y se arregla: para las fotos y los videos que ella misma subirá o que serán subidos por otros en Instagram.

Vosotros os preguntaréis qué tiene que ver todo esto con la orientación vocacional. Es que, si me acompañan a recordar los inicios de este escrito, allí encontraréis que me había detenido en uno de los referentes en este campo, Rodolfo Bohoslavsky. Yo, que no lo conocía, de pronto sentí cierta extrañeza al leer algunos de los párrafos del libro que había elegido. No me refiero, en absoluto, a cuestiones técnicas ni específicas de la

labor en dicho campo disciplinar (acerca de las cuales -dicho sea de paso- probablemente poco podría aportar) sino al hecho de que en su modo de configurar ciertas elaboraciones lo percibí más cerca de un guion que fue predominante en tiempos pasados que de los tiempos que corren.¹ Daré un ejemplo. Dice el autor en su libro *Orientación vocacional. La estrategia clínica* en relación con la elección vocacional en la adolescencia:

“Llega a sorprender que en medio de una crisis tan intensa, el adolescente pueda realizar tareas tan importantes como las que debe llevar a cabo: definirse ideológica, religiosa y éticamente; definir su identidad sexual y su identidad vocacional.” (Bohoslavsky, 1977)

Considero que sobre esta breve frase ya hay mucho para pensar. Hoy podríamos suponer que “definir” e “identidad” son términos que -por su carácter categórico- son pasibles de entrar fácilmente en tensión con el análisis que nos ofrece Bauman. Sobre todo porque Bohoslavsky se refiere a la identidad ocupacional como *“un aspecto de la identidad del sujeto, parte de un sistema más amplio que la comprende, es determinada y determinante en la relación con toda la personalidad.”* (Bohoslavsky, 1977)

Ambos conceptos (definir e identidad) parecen estar más relacionados con aquello que permanece estable que con lo que está en constante devenir. En este sentido, tal vez, más que conminado “a definirse”, el adolescente se vea hoy impulsado a tomar una decisión y a realizar una elección que lo proyecta hacia el futuro. Pero -preguntémonos juntos- ¿es acaso esta elección vivenciada en su fuero íntimo como una apuesta a largo plazo en relación con la construcción de su identidad? Aún más, y ahora pensando en Han, ¿de qué hablamos los psicoanalistas cuando invocamos el concepto de identidad en una era en la que el “yo real” no solo convive con un “yo virtual”, sino que además queda tantas veces el primero sometido al último? ¿Cómo entendemos dicho acontecimiento a nivel intrapsíquico?

Creo que la experiencia con este grupo de chicos y chicas que Marta nos ha compartido nos muestra la enorme complejidad de advertir cómo ambos paradigmas coexisten en la actualidad. Lo sólido y lo líquido forman parte de un tiempo en el que lo antiguo persiste y lo novedoso alza su voz cada vez más fuerte. Se tensionan mutuamente y esa presión se vuelca -inevitablemente- hacia la sociedad.

A la sociedad, como expresa Marta al citar a Alicia Gamondi en su trabajo *“le corresponde dar al Yo los instrumentos necesarios para que pueda asumir el desafío de no sólo ser humano, sino sentirse tal, preservar esa vivencia y lograr que propicie un efecto esperanzador suficiente para sostenerse con vida y vinculado al socius”* (Gamondi, 2011)

Hay mucho para seguir reflexionando, sobre todo porque estamos en un tiempo de transición. ¿Hacia

¹ Efectivamente, Bohoslavsky publicó este libro en 1977, cuando aún no era posible advertir los efectos que traería consigo la tercera revolución tecnológica mencionada en este trabajo.

dónde? No sabemos. Pero cuanto más despiertos permanecemos ante lo que se avecina, tanto más preparados estaremos para intentar entenderlo, elaborarlo y construir herramientas que nos permitan elegir cómo posicionarnos desde nuestra profesión.

Bibliografía

- Bohoslavsky, R. (1977). *Orientación vocacional. La estrategia clínica*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión. (Orig. 1971).
- Bauman, Z. (2004). *Modernidad líquida*. Argentina: Fondo de Cultura Económica. (Orig. 2000)-
- Bellver Capella y Romero Wenz (2022). Byung-Chul Han. *La sociedad transparente de lo igual*. Revista de Filosofía Scio, Número 23.
- Fernández, O. (2025, noviembre). *¿Qué le pasa a nuestra generación? Cómo ser feliz*. [Video]. YouTube. <https://youtube.com/watch?v=d2JHtBoSxBg?si=5lhZu-9Pvu92Fm70>
- Katz, M. (2001). *Orientación vocacional. Enfoque psicoanalítico*. Revista Psicoanálisis APdeBA, Volumen XXIII, Número 2. Buenos Aires.
- Rascovan, S. (2016). *La orientación vocacional como experiencia subjetivante*. Buenos Aires: Paidós.
- Rascovan, S. (2013). *Orientación vocacional, las tensiones vigentes*. Revista Remo, Volumen X, Número 25. México.

ΨΨΨΨΨΨΨΨ

*Trabajo presentado en el ciclo de Ateneos Clínicos del curso 2025-26, el 29 de noviembre de 2025 en la sede de AECPPNA en Madrid.

** Sobre la autora

Marta Serrano es psicóloga en la Concejalía de Infancia y Educación de Getafe. Magíster en Psicoterapia Psicoanalítica (Quipú Instituto). Docente en AECPPNA de la asignatura *Instrumentos Técnicos III: Técnicas proyectivas en adolescentes*.

***Sobre la presentadora

Alejandra Lipper es Profesora y Licenciada en Psicología por la Universidad de Buenos Aires. Maestranda en Familia y Pareja en APdeBA-IUSAM (psicoanálisis vincular). Concurrente (PIR) graduada en el sistema público de la Ciudad de Buenos Aires con formación orientada a la clínica con adolescentes. Autora de diversos escritos académicos que fueron presentados en diferentes contextos.