

Percepciones y disposiciones del estudiante de Relaciones Internacionales ante el futuro profesional

Tesis que para obtener el grado de licenciatura en

Relaciones Internacionales

presenta: Rafael Azuela de la Cueva

Facultad de Ciencias Políticas y Sociales

Universidad Nacional Autónoma de México



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Percepciones y disposiciones del estudiante de Relaciones Internacionales ante el futuro profesional

Índice

Introducción	I
1.- La teoría psicoanalítica: Su estructura conceptual.	1
1.1 Sobre la teorización en psicoanálisis aplicado.	2
1.1.1. Las condiciones de la teorización extra clínica.	2
1.1.1.1. Delimitación de los procesos de identidad como objeto de estudio del psicoanálisis aplicado.	2
1.1.1.2. Delimitación psicosocial del objeto de estudio.	4
1.1.1.3. Identificación del método analítico.	6
1.1.2 Sobre la particularidad del objeto y los recursos para su indagación.	7
1.2 El carácter científico del psicoanálisis y su pertinencia en la exploración de los procesos de identidad psico-social.	9
1.2.1. Los principios metapsicológicos.	10
1.2.2. La teoría psicoanalítica del desarrollo: Aportaciones al fenómeno de la transición adolescente.	17
1.2.3. Epigénesis y modelo jerárquico.	20
2.- Los precursores de la identidad profesional en la declinación adolescente.	
Consideraciones introductorias.	23
2.1 La experiencia formativa: Procesos psicológicos y de aprendizaje en interacción.	27
2.2 Las tareas de la estructura.	
2.2.1 Adolescencia tardía.	31
2.2.2 Post adolescencia.	35
2.3 Mundo representacional: Internalización, identificación e identidad.	40

3.- Percepciones en el estudiante de RI a lo largo de sus estudios.	
3.1. Sobre la técnica de observación y registro de la información.	48
3.2 Percepciones de los estudiantes de Relaciones Internacionales sobre su experiencia universitaria y su futuro profesional.	54
1.- Consideraciones sobre la realidad internacional.	
2.- Transición de la fantasía a la abstracción.	
3.- Dilucidar el sentido de apropiación del conocimiento con el que el estudiante hace ensayos de aproximación a la realidad que finalmente hará suya.	
4.- Sobre la solidez y cohesividad de la teorización en la materia.	
5.- Identificación de aspiraciones iniciales, habilidades e Intereses descubiertos.	
6.- Identificación personal de aptitudes y habilidades.	
6.1. Confirmación de atributos personales puestos a disposición del proyecto de vida.	
7.- La apreciación del maestro y la confirmación de atributos y habilidades descubiertas.	
8.- Convicciones acerca del trabajo y la competencia profesional.	
Preguntas exclusivas para los grupos de 6to. y 8vo. semestres	
9.- Visualización de metas y aceptación de logros y limitaciones.	
10.- Modelos de identificación.	
4.- Sintonía entre las imágenes que el estudiante tiene de su futuro profesional y el perfil de su formación académica: Los supuestos del perfil y el perfil que supone el estudiante.	89
4.1 Las percepciones del joven universitario y los supuestos del entorno.	
4.1.1 Discernimiento del pensar ideológico en las percepciones del estudiante.	90
4.1.2 Sustrato ideológico en las percepciones de los estudiantes entrevistados.	94

4.1.3	Perfil profesional de la licenciatura en R I de la F.C.P y S.	
4.1.3.1	El plan de estudios.	102
4.1.3.2	La guía de carreras.	107
4.2	La búsqueda del propio lugar: Plasticidad y cambio a lo largo de los estudios: La disciplina en transición.	112
	Conclusiones y recomendaciones:	117
	Glosario	122
	Bibliografía	125

Introducción

A lo largo de la licenciatura y en paralelo a la formación académica se inicia el proceso de formación de la identidad profesional cuyos elementos precursores y trayectorias se expresan en imágenes y percepciones subjetivas con las que el estudiante compone su disposición frente al futuro profesional.

El estudiante de Relaciones Internacionales conoce, analiza, entiende, explica y critica la realidad exterior en la que México se desenvuelve. Estas operaciones se hacen acompañar de otro proceso, éste de orden subjetivo, en virtud del cual el alumno genera una identificación con la disciplina como cuerpo de conocimiento que transitará hasta conformarse en ámbito de pertenencia profesional.

En la confluencia de estas operaciones de aprendizaje y apropiación, en el tránsito que supone, el pensamiento crítico lleva al estudiante a figurar una posición personal frente a la realidad en un escenario interior en el que tal asimilación fluye en términos de participación y pertenencia.

En el encuentro de ambos procesos, de identificación y aprendizaje, y su resultante en el despliegue de determinadas disposiciones frente al futuro profesional surge el interés de este trabajo por indagar acerca de los modos específicos en que este proceso sucede entre los estudiantes de Relaciones Internacionales de nuestra facultad.

Dicha conjunción les lleva a plantearse dilemas con respecto a la realidad y su participación, mismos que se articulan en esa serie de imágenes y percepciones que conforman su disposición frente a su quehacer futuro. ¿Participar para cambiar? ¿Adaptarse para participar? ¿La realidad es eso que sucede mientras la contemplo desde mi trinchera “crítica”, o aquello sobre lo que se opera con un manual de instrucciones?

¿Qué se pregunta el estudiante al respecto a lo largo de sus estudios de licenciatura? ¿Cómo define su identidad profesional? ¿Cómo figura su futuro? Son, a su vez, preguntas que demarcan la inquietud que anima este trabajo y que acaso alcanza el nivel de primeras proposiciones de abordaje, de método y delimitación de la naturaleza de tales percepciones sobre el futuro profesional como objeto de estudio.

Aquí se abordan esos dilemas en los que se juega el esfuerzo de ubicación del estudiante frente a la realidad en este momento de su desarrollo psicosocial, cuando dicha búsqueda es el referente del proceso de identidad en marcha y que nos interesa desentrañar en la influencia de la experiencia académica al perfilarse la disposición del estudiante frente a la realidad profesional.

¿Cómo evolucionan las expectativas del estudiante acerca de su futuro profesional a lo largo de la licenciatura? y ¿cuál es el ámbito en el que confluyen experiencia académica y precursores de identidad para la preparación al próximo tránsito hacia el entorno profesional de nuestra disciplina? Son preguntas que pretendemos responder en este trabajo.

La preocupación de los profesores por los rendimientos académicos de sus estudiantes o la de éstos por encontrar empleo no necesariamente se refieren a la confluencia entre formación y práctica profesional. Las tareas de aprendizaje apenas dejan tiempo para la eventual reflexión en clase acerca del futuro profesional. Sin embargo, el proceso de identidad en sus fases iniciales corre en independencia de qué tanto o en qué forma sea atendido.

A la pregunta acerca de la justificación del tema en una tesis profesional en RI y sobre su pertinencia y la aportación que pretende se responde que lo observado por esta exploración alude al interés formativo de la disciplina por reconocer los componentes y las condiciones de desarrollo que conforman los procesos de identidad profesional y para lo cual se propone una primera aproximación al caso de las actuales generaciones estudiantiles de nuestra facultad. En este trabajo es la disciplina y no su materia la que es objeto de consideración en particular por lo que respecta a los modos específicos por los que su transmisión genera elementos de identidad profesional en el proceso enseñanza-aprendizaje.

Creemos necesario comenzar la reflexión sobre el perfil profesional del estudiante de RI y la participación del orden académico, con sus paradigmas implicados, estableciendo las condiciones iniciales necesarias para su indagación. Este trabajo se propone avanzar más en este sentido que en la delineación del perfil propiamente dicho y pretende establecer una discusión sobre el abordaje de tal cuestión a la que otros trabajos podrán abocarse.

Este trabajo se ha propuesto abordar el fenómeno paralelo a la formación académica y cuya conjugación es de primera importancia cuando pensamos en la resultante de la imbricación de la disciplina como cuerpo de conocimiento y como campo de pertenencia profesional. Aquí la disciplina es el ámbito de nuestro objeto de estudio en su condición de cuerpo identitario de conocimiento en el que nos interesa reconocer aquellos elementos de identificación que dan referencia al estudiante y futuro profesionista. Se trata de un estudio de caso, el de los estudiantes entrevistados, sobre el quehacer académico de la disciplina y su aptitud específica para conformar un sentido de pertenencia desde la cual estos visualizan su participación en el campo profesional.

Con el interés de contribuir a la reflexión sobre el quehacer formativo de la disciplina en nuestra facultad nos hemos propuesto como objetivo general *identificar la influencia de la experiencia académica en la disposición del estudiante de Relaciones Internacionales frente a su futuro profesional a través del conocimiento de las percepciones que estos tienen al respecto y que fueron recogidas en entrevistas grupales.*

Para ello pretendemos ubicar en dicha disposición ciertos elementos psicológicos como aquellas identificaciones que el estudiante ha establecido con los recursos descubiertos o adquiridos en su experiencia de aprendizaje y que son, a su vez, componentes del sentido de ser social. Tal y como lo hace un joven aprendiz al identificarse con el oficio cuyas herramientas aprehende mostrando así, la dinámica de la constitución social del sujeto. Exploración que necesariamente se completa considerando la interacción con el entorno, es decir la reciprocidad generada entre las percepciones que los estudiantes tienen de sí mismos y las perspectivas que supone este entorno en el perfil profesional previsto para ellos.

Nuestro interés nos coloca frente al reconocimiento del estudiante sobre sus propias aptitudes y habilidades como elemento consustancial de su iniciación en el mundo laboral más que en la perspectiva del logro de la disolución de la dependencia material. Tampoco está en el primer plano de este trabajo la problemática de la insuficiencia de oferta laboral, pues aunque tiene alcances transgeneracionales, este factor es contingente frente al de la asunción de las propias habilidades. Frente a lo que es de subrayar que tanto la motivación de este trabajo como sus instrumentos de análisis provienen de la práctica profesional que volcada aquí pretende hacer una contribución a la disciplina en el ámbito de su transmisión universitaria.

Por tratarse de la observación y estudio de procesos de maduración psicosocial del estudiante y su proyección hacia el futuro profesional requerimos de un cuerpo conceptual apropiado para objetos de esta índole. Comenzaremos entonces por exponer la pertinencia de la teoría psicoanalítica del desarrollo, en particular de su teorización sobre el desenlace adolescente, cuya perspectiva se basa en nociones y categorías correspondientes al concepto de "Identidad psicosocial".

Según Erik Erikson, cuya obra se realizó en los linderos de las Ciencias Sociales y la Psicología, la identidad psicosocial se define, en el interior del sujeto, como una referencia estable y permanente de la propia persona y en el exterior como una forma articulada de pertenencia y autodefinición dentro del entorno social. Más que resultado es un proceso idiosincrásico que tiene una particular precipitación en la declinación adolescente, precisamente en los primeros años de la formación profesional.

En base a estos supuestos proponemos como hipótesis que *la base de la futura identidad profesional está en el acto de apropiación del conocimiento que se verifica en la experiencia académica y que influye en la evolución de las percepciones del estudiante sobre su experiencia universitaria y su futuro profesional.* Presunción que se desarrolla en el presente trabajo de acuerdo al siguiente guión expositivo:

En un primer capítulo dedicado al marco teórico se pretende probar la pertinencia de la teoría psicoanalítica del desarrollo como esquema explicativo del proceso de identidad profesional iniciado en los estudios de licenciatura, comenzando por revisar las condiciones necesarias para la teorización del objeto que nos ocupa y para su acceso a partir de un método de investigación definido y justificado.

Presentamos la estructura conceptual y heurística de la teoría psicoanalítica haciendo la distinción entre los supuestos metapsicológicos, más generales, que la amparan y aquellos conceptos emanados de éstos, como los de internalización e identificación, entendidos como precursores psicológicos del proceso de identidad profesional.

En el segundo capítulo llamado “Los precursores de la identidad profesional en la declinación adolescente” nos dedicaremos, bajo la orientación de la teoría psicoanalítica de la adolescencia, a los retos y tareas de consolidación que enfrenta el estudiante de licenciatura al finalizar su adolescencia y que se anuncian en la asimilación personal de la experiencia académica como ámbito de constitución social del sujeto y base de la futura identidad profesional.

En este capítulo pondremos especial atención en aquellos mecanismos y tareas involucradas en los procesos de identidad en el ámbito de las imágenes que el sujeto tiene de sí mismo, en el que forma sus percepciones y a las que esta investigación entiende como ventanas por las que podemos asomarnos al proceso de identidad en curso.

Sobre esta base de clarificación de los elementos a observar y su interacción en el proceso de identidad pasaremos, en el tercer capítulo, a la presentación de las percepciones de los estudiantes sobre su experiencia universitaria y su futuro profesional a través de la exposición de las entrevistas realizadas para tal efecto con tres grupos correspondientes a los semestres 4to. 6to. y 8vo. de la licenciatura en nuestra Facultad.

Comenzaremos esta exposición discutiendo sobre las condiciones del método para la observación y la interpretación a partir de las cuales podemos esperar una comprensión plausible de las expresiones de los estudiantes en términos de la participación de su experiencia académica en la delineación de su futura identidad profesional.

Este capítulo se pretende como una presentación comparativa de resultados subrayando la evolución de las percepciones e identificando en éstas la influencia de la experiencia académica bajo la orientación de los elementos despejados en el capítulo anterior.

En el 4to. capítulo llamado “Sintonía entre las imágenes que el estudiante tiene de su futuro profesional y el perfil de su formación académica” hacemos la propuesta de interpretación de las expresiones vertidas por los entrevistados en términos de la reciprocidad establecida entre el estudiante y el entorno en el que se ha formado entendida como un componente esencial del proceso de identidad profesional.

La noción de reciprocidad es pertinente por que nos permite visualizar el crisol de la identidad como el ámbito en el que interactúan los elementos de identificación recogidos en la experiencia universitaria y las coordenadas desde las que el estudiante va construyendo la imagen de sí mismo. Se trata de indagar la incidencia de los supuestos del entorno y del propio estudiante acerca de la formación y el ejercicio profesionales, sobre su disposición frente al futuro, recurriendo, así mismo, al perfil propuesto por el Plan de Estudios de la Licenciatura en nuestra Facultad y por la Guía de Carreras de la UNAM.

Para acceder a tal interacción entendemos a las expresiones vertidas en las entrevistas como instrumentos de socialización del estudiante, a la ideología como un sistema referencial en el que las percepciones, y las identificaciones que articulan, se contextualizan socialmente.

Cerramos este último capítulo identificando, a manera de retos a afrontar, los componentes que participan de la transición entre el perfil de estudiante y aquel que corresponde al campo de la acción profesional.

Importa aclarar desde ya que aquí no se proponen resultados cuantificables desde los que se puedan elaborar perfiles disposicionales que caractericen a los estudiantes de la nuestra Facultad ni de las que puedan desprenderse consideraciones comparativas con otros centros de formación de las que pudiésemos inferir su orientación hacia el medio profesional.

En todo caso los capítulos 3 y 4 han de entenderse como un ejercicio de aplicación de tales presupuestos iniciales. De ahí que los grupos entrevistados no responden a la necesidad de establecer muestra representativa alguna desde la cual se soporten las conclusiones de las reflexiones emprendidas en este trabajo.

1. La teoría psicoanalítica: Su estructura conceptual

El psicoanálisis como corriente de la psicología tiene una sólida trayectoria de teorización sobre las motivaciones profundas de la conducta y su aplicación alcanza al estudio de la cultura dentro de la que ha mostrado un especial interés por la educación y su lugar en la vida y la evolución de los grupos y sus individuos.

Son ya más de cien años de desarrollo de esta disciplina iniciada por Freud entre cuyas aportaciones destacan, en la serie de ensayos sociales, “Tótem y tabú”, “El malestar en la cultura” y “Psicología de las masas y análisis del yo”, valiosos e influyentes trabajos que aún conservan vigencia en el pensamiento actual y que ofrecen marcos de explicación para fenómenos de la realidad internacional de nuestro especial interés cómo el estudio de las percepciones de una sociedad extranjera en el ámbito de la diplomacia pública o los efectos de la interacción cultural entre los migrantes.

Sus contribuciones tienen alcances fundantes en la perspectiva psicosocial a la que se acude en los temas de población considerados cómo fenómeno internacional. Pero además, por su rigor teórico, probado en profundidad y amplitud, el psicoanálisis ha sido plenamente reconocido como sistema de conocimiento. Más allá de su particular aplicación clínica esta teoría ha desarrollado un instrumental de observación y análisis sobre los procesos del desarrollo humano capaz de ofrecer una perspectiva desde la cual es posible seguir el curso de diversos objetos de nuestra disciplina concebida desde la necesidad de la transdisciplinariedad a la que obligan estos tiempos de creciente complejidad de la sociedad transnacional. (1)

En este primer capítulo dedicado a la delimitación del marco teórico nos ocuparemos de la teoría psicoanalítica aplicada al estudio de la maduración del estudiante universitario, a la experiencia que le lleva a su plena incorporación como sujeto social y sobre la que transcurren los precursores de la identidad profesional. Nos dedicaremos a la exposición de los supuestos básicos de la teoría y a la identificación de aquellos modelos explicativos y sus conceptos correspondientes que nos guiarán en esta exploración.

Comenzaremos por hacer ciertas precisiones sobre la teorización en psicoanálisis aplicado con el propósito de delimitar las condiciones de conocimiento que permitan reconocer y acotar como objeto de estudio al proceso de identidad profesional. Clarificación con la que pretendemos, también, seguir un orden cuidadoso en la exposición de las ideas que permita conservar la atención del lector sobre esta perspectiva teórica que puede resultarle novedosa.

1 Víctor Batta Fonseca, “Las Ciencias Sociales y el conocimiento transdisciplinario: Claves ontológicas para investigar la realidad social mundial”, *Revista Relaciones Internacionales*, No. 90, F.C.P. y S. UNAM, 2007, P. 42.

1.1 Sobre la teorización en psicoanálisis aplicado

1.1.1. Las condiciones de la teorización extra clínica

Como el título del apartado lo sugiere, todo ejercicio de teorización en psicoanálisis fuera del ámbito clínico se trata de una “aplicación” de sus instrumentos conceptuales cuyo rigor demanda el esclarecimiento de las condiciones que ha de cumplir para que su utilización alcance su potencial explicativo, en este caso, sobre los componentes y los derroteros de los procesos de identidad al final de la adolescencia, cuando transcurren los estudios de licenciatura.

Si bien el procedimiento común en psicoanálisis es la teorización a partir de la experiencia clínica, su desarrollo como cuerpo de conocimiento permite su aplicación bajo la observación de determinadas reglas. En atención a que al psicoanálisis se le asocia por lo general con su terapéutica, consideramos necesario acotar las condiciones para su aplicación extra clínica. Mismas que pueden ser comprendidas en las siguientes reglas mínimas acotadas por Mario Bunge para la construcción de conocimiento: la clarificación de la identidad del objeto de estudio; la delimitación del ámbito en el que se desenvuelve y; La ubicación de la perspectiva metodológica que hace posible su observación sistemática y su conceptualización. (2)

Iniciemos con la revisión de la primera condición de rigor que se ha de cumplir.

1.1.1.1 Los procesos de identidad y sus componentes como objeto de estudio del psicoanálisis aplicado

Todo sistema teórico requiere, junto a la delimitación del ámbito en el que se desenvuelve su objeto, la identificación de los atributos específicos del objeto que hacen posible su conocimiento. Así, la cohesión interna de dicho sistema se respalda en la identidad entre los fenómenos a los que se dedica. Lo que en epistemología se conoce como “universo” para referirse al ámbito dentro del cual reconocemos identidad entre los fenómenos que lo conforman.

En este caso la pertinencia del psicoanálisis aplicado se define en la particularidad de nuestro objeto dada por el “principio de Unidad Psíquica” según el cual “... el estudio intensivo de los individuos puede aplicarse de igual modo al conjunto de la humanidad en virtud de aquello que les es común en cuanto a su condición universal psíquica.” (3)

2 Mario Bunge, *Tiempo, realidad social y conocimiento*, Buenos Aires, Alianza, 1973, p. 47.

3 George Devereaux, *Etnopsicoanálisis complementarista*, Buenos Aires, Amorrortu, 1975, p. 294. (1)

George Deveraux quien ha desarrollado planteamientos originales y pertinentes sobre la localización de la región interdisciplinaria del psicoanálisis y las ciencias sociales, plantea como tesis metodológica que:

El análisis intensivo y profundo del contexto y de las implicaciones de una sola institución permite obtener, como lo señalaron Durkheim y Freud, proposiciones universalmente válidas. Así como, a la inversa, las mismas proposiciones pueden desprenderse de un análisis extensivo de las variaciones del mismo rasgo cultural o de la misma institución en un gran número de sociedades. (4)

A lo que añade como tesis formal que si los etnólogos realizaran un inventario exhaustivo de todos los tipos conocidos de comportamiento cultural, esa lista coincidiría punto por punto con una lista igualmente completa de los deseos, pulsiones, fantasías, etc, obtenida por los psicoanalistas en un medio clínico. “Con ello se demuestra simultáneamente y por medios idénticos, la unidad psíquica de la humanidad y la validez de las interpretaciones psicoanalíticas de la cultura.” (5)

Principio al que nos referimos también respecto a la pertinencia de la perspectiva psicosocial a la que pertenece nuestro objeto. Donde psicosocial es una unidad que enlaza las percepciones del estudiante sobre su experiencia y su futuro a los procesos de identidad en los que aquellas se articulan. Lo que consideramos pertinente si entendemos a tales percepciones como un hecho cultural y en particular si seguimos las tesis del desarrollo psicosocial implicadas en la perspectiva de los autores aquí citados.

Para identificar la especificidad del objeto que pretendemos abordar pensemos en el diseño de un instrumento para la observación de determinados ángulos de un fenómeno, que no es otra cosa sino el presupuesto elemental de una disciplina para diferenciarse de sus vecinas. Tal especificidad en su objeto y la calibración continua del instrumental para su observación permiten, como a otras disciplinas del conocimiento, aspirar a un estatus de universalidad que no alude tanto al tamaño del ámbito del objeto (extensión) como a la repetible observación de los atributos que esta perspectiva identifica (intención).

En este punto consideramos necesario aclarar que al tratar sobre las percepciones de los estudiantes acerca de su futuro profesional no llevaremos nuestra atención a sus implicaciones culturales ni a las complejidades de sus personalidades individuales, pues ello nos desviaría de nuestro propósito.

4 George Deveraux, (1) *op. cit.* P. 297.

5 *Ibidem*, P. 298.

Las implicaciones metodológicas de tal delimitación, a las que aludiremos más adelante, determinan que las entrevistas grupales realizadas obedezcan al propósito de conocer las impresiones de sujetos reales y las modalidades individuales de las vicisitudes del proceso de identidad común a esos estudiantes. Se trata de un ejercicio de análisis cualitativo de la información bajo la lectura de los presupuestos de la teoría psicoanalítica en un ejercicio más de psicoanálisis aplicado. Estamos hablando de la especificidad de nuestro objeto referida por el principio de unidad psíquica bajo cuyas categorías permite comprender las impresiones del estudiante bajo el marco conceptual del psicoanálisis.

Así, en el intento de identificar los factores psicológicos que intervienen en esas impresiones, nos adherimos a la estrategia adoptada por Durkheim y Freud, según la cual un minucioso análisis en profundidad de un solo fenómeno social o psicológico puede brindar resultados universalmente válidos si la extensión del ámbito en el que sucede esta acotada por sus conceptos y si la intención de los mismos esta delimitada por un principio ordenador tan abarcativo como el que se refiere a la Unidad Psíquica.

1.1.1.2. Delimitación psicosocial del objeto de estudio.

La segunda regla se refiere a la delimitación y clarificación del ámbito en el que se desenvuelve nuestro objeto, las percepciones del estudiante sobre su futuro profesional. Y al que se le puede reconocer en el plano de lo psicosocial pues pertenece a la clase de fenómenos de la realidad cuya complejidad es posible explicar solo desde una perspectiva interdisciplinaria. (6)

De acuerdo a Deveraux, destacado representante del socio psicoanálisis, sostenemos la necesidad y la posibilidad de que la observación de tales percepciones distinga la realidad ambiental a la que los estudiantes pertenecen y subraye el elemento adaptativo de las mismas. Pues estas reflejan la interacción del sujeto con su medio. Lo que supone en el observador el conocimiento del contexto psicosocial de las expectativas, las normas y los referentes ideológicos relacionados con la experiencia de la formación universitaria. (7)

Esta referencia contextual es una preocupación del psicoanálisis aplicado a los fenómenos sociales y en tanto se guarde cumpliremos también con la condición de pertinencia que observa toda teorización al ser consecuente con la estructura del cuerpo al que pertenece como lo veremos más adelante respecto a los presupuestos de la Metapsicología.

6 Víctor Batta *Fonseca*, *Op. cit.* p. 46

7 George Deveraux, (1) *op. cit.*, p. 304.

En este punto es otra vez necesario aclarar que no nos detendremos en el análisis y ni siquiera en la descripción del entorno cultural que influye sobre tales expectativas. Desde la perspectiva del ámbito de confluencia de lo psicológico y lo social, lo que nos interesa es explorar en el estudiante no tanto las formas individuales que toman tales influencias, sino los procesos mismos a través de los que esta determinación se verifica. Para ello acudimos a la concepción psicoanalítica sobre los procesos de pensamiento en cuya dilucidación es posible identificar tal confluencia pues en la base de esos conceptos, que pertenecen al orden de lo adaptativo, está el interés por determinar el fenómeno de confluencia al que se debe la vertiente psicosocial.

Los procesos de pensamiento suceden necesariamente en un contexto de conocimiento determinado por la realidad en el que se verifica. (8) En atención a tal interacción se concibe la necesidad de distinguir la frontera en la que los procesos de pensamiento entran en contacto con la realidad. La teoría psicoanalítica propone reconocer esta frontera en la comprensión de estos procesos diferenciada en dos modalidades.

Para esta teoría el proceso primario* de pensamiento consiste en la expresión, no elaborada, de contenidos mentales que se desarrolla en independencia de las consideraciones sobre la realidad, como es el caso de los sueños y que se distingue del proceso secundario*, que obedece a reglas de elaboración lógica de la información que proviene del ambiente en el que el sujeto se desenvuelve. Mientras que el proceso primario es propio de la ensoñación, el secundario lo es del aprendizaje y de todas aquellas operaciones mentales en las que la lógica impera.

Al conocer las percepciones de los estudiantes entrevistados tal concepción nos permitirá establecer la diferencia entre el pensar de fantasía con el que imagina su futuro, su soñar despierto, y la elaboración de pensamiento basada en información proveniente de la realidad a la que accede en su aprendizaje. Nos referimos a un proceso de elaboración mental que distingue los contenidos entre percepciones subjetivas e información adquirida y que hemos de reconocer en las expresiones de los estudiantes.

Elaboración en la que se juega un proceso psicológico propio del desarrollo adolescente y que acotaremos con la ayuda de la teoría psicoanalítica al identificar los componentes de ambos modos de pensamiento, sosteniendo así, la pertinencia de tales supuestos en la consideración contextual de los significados de tales expresiones y sin necesidad de extraer de estos implicación clínica alguna.

8 Thomas Kuhn *La estructura de las revoluciones científicas*, México, FCE, 1973 P. 33

*Ver glosario

Este orden conceptual que vincula la perspectiva de la contextualización psicosocial con la clarificación sobre las dos modalidades del pensamiento, y su elaboración en la transición adolescente, responde a la condición indispensable de acotar el ámbito en el que se desplegará este ejercicio de psicoanálisis aplicado. Del mismo modo en el que la perspectiva clínica delimita el ámbito en el que sus conceptos tienen lugar.

Ahora bien, hablar de significados y de distinción de modalidades de pensamiento, nos lleva a la necesidad de clarificar el medio de acceso a la información relevante del objeto de estudio. Nos referimos al método de observación por el que las expresiones de los estudiantes entrevistados adquieran el carácter de información. Con ello se pretende responder a una tercera condición para la aplicación de la teoría psicoanalítica.

1.1.1.3. Identificación del método analítico.

En este método de observación e interpretación el psicoanálisis sustenta su conceptualización, ya que tales categorías obedecen al contexto heurístico en el que cobran sentido. Los conceptos en psicoanálisis provienen de inferencias pues la naturaleza de su objeto de conocimiento solo puede ser aprehendida por su significado. En otras palabras, el conocimiento de las expresiones subjetivas de los estudiantes tiene valor a partir de que se identifican significados en las mismas.

Para la psicología lo arrojado por la observación son datos solo a partir de que se ha desentrañado su significado. Es desde tal sentido que los conceptos son pertinentes. Del mismo modo que para la lingüística son datos aquellos que surjan de la identificación de una estructura semántica.

En este caso, la extrapolación no consiste en el uso de la terminología fuera del contexto en el que fue acuñada. Desde la perspectiva del método caeríamos en extrapolación al conformarnos en aplicar la terminología del psicoanálisis utilizándola como supuestos teóricos prescindiendo de la observación de sujetos reales sobre cuyas expresiones se puede inferir la información a partir de la cual la conceptualización se hace pertinente. O al confundir el orden interpretativo de la perspectiva clínica con el ámbito de comprensión de los procesos de desarrollo cómo los concibe la teoría que los estudia y entre los que se encuentran los implicados en la perfilación de la identidad profesional del estudiante.

Desde el método analítico, en el contexto de nuestro objeto, se parte del supuesto de que las percepciones del estudiante sobre su futuro profesional entrañan una concepción de la realidad que se nos revela como uno de sus significados. De modo que sus expresiones adquieren relevancia a partir de que este método desentraña el sentido de las mismas.

La vertiente extra clínica se sustenta en la conservación y el ejercicio del método de observación e interpretación del psicoanálisis. Con el propósito de sustentar la validez de la teorización extra clínica del psicoanálisis y así justificar su utilización, hemos delimitado el ámbito psicosocial en el que se despliegan los procesos psicológicos revelados por el método analítico detrás de las expresiones recogidas entre los estudiantes entrevistados.

Si el método se define desde la particularidad del objeto que se busca conocer, necesitamos distinguir las condiciones de tal peculiaridad para entonces justificar plenamente el uso de determinada metodología de investigación. El siguiente apartado se dedicará a exponer dichas condiciones.

1.1.2 Sobre la particularidad del objeto y los recursos para su Indagación

Un objeto como el de esta investigación acerca de las percepciones del estudiante de la licenciatura en Relaciones Internacionales sobre su futuro profesional, requiere una delimitación que identifique su naturaleza y las herramientas para su conocimiento. Hablamos de imágenes e impresiones en el estudiante cuya subjetividad ha de abordarse con la guía de una disciplina propia de estas expresiones; Pero que antes ha de reconocerse como un objeto que no tiene evidencia más que para quienes se guían según esas imágenes y que experimentan esas impresiones.

Mismas que son a su vez expresión de los derroteros del proceso de identidad profesional que trataremos de reconocer y para lo cual nos auxiliaremos de un cuerpo teórico creado y desarrollado alrededor de los procesos de desarrollo psicológico del adolescente en vías de convertirse en adulto joven durante sus años de formación profesional.

Nuestro objeto es su disposición hacia el futuro y las percepciones que la componen; el ámbito de exploración son las expresiones subjetivas en las que estas se transmiten; y el propósito es develar detrás de ésta disposición y sus expresiones la manera en que el sujeto se coloca e interactúa con la realidad. En el encuentro de este objeto con la teoría que lo reconoce se genera la necesidad de un método de investigación que nos permita identificar a las expresiones recogidas como datos relevantes para la teoría a aplicar. Es decir, un método de recopilación que preserve los aspectos fundamentales de la valoración psicoanalítica sobre los componentes del proceso de identidad del estudiante. Método cuyo recurso central es la interpretación y sobre la que haremos las siguientes aseveraciones que consideramos pertinentes.

La herramienta de aplicación del aparato de conocimiento psicoanalítico es, por antonomasia, la interpretación, que permite la identificación de los factores psicológicos participantes, o si se quiere precipitantes, en un fenómeno que se pretende estudiar. Para efectos de integridad teórico-metodológica este estudio parte de la definición de interpretación como la identificación de signos que denotan el **sentido psicológico** de un fenómeno, en este caso las percepciones de los estudiantes. Le llamamos interpretación pues tal sentido no se encuentra a la vista y su acceso solo es posible a través de una adjudicación siempre sujeta a comprobación.

Como objeto de conocimiento hemos de contentarnos con su carácter indeterminado: lo que llamamos sentido es aquello que se revela por la vía de una adjudicación en forma de hipótesis que no por verdadera deja de ser tal, pero que tampoco, por su condición indeterminada deja de tener "sentido". Estamos hablando de significado y representación como elementos propios del lenguaje psicológico y de la necesidad de la interpretación para su acceso siempre que el instrumento se utilice evitando una adjudicación teleológica. Como aquellas que pretenden la demostración de un supuesto por la vía de la interpretación emitida a manera de sentencia.

Riesgo del que nos protegemos siendo consecuentes con la interacción observación/ interpretación del método analítico que responde a la necesidad de adjudicación de sentido que en el ser humano se activa por un principio de adaptación primordial a un medio común en el que comparte un código psicológico elemental sin el cual es imposible desentrañar el sentido de su objeto. Permanecer impávidos, sin interpretar, ante el objeto que nos implica es una simulación que falsea la noción de objetividad. De lo que se desprende el hecho reconocido por los etnólogos y otros estudiosos de la sociedad de que toda observación implica interacción. (9)

Tal determinación se verifica en dos direcciones: de la interacción con el objeto se desprende la adjudicación de sentido y a la vez la adjudicación de sentido es propiamente un evento de interacción entre sujetos semejantes cuya diferencia estriba en la posición del observador, quien aún así está sujeto a revelarse en la interpretación que hace en su observación. Dada la naturaleza de tal interacción el observador puede confiar en las claves de identidad con el objeto desde las que realiza su observación. La propuesta del método proviene entonces de la disposición del observador para incluir las implicaciones de su interacción con el objeto como elemento de proximidad a su naturaleza particular. A diferencia de esta posición interactiva, la posición positivista supone el valor de objetividad en razón de la distancia del observador respecto a su objeto. Frente a esta perspectiva se sostiene que no puede erigirse en observador aquel para el que no tiene sentido alguno el objeto que pretende conocer ni se puede pretender conocer aquello que es ajeno y menos pretender ajeno a aquello que quiero conocer.

9 George Devereaux, *De la ansiedad al método en las ciencias del comportamiento*, México, Siglo XXI, 1980, P. 34.

Este objeto es observable en virtud de la interpretación que guía la observación al proveer una serie de hipótesis que necesariamente indicarán los giros en la observación. El objeto no es modificable por la mera presencia del observador sino a partir de la interpretación que éste hace para poder observarlo siendo en su percepción en la que el objeto se modifica, lo cual determina, a su vez, los próximos eventos de interacción. El grado de indeterminación que ello implica para las ciencias del hombre se limita por el hecho de que tal observación se guía, a su vez, por una teoría construida sobre eventos previos de observación/interpretación sometidos a reglas lógicas de construcción del conocimiento sobre objetos similares.

Para ser consecuentes con la advertencia sobre la particularidad de nuestro objeto y el método para su acceso, hemos dispuesto, en un segundo capítulo, la exposición de los componentes psicológicos del desarrollo adolescente sobre los que asiente, es decir, a partir de los cuales adquiere sentido, lo expresado por los estudiantes en las entrevistas realizadas.

Con estas delimitaciones hemos tratado de acotar las condiciones específicas de la teorización en psicoanálisis aplicado. Hemos comenzado por conocer las condiciones mínimas que exige este ejercicio para reconocer la especificidad de nuestro objeto de estudio y el campo al que pertenece, para, entonces, identificar aquel método que les es pertinente. Podemos dar paso, entonces, a la exposición de la estructura teórica desde el que será abordado y sobre la que se asientan las hipótesis desplegadas y los conceptos que serán utilizados en este trabajo.

1.2. El carácter científico del psicoanálisis y su pertinencia en la exploración de los procesos de identidad psico-social

En este apartado nos dedicaremos a la exposición de la estructura conceptual de la teoría psicoanalítica. Se trata de la teoría general, aplicada a fenómenos sobre los que da cuenta su concepción sobre el desarrollo y que se distingue de la teoría clínica particular. Distinción contemplada en el entendido de que ambos dominios, el general aplicado y el particular se integran en un nivel más abstracto con la ayuda de ciertos supuestos básicos que se organizan en un ámbito superior de teorización conocido como Metapsicología (ver glosario).

Según Zetzel y Meissner, autores destacados en el estudio de la epistemología psicoanalítica, Freud hizo desde el principio una distinción entre sus descubrimientos referentes al contenido o significación de la vida psíquica y las nociones más abstractas que constituyen el marco conceptual fundamental en el que tales contenidos se relacionan. (10)

10 Emil Zetzel, William Meissner, *Psicoanálisis, su estructura conceptual*, Buenos Aires, Hormé, Colección Psicoanálisis, 1980. P. 31.

La presente exposición va desde los supuestos metapsicológicos que amparan la estructura explicativa del psicoanálisis y de la que se derivan conceptos particulares aplicados a los componentes del desarrollo psicosocial del individuo y que se refieren a mecanismos psicológicos elementales que dan cuenta del proceso interno que corre hacia el sentido de identidad.

1.2.1. Los principios metapsicológicos

Comencemos por dar cuenta de la perspectiva cognitiva desde la que el psicoanálisis despliega su estructura conceptual para sustentar la pertinencia de su utilización como marco teórico en el que adquiere un sentido observacional y de interpretación el tipo de datos que recogeremos en esta indagación.

Vemos que Freud parte de la posición de que la comprensión de un concepto debería arrojar luz sobre las implicaciones teóricas de la observación siempre y cuando se mantenga alerta “la distinción entre el edificio y sus planos”.

Es decir, los referentes teóricos no sustituyen a la realidad, como lo puede suponer una interpretación aislada sobre una supuesta motivación -como lo advertimos antes- son pertinentes en la sistematización de la observación y bajo el supuesto metodológico sobre la identificación de lo observado como condiciones iniciales que desde la teoría adquieren determinado sentido para el observador a través del instrumento de la interpretación.

Fue David Rappaport quien sugirió que la teoría general podría formularse según hipótesis comprobables y sometidas a verificación mediante métodos de observación diferentes de aquellos en virtud de los cuales se había obtenido la noción original: “Lo que coloca a tales hipótesis, en una posición científica mucho más firme, pues entre más generales y abstractas sean esas proposiciones, más probabilidades hay de verificarlas objetivamente”. (11)

Ese es el nivel en el que están colocados los supuestos metapsicológicos. Es ahí a donde se basa la estructura que ha respondido a la inquietud iniciada por Freud sobre la consistencia científica de la teoría psicoanalítica. De la que surge su propuesta sobre un conjunto de presupuestos en el nivel de la meta teoría en el que descansa la congruencia en la elaboración y uso de sus conceptos y la posibilidad de desarrollo del cuerpo de conocimiento según los requerimientos de su objeto de estudio en evolución. Si bien la experimentación y los nuevos descubrimientos pueden modificar la significación específica de ciertas hipótesis, sin alterar necesariamente los supuestos teóricos fundamentales, pueden, en cambio, introducir nuevos e importantes supuestos teóricos. (12)

11 Emil Zetzel, *op. cit.*, P. 15.

12 Emil Zetzel *Ibid.*, p. 32 y 33.

Waelder definió la metapsicología como aquel nivel de conceptos abstractos que se ubica entre la teoría clínica construida inductivamente y los supuestos filosóficos en los que descansa toda la ciencia. “Se trata de una colección de conceptos abstractos utilizados como principios ordenadores o puntos de referencia para organizar los datos empíricos” (13) Se trata de una propuesta epistemológica sobre la que se asienta el carácter científico de la teoría psicoanalítica al desarrollar un presupuesto que dé cuenta de la coherencia de su estructura conceptual de acuerdo a la lógica de todo proceso cognitivo.

En el artículo de Rapaport, “Sobre la metapsicología”, citado por Kolteniuk (14), en el que se sistematizan los principios metapsicológicos del más alto nivel, nos encontramos con aquellos especialmente pertinentes al fenómeno que nos ocupa y sobre los que reposan leyes e hipótesis referentes a los conceptos de “identificación”*, “internalización”* e “identidad”*, conceptos clave de nuestra investigación.

Vayamos entonces a la exposición de la metapsicología revisando los que se conocen como sus puntos de vista y que proponen las categorías de orden más general desde las que se desprenden los supuestos en que se asientan sus hipótesis y conceptos. Aquí y para los fines de esta indagación nos centraremos en los puntos de vista **genético, estructural y adaptativo** pues son los pilares de la perspectiva del desarrollo desde la que se despliega la propuesta psicoanalítica sobre los procesos de identidad.

Comencemos por el punto de vista **genético** sobre el que la metateoría psicoanalítica establece que la explicación psicológica de cualquier fenómeno ha de incluir proposiciones relativas a su origen y desarrollo y cuyas implicaciones son:

1.- Todos los fenómenos psicológicos obedecen a un carácter histórico y evolutivo. De ahí la necesidad de acudir a los orígenes y al devenir de los fenómenos para acotarlos para así poder hacerlos objeto de conocimiento, pues tal pretensión es imposible bajo el supuesto de su generación espontánea.

Esta primer implicación se refiere al curso que sigue la percepción del estudiante respecto a su propio quehacer académico y a la diferencia observable entre el punto inicial de su formación, en el primer semestre, con un grado incipiente de conciencia sobre su condición universitaria, y los momentos posteriores, en semestres subsiguientes, en que tal conciencia se ensancha.

13 John Gedo, Arnold Goldberg, *Modelos de la mente*, Buenos Aires, Amorrortu, 1980. P. 168.

14 Miguel Kolteniuk, *El carácter científico del psicoanálisis*. México, F. C. E., 1981, p. 63.

*Ver glosario

2.- Todos los fenómenos psicológicos se originan en propiedades innatas que siguen un proceso de maduración según un plan epigenético*.

Esta suposición forma la base de las proposiciones de Erikson, uno de los teóricos más destacados en este campo, concernientes a la epigénesis psicosocial y a su teoría sobre la especificidad de los procesos psíco sociales. Desde esta perspectiva la experiencia universitaria consiste en que la dotación de elementos y contenidos culturales de referencia adquiere para el estudiante un sentido maduracional (o epigénesis) según el propósito de confirmarle como sujeto social.

3.- Las formas primitivas de un fenómeno psicológico siguen siendo potencialmente activas aunque sean desplazadas por formas posteriores. Esta consecuencia reitera la afirmación sobre la permanencia de las estructuras primarias en la conducta elaborada.

Lo que se refiere a la base elemental y difícilmente alterable sobre la que operan estas estructuras como nos lo muestra el mecanismo de identificación que durante toda la vida funciona bajo el mismo principio, y que observamos en la experiencia académica del estudiante, cuyo sentido formativo se juega en la identificación selectiva que hace de la persona del profesor una figura de autoridad con cuyo conocimiento el estudiante se identifica. De ahí la última implicación.

4.- En cada punto de la historia psicológica, la totalidad de las formas primitivas, potencialmente activas, determina todos los fenómenos psicológicos subsecuentes. (15)

En el siguiente apartado desarrollaremos las implicaciones conceptuales específicas de la teoría del desarrollo epigenético basada en estos supuestos generales y que nos asistirán en la comprensión de los elementos madurativos y sus retos para el estudiante.

Sigamos ahora con el punto de vista **estructural** que establece que la explicación psicológica de cualquier fenómeno, incluya proposiciones relativas a las estructuras que intervienen en el mismo y cuyas implicaciones son:

1.- Hay estructuras psicológicas. Esto supone la existencia de patrones poco móviles, constantes y consistentes, derivados de relaciones significativas de la temprana infancia. Se refiere a los conceptos de Yo, ello y superyo (Freud); A los “aparatos” motores, sensoriales y mnémicos (Hartmann); y a los conceptos sobre “modos” y “modalidades” (Erikson). Así como a los rasgos de carácter y a la configuración de la personalidad a partir de remanentes de conflicto que se conservan inalterados desde la infancia.

15 Miguel Koltenuk, *op. cit.*, P. 64

*Ver glosario

Entendemos como estructura psicológica el orden inalterable de factores que nos permiten, junto con el estudiante, confiar en un sentido elemental de mismidad bajo el que se registra la influencia de la experiencia universitaria que le ha modelado.

2. Las estructuras son configuraciones en las que tienen lugar los procesos mentales: Dentro de ellas, entre ellas y por medio de ellas. Lo que se refiere al carácter dinámico de las estructuras, es decir, al hecho de estar compuestas por fuerzas, alimentadas por energía psíquica, resultantes de la interacción entre el sujeto, sus necesidades y el ambiente en el que se satisfacen.

La aptitud para configurar pautas de comportamiento, como las observadas en los estudiantes entrevistados, se refiere a su condición de patrones permanentes en el flujo de los procesos de los cuales los deducimos su carácter estructural. Las disposiciones que inferimos en las entrevistas sobre su futuro profesional se manifiestan en ciertas actitudes que ellos reconocen como propias y que les son características.

3.- Las estructuras están ordenadas según jerarquías. En esta suposición se basan las proposiciones psicoanalíticas referentes a la diferenciación y es significativa pues de esta deriva el principio jerárquico según el cual la calidad de los procesos depende del nivel de jerarquía estructural en el que tienen lugar. (16)

Principio sobre el que nos ocuparemos más adelante al hablar de la diferencia cualitativa entre las nociones de deber y de convicción que vemos evolucionar a lo largo de la licenciatura a través de un proceso de depuración ética por la que el estudiante perfila sus convicciones diferenciadas respecto al carácter moral de sus deberes y que configura, entre otros componentes precursores, la futura identidad profesional.

Desde esta perspectiva podemos observar la articulación lógica entre los conceptos referidos a la estructura y aquellos referidos al orden genético de los fenómenos psicológicos al hablar de patrones consistentes que provienen de experiencias tempranas significativas. Nos resta añadir el punto de vista adaptativo que como veremos supone a los anteriores en una consecución argumentativa evidente.

Finalmente el punto de vista **adaptativo** requiere que la explicación psicoanalítica de cualquier fenómeno psicológico incluya proposiciones concernientes a sus relaciones con el medio ambiente. Y sus implicaciones son:

1.- Existen estados psicológicos de adaptabilidad y procesos de adaptación en cualquier momento de la vida. Lo que se refiere al carácter adaptativo que supone la búsqueda de satisfactores de seguridad y protección básicas. Este presupuesto, eminentemente biológico, es ampliamente compartido por todos los enfoques psicológicos del ser humano.

Encontramos el concepto de adaptabilidad implícito en las proposiciones de Erikson en el sentido de que cada paso del desarrollo da lugar a problemas relativos a la realidad exterior y busca resolverlos. Lo que resulta relevante para nuestro objeto por que implica que la condición de sujeto social del estudiante solo puede entenderse en el ambiente universitario del que forma parte, y del que recibe la sanción social de pertenencia determinada por un plan de vida cuya consolidación requiere de un esfuerzo de acercamiento entre su albedrío y los medios sociales disponibles para ejercerlo.

2.- Los procesos de adaptación autoplásticos y/o aloplásticos* mantienen, reconstruyen y mejoran los estados de adaptabilidad existentes y así aseguran la supervivencia. Lo que se refiere a aquellas transformaciones que el sujeto establece sobre sí mismo y sobre el medio ambiente. Como la construcción y reproducción de la cultura, la mediación con sus impulsos, el trabajo..., en fin toda aquella actividad humana que interactúa con el ambiente busca reforzar su adaptabilidad.

Lo que tiene implicaciones en el desarrollo de la moral y la ética, del sentido del Derecho y de las instituciones sociales, así como de las nociones de grupalidad y del sentido político y que entendemos como el desarrollo psicosocial del estudiante universitario en el que está implicado un rendimiento estructural que hace irreversibles tales logros. La proposición de Erikson sobre cómo determinan las expresiones afectivas y los compromisos con el medio las formas que predominan en su sociedad, implican este supuesto adaptativo y nos lleva al siguiente.

3.- Las relaciones de adaptación son mutuas: El hombre y su medio se adaptan el uno al otro. Lo que sustenta las proposiciones de Erikson sobre la mutualidad y el encadenamiento de las necesidades del niño en desarrollo y las de quienes lo cuidan y que, aquí pretendemos demostrar, tanta importancia tiene en los empeños del estudiante en una formación que necesariamente implica un sentido de pertenencia social que la mutualidad confirma. (17)

Todos estos elementos sobre la adaptación resultan especialmente pertinentes en el proceso de identidad que en el joven estudiante manifiesta su posibilidad de avance en tanto predominen los cambios aloplásticos, sobre su propia persona, por encima de los que procura sobre el ambiente. Logros a los que nos referiremos ampliamente cuando abordemos las características, retos y riesgos de la etapa de la adolescencia tardía que corre a través de la experiencia universitaria.

17 Miguel Kolteniuk, *op. cit.*, P. 68

*Ver glosario

Hemos procurado mostrar la conexión entre estos principios con la experiencia en la que son observables. Y pretendimos señalar que el punto de vista adaptativo supone al estructural que a su vez presupone al genético.

Para completar esta revisión sobre la estructura epistémica del psicoanálisis aplicaremos para su análisis lógico el modelo hipotético deductivo de Hempel destacando, por un lado, las condiciones iniciales del fenómeno a explicar, aquellas situaciones a partir de las cuales se ha generado, llamado explanandum o enunciación del problema y por el otro las leyes que intervienen en el explanans con diversos niveles de abstracción y generalidad. (18)

Nos referimos a la relación entre las expresiones del estudiante, como condiciones iniciales o explanandum, y los procesos de internalización, el explanans, por los cuales se estructuran elementos genéticos entre los que destaca la identificación que subyace en tales expresiones.

Bajo este modelo constatamos en la teoría psicoanalítica la relación semántica entre los elementos que la componen. Conceptos como el de identificación tienen un sustento en la metateoría que lo refiere a su componente **genético** en la aseveración sobre la existencia de patrones determinados en relaciones significativas tempranas. Patrones que aluden claramente a las implicaciones **estructurales** de la identificación temprana y que se refieren a la peculiar forma de relación establecida y así internalizada. Misma que origina percepciones y conductas que tienden, bajo principios **adaptativos**, a repetirse y a reproducir las condiciones externas que les permitan recrearse para reafirmar esas mismas percepciones.

Al pensar en las percepciones del estudiante sobre su futuro profesional no se trata solo de cómo ve las cosas sino, sobre todo, de cómo se dispone a reproducirlas, por identificación, según le han sido mostradas. Circuito en el que pretendemos constatar la influencia de la experiencia académica sobre los componentes precursores de su proceso de identidad habiendo acotado, de acuerdo a Hempel, que en psicoanálisis es posible fundamentar empíricamente cualquier explicación por abstractas que fuesen sus condiciones iniciales. (19)

Hemos visto, también, cómo la “hipótesis”, aquí esbozada en la presunción sobre la influencia de la experiencia académica, está implicada en la “ley”, referida aquí, a los principios genético, estructural y adaptativo supuestos, a su vez, en el concepto de “identificación”. De modo que en tal imbricación se demuestra la condición semántica de la teoría psicoanalítica y su aplicabilidad al objeto que nos ocupa. (20)

18 Miguel Kolteniuk, *op. cit.*, P. 70.

19 Miguel Kolteniuk, *ibid.*, P. 93

20 Miguel Kolteniuk, *Ibid.*, P. 97

Podemos decir entonces que los puntos de vista metapsicológicos representan diferentes perspectivas en el estudio del mismo fenómeno. Nos desplazamos de uno a otro en un plano horizontal, sin establecer jerarquía alguna. Y funcionan básicamente como puntos de referencia que le dan coherencia lógica a la aplicación de la teoría.

Hasta ahora hemos tratado sobre atributos científicos de la teoría psicoanalítica y su identidad con el objeto que nos ocupa. Veremos también su pertinencia en el método del análisis cualitativo de las entrevistas de grupo con los estudiantes y de las que pretendemos obtener determinada información que asumiremos como “datos”.

Aquí la observación responde al sentido que le otorga la teoría y su estructura, en virtud de la cual las leyes, en sus distintos grados de abstracción y de generalidad, funcionan como instrumentos lógicos que conectan las condiciones iniciales entre sí con el explanans. Así, la categorización que supone la aplicación de la teoría sobre el registro de las percepciones de los estudiantes, es posible a partir de la aplicación de las leyes bajo las cuales se interpretan.

Aquí aparece el problema sobre la clarificación de los distintos sentidos que puedan entrañar esas percepciones. Pues podría parecer arbitraria la elección de conceptos para dar coherencia a la reconstrucción interpretativa, cayendo en el riesgo del lecho de Procusto. Sin embargo recurrimos a un esquema ordenador que nos permite identificar aquellos conceptos pertinentes sobre determinados procesos, fenómenos o etapas del desarrollo y cuya guía nos protegerá frente al dilema de cuales expresiones son relevantes y cuales no lo son.

Por ende, elegimos la perspectiva del desarrollo como una guía en el entendido de que la teoría psicoanalítica especial ha dado origen a una serie de deducciones más generales que permitieron extender las ideas analíticas a campos más amplios de observación. “Una de las esferas más significativas en que se ha producido esta extensión es...aquella en la que se aplica...la hipótesis del desarrollo”. (21)

La comprensión psicoanalítica de cualquier aptitud, función u organización de la psique humana y de sus expresiones socioculturales, exige que se las considere atendiendo a sus orígenes y a su desarrollo. Hacemos resaltar que el enfoque del desarrollo es intrínsecamente inherente al psicoanálisis y no tan solo accidental o adicional. Este enfoque genético es una consecuencia necesaria de los métodos de investigación del psicoanálisis y se nos ofrece como una línea referencial de consistencia teórica a la que dedicaremos el siguiente apartado.

21 Emil Zetzel, *op. cit.*, P. 29.

1.2.2 La teoría psicoanalítica del desarrollo: aportaciones al fenómeno de la transición adolescente

Desde la perspectiva psicológica, el estudiante universitario es un sujeto en transición. Se encuentra en el proceso de formación social que lo lleva de la condición de mero receptor de contenidos y pautas culturales a la de agente de reproducción de estas mismas en su futuro profesional y en su plena inserción al mercado de trabajo. Este proceso tiene un correlato de maduración psicológica que habrá de contemplarse al abordar esta transición como un fenómeno psicosocial.

En este apartado nos referiremos a los supuestos del desarrollo establecidos por la teoría y en particular al principio epigenético como ordenador de nuestras reflexiones a la luz de lo expresado por los entrevistados. En esta perspectiva del desarrollo encontramos la línea de pensamiento y comprensión de procesos como el de la identidad cuyas múltiples referencias en la teoría psicoanalítica de la adolescencia están sustentadas en principios básicos del nivel más alto de teorización antes identificados.

Heinz Werner definió la psicología del desarrollo como una disciplina que investiga los caracteres comunes a toda conducta en el proceso de progresión o de regresión a fin de establecer tanto las formas comunes de cada nivel de desarrollo como la relación entre estos niveles entendida como la dirección del desarrollo mental o epigénesis. (22)

De suerte que la perspectiva del desarrollo suministra el punto de vista fundamental –la noción y la orientación básicas-, en virtud del cual pueden entenderse del modo más claro y organizado las complejidades de la concepción psicoanalítica de la estructura y el funcionamiento de la personalidad. (23)

Para este autor concebir el proceso de desarrollo es esencial para comprender los otros supuestos metapsicológicos de la teoría psicoanalítica. La integración de los puntos de vista genético, estructural y de adaptación adquiere sentido y se hace comprensible en relación con el proceso de desarrollo y sus hipótesis.

Sobre tales principios se sostiene que el esquema de desarrollo es anterior a la experiencia pero no se realiza sin una constante interacción entre las influencias del ambiente y su correlato subjetivo. Mismo que se pretende registrar en la exploración sobre la influencia de la experiencia académica en el proceso de formación de la identidad profesional ente los estudiantes entrevistados.

22 Heinz Werner, *et al.*, *El método experimental*, Buenos aires, Paidós, 1967, p.71.

23 Emil Zetzel *op. cit.*, P. 30.

En términos generales el desarrollo orgánico puede definirse como una creciente diferenciación y centralización, o sea, como una integración jerárquica que va de formas de organización menos diferenciadas, más sincréticas, difusas y rígidas hacia la consolidación de una capacidad de integración que modelará por añadidura a la identidad.

Una estructura difusa carece de articulación. La integración jerárquica señala el dominio de una conducta motriz, sensorial o emocional por funciones superiores, tales como el razonamiento y la formación de conceptos. (24)

De ahí se entiende que el desarrollo establece capacidades estructurales y de adaptación que facilitan las condiciones mentales en las que se desenvuelven los procesos de maduración que vamos a inferir en las expresiones recogidas de los estudiantes entrevistados.

La guía que nos ofrece esta perspectiva nos permitirá constatar la evolución del estudiante a través de, por ejemplo, la observación de ciertas nociones idealizadas del quehacer del internacionalista que privan en los estudiantes de los primeros semestres y que se desarrollan hasta el reconocimiento, en semestres avanzados, sobre el propio desempeño, proveniente de la formación académica.

Capacidades cuyos cursos de maduración se observan en diferencias individuales que se deben al hecho de que las tasas de crecimiento de distintas funciones varían de acuerdo al surgimiento o fortalecimiento de funciones que poseen una mayor capacidad de subordinación.

Diferencias individuales por encima de las cuales podemos identificar, sin embargo, ciertas propiedades de organización de las que depende el curso de todo proceso de desarrollo. Según este autor, toda función mental ha de contar por lo menos con una de las siguientes propiedades:

- 1.- La capacidad de generar en los procesos de pensamiento la aptitud para la integración y la síntesis con el propósito de mantener su eficiencia adaptativa al propio crecimiento.

Observaremos en las expresiones utilizadas por los estudiantes entrevistados una evolución desde la percepción concreta sobre determinada adscripción ideológica que, en virtud de esta propiedad, se subordina a la configuración abstracta y diferenciada de aspiraciones e ideales.

2.- La integridad suficiente para favorecer la plasticidad necesaria en razón de su cambiante relación con el esquema de la personalidad total. Según el principio motivacional que caracteriza a la personalidad, ciertas funciones pueden ir adquiriendo gradualmente un papel central en el desarrollo. (25)

Así, cambios de esta índole están determinados por el proceso de individuación según el cual un estudiante puede centrar su atención en ciertas dotes para la negociación y desde ahí subordinar determinados rasgos de personalidad al servicio de tales fines.

Según estas observaciones la función sintético – integrativa* tiene en esa etapa un papel organizativo que se muestra especialmente relevante a la luz de la perspectiva epigenética que aquí acogeremos como auxiliar en la descripción del desarrollo funcional del estudiante.

Desde tales supuestos se hace posible la observación del proceso idiosincrásico de perfilación hacia la formación de la identidad profesional y de la influencia de la experiencia académica sobre ésta. Hasta aquí hemos ubicado, a partir de los principios ordenadores más generales de la metapsicología, un siguiente nivel correspondiente a la teoría psicoanalítica del desarrollo para cuya aplicación requerimos de un esquema ordenador, o modelo de la mente, que discrimine la jerarquía en la que se ordenan tareas y funciones de la etapa a considerar y a cuya conceptualización recurrimos como guía para esclarecer el sentido de las expresiones utilizadas por los entrevistados en su proceso de inserción/construcción psicosocial.

1.2.3. Epigénesis y modelo jerárquico

Entre los principales autores preocupados por la estructura conceptual de la teoría del desarrollo están J. Gedo y A. Goldberg quienes han propuesto un modelo particular de amplio alcance para la observación de los distintos componentes de los procesos de desarrollo y su ordenamiento jerárquico.

Al respecto opinan que “en la teoría psicoanalítica el empeño ha sido delimitar fases y modos distintos de funcionamiento mental, para los cuales determinados modelos de la mente pueden servir como los instrumentos conceptuales más idóneos.” (26)

25 John Gedo, Arnold Goldberg, *op. cit.*, P. 171.

26 *Ibid.*, P. 15

*Ver glosario

Derivado de la perspectiva genético estructural, el modelo jerárquico pone el acento en el desarrollo de las diversas estructuras psíquicas en el curso de la epigénesis, o adquisición progresiva de la capacidad de funcionar en un número creciente de modos en interacción con el ambiente. Así, los procesos de desarrollo cursan sobre todos los aparatos del funcionamiento adaptativo, lo mismo sobre modos de pensamiento, como sobre las modalidades de reacción afectiva englobados todos en el sentido de identidad. (27)

En base a este modelo se pretenden ubicar aquellos indicadores comunes capaces de mostrar derroteros y vicisitudes observables sobre el proceso de formación de la identidad profesional. Y con ello insistimos en que no se trata de averiguar sobre desviaciones personales sino de identificar los factores y componentes que asisten a este proceso y los requisitos que establece el desarrollo a la estructura para procesar la experiencia.

Para sistematizar la observación del desarrollo este modelo distingue y ordena los factores o condiciones en los que se verifica, como en este caso el entorno de la experiencia universitaria, que es el escenario de procesos activados por el desarrollo y que demandan a la estructura con sus modalidades y aparatos de funcionamiento, como el yo*, con su capacidad sintético-integrativa, y que se desahogan en ámbitos de evolución tan amplios como el sentido de identidad.

Bajo esta perspectiva jerárquica descubrimos que "...la persistencia de aspectos primitivos en la maduración vertical obedece al hecho de que forman parte del repertorio de funcionamiento regular que se manifiesta en actividades creadoras o en retos de adaptación en cualquier momento de la vida" (28)

Siendo uno de estos aspectos el mecanismo de identificación que funciona para el estudiante de la misma manera frente a la figura del maestro y sus competencias o de la propia misión madurativa de la Universidad con la que se identifica, tal y como lo hizo en la infancia con sus padres y sus atributos. Pero además entre las modalidades de funcionamiento, esta perspectiva subraya la capacidad en el cambio de función en la que podemos observar la transición ocurrida durante la adolescencia y que en especial dispone al estudiante a su ubicación frente a la realidad de su futuro profesional. De acuerdo con Peter Blos, un importante autor de la teoría psicoanalítica de la adolescencia:

Los cambios de función logrados, como el que va de la intelectualización* defensiva, al uso pleno del potencial intelectual a lo largo de los estudios universitarios, mediante la maduración vertical, requieren concepciones derivadas del entendimiento del proceso adolescente como un estado transicional del aparato mental. (29)

27 John Gedo, Arnold Goldberg, *op. cit.*, P. 172.

28 *Ibidem*, P. 174.

29 Peter Blos, *Psicoanálisis de la adolescencia*, Amorrortu, 1976, P.197. (1)

Y así bajo esta noción de transición nos encontramos con el sentido de identidad pues es el resultado de transformaciones psicológicas producto de las operaciones de diferenciación e individuación* que en el cierre de la adolescencia se dirime en la integración funcional del yo, así como en la metabolización de auto imágenes que suceden en el ámbito representacional del sí mismo*. Planos a los que dedicaremos los apartados correspondientes en el siguiente capítulo.

Este modelo nos señala como instancias de operación tanto al yo estructural como al self representacional que es entendido por Gedo y Goldberg como un centro de iniciativa y registro de la experiencia (30) que guía las percepciones del joven estudiante y en el que alcanza, según las transformaciones en las imágenes de sí mismo y de su relación con el ambiente, una auto imagen diferenciada respecto a lo que se espera de él.

Imágenes en las que se metabolizan aptitudes especiales que provienen de experiencias tempranas que establecieron pautas básicas para relacionarse con la realidad bajo intereses adaptativos pronunciados que, por ejemplo, pueden haberse generado en un ambiente de cierta hostilidad al que el pequeño tenía que adaptarse para poder crecer y que prefigura habilidades e intereses de negociación en el actual estudiante universitario. Pautas que bajo este modelo podemos ubicar como precursores de la identidad.

Dado que las funciones que se van adquiriendo sucesivamente no se reemplazan unas a otras sino que se agregan acumulativamente al repertorio estructural, la vida psíquica y su descripción se hacen con la maduración cada vez más complejas. (31)

De ahí que necesitamos de un esquema ordenador que nos permita visualizar las distintas funciones y su jerarquía para comprender las complejas implicaciones del proceso de maduración que lleva a la identidad profesional. Tal esquema nos es proporcionado por la teoría psicoanalítica de la adolescencia que nos guiará en la sustentación interpretativa de las entrevistas grupales a los estudiantes objeto de esta investigación.

Así nos referimos, también, al contexto metodológico en el que concebimos como plausible la observación basada en un modelo teórico que la sistematiza en categorías que otorgan relevancia a determinado orden de contenidos haciendo posible la identificación de datos a los que es posible aplicar la teorización psicoanalítica de los procesos observados.

30 John Gedo, Arnold Goldberg, *op. cit.*, P. 34.

31 *Ibidem*, P. 178.

* Ver glosario

Con la revisión teórica realizada en atención a los alcances de la estructura cognitiva del psicoanálisis y sus presupuestos metodológicos queda asentada la pertinencia y las advertencias sobre el uso de dicho cuerpo teórico en el estudio del devenir del estudiante. En lo que sigue haremos la aplicación de estos elementos en una descripción de las condiciones y requisitos que el desarrollo impone al joven en su proceso de identidad para entonces poder visualizar la complejidad de las operaciones que lleva a cabo en su devenir de estudiante hacia futuro profesional.

2. Los precursores de la identidad profesional en la declinación adolescente

Consideraciones introductorias

La adolescencia posee un potencial evolutivo muy pronunciado. Se trata de una crisis normativa. Los conflictos y exigencias infantiles son reelaborados de una manera tal que determinan una nueva organización de la personalidad. Al incorporar activamente, como estudiante universitario, influencias sociales y culturales del medio en el que se mueve y en el que debe ocupar su lugar definitivo, pasa por un proceso de gradual definición de sí mismo.

Debe renunciar cada vez más a su dependencia de los adultos significativos, asumir por sí mismo mayores responsabilidades y dar una orientación a su vida. (32) En la consolidación de esas tareas transcurren los estudios de licenciatura, cuando se identifica con cierto cuerpo de conocimiento, en este caso el relativo a las relaciones internacionales. El tránsito desde tal afinidad hacia la pertenencia al medio profesional que le corresponde es un escenario en el que se prueban los cambios que experimenta el estudiante respecto a las imágenes de sí mismo y que se articulan alrededor del proceso de formación de la futura identidad profesional.

Las pugnas y fluctuaciones entre renunciar a los padres de la infancia y encontrar nuevas figuras de identificación, junto con la crisis de actividad – pasividad, típica de esta etapa, se dirimen en el escenario combinado de la pena por lo que tiene que dejar atrás y la incertidumbre por el futuro. Tal estado de ambivalencia es responsable de la intensidad con la que experimenta sus procesos internos, y del carácter definitorio que adquieren sus preferencias y al que se agrega la intencionalidad que las hace tornar en elecciones y decisiones consecuentes. Pues tal ambivalencia busca ser resuelta en el plano de las definiciones en el que está comprometida la imagen que el sujeto sostiene sobre sí mismo.

Este tono intenso se canaliza en acción propositiva que va desplegando aquellos escenarios en los que el estudiante ensaya la solidez de sus convicciones y el alcance de sus intenciones. El sentido de compromiso se le revela en una urgencia que, o lo apabulla, haciéndole aparecer aplanado y apático, o lo carga de vigor y entusiasmo ante el creciente manejo de herramientas con las que va descubriendo al mundo. El cómo se canalice tal urgencia de compromiso, en una pasividad reactiva o en una activación de sus potenciales, depende de la calidad de las identificaciones que establece el estudiante con sus propios intereses y determina, por ende, la balanza entre imágenes de confianza en sí mismo y en sus aspiraciones y de duda e incertidumbre.

32 Emil Zetzel, *op. cit.*, P. 254

Identificaciones que tendrán una valencia positiva si la estructura psicológica se inclina en una compensación suficiente sobre los temores y la desconfianza. El alcance de dicho contrapeso se traduce en retos que el sujeto en crecimiento afrontará al visualizar metas y aspiraciones que su entorno ha de confirmar.

Ello correrá a través de una mudanza en el área de los preceptos morales que no representarán más a los padres y su indulgencia o exigencia, sino al establecimiento de pautas éticas sociales y personales vinculadas más a aspiraciones que a amenazas, para pasar así, de la obediencia a la convicción.

Tareas que requieren necesariamente de esas mismas identificaciones positivas que se expresarán en la capacidad de emitir las señales correctas para recibir de la realidad aquellos elementos que confirmen su avance hacia la consolidación de un sentido positivo de la identidad cuya formación es descrita por E. Erickson como "La acrecentada seguridad de que nuestra capacidad para conservar nuestra igualdad y continuidad internas (del yo, en el sentido psicológico) guarda relación con la igualdad y continuidad de lo que uno significa para los otros". (33)

De esta manera, la autoestima, que queda confirmada al terminar cada crisis importante, crece hasta el punto de convertirse en la convicción de que se está aprendiendo a dar pasos efectivos hacia un futuro tangible y de que se está desarrollando una personalidad definida en el seno de una realidad social a la que el joven estudiante busca comprender como sujeto de la misma.

Estamos hablando de una respuesta recíproca que ofrece el apoyo necesario para que pueda reorganizar esquemas anteriores de identificación de una manera coherente para integrar una nueva configuración con papeles y valores sustentados por la sociedad. Así, la comunidad es confirmada por el individuo a quien le importa solicitarle su reconocimiento, misma que, en su caso reacciona de manera radical ante el rechazo de aquel a quien ella parece importarle poca cosa.

En palabras de Antony Solnit encontramos que:

Resulta crucial la correspondencia entre la búsqueda de una competencia equilibrada y los apoyos y obstáculos que ofrece el entorno para la adquisición y la expresión de la misma. Esta correspondencia refleja las reacciones características de cada familia o cada cultura en términos de facilitación o desaliento de la competencia en el adolescente. (34)

33 Citado por Emil Zetzel *op. cit.*, P. 260.

34 Antony Solnit "Obstáculos y senderos en el camino de la adolescencia a la paternidad" *Adolescencia: Temas psicoanalíticos*. Buenos Aires, Nueva Visión. Col. Villa Guadalupe, 1989. P. 152.

Nuestro interés nos coloca frente a sus percepciones y expectativas, plano desde el que es posible verificar el reconocimiento del propio estudiante sobre sus aptitudes y habilidades para iniciarse en el mundo laboral y que le lleva a la posibilidad de generar una identificación positiva con sus aspiraciones y cuya valencia se define aquí en términos de reciprocidad.

Si bien el alcance en la disolución de los lazos de dependencia nos interesa como referente de su proceso de maduración, lo consideramos a partir de la importancia que tal disolución ocupa en la propia percepción que los estudiantes tienen sobre sí mismos y que, en términos de reciprocidad, bien podríamos reconocer en su interés por ser competitivos antes que autosuficientes.

Al admitir las nuevas condiciones que la realidad social ha generado en los últimos 30 años, tendremos que iniciar nuestra indagación preguntándonos por las manifestaciones que tiene en la actualidad el sentido de la reciprocidad, buscando reconocerlo en las expresiones de sujetos reales, preguntándoles quienes son y hacia donde creen que van. Y no sobre la base de aquellos elementos determinados por una perspectiva generacional desde la que supondríamos lo que se espera de ellos.

Aquí advertimos sobre el cuidado con la adjetivación, pues desde una perspectiva ideológica se nos puede ofrecer una fácil solución en la descalificación que la anterior generación hace de la siguiente al considerar sus alcances en términos absolutos o al buscar referentes de sentido en fenómenos que han cambiado su significado. Lo que pretendemos es identificar esos componentes psicosociales en torno a la reciprocidad, no utilizarlos como adjetivos para calificar en lugar de comprender.

Presumimos, sin embargo, que las expresiones de los estudiantes entrevistados son comprensibles en términos de lo que la teoría ha sistematizado como observable: Que sus alcances de maduración en el juicio, y discernimiento de la realidad son el resultado de un proceso cuyos precursores y expresiones podemos sistematizar en las perspectivas estructural y representacional que al ser complementadas nos ofrecen un panorama de las tareas y el ámbito en que se juega la maduración adolescente.

Nos referimos a las tareas de la estructura psicológica y al ámbito de las imágenes y percepciones que tiene el sujeto de sí mismo y la apreciación que hace sobre sus propios recursos en la identificación de intereses y habilidades descubiertas en la experiencia universitaria. De ahí que nos hemos propuesto seguirlo en la línea trazada por la teoría psicoanalítica de la adolescencia en cuyo núcleo se integran las perspectivas estructural y representacional a las que corresponden la conceptualización diferencia del yo y del sí mismo y a las que dedicaremos los apartados correspondientes.

*Ver glosario

Estas consideraciones iniciales son también el lugar para asumir que esta tarea demanda la clarificación de los intereses subjetivos frente al tema elegido. Quien suscribe estas líneas, como egresado de la licenciatura, reconoce la importancia que tiene la confirmación social de lo que conoce y que se juega en este mismo ejercicio académico en pos de la obtención del título de licenciatura.

El cuidado que se pretendió en la exposición del marco teórico y su pertinencia; así como la atención sobre el abordaje metodológico, ha de ser acompañado por la clarificación sobre los propósitos subjetivos que animan este trabajo, alrededor de la necesidad de reconocer la importancia de la confirmación social del quehacer profesional proveniente, en este caso, de la institución universitaria que me ha formado.

Siguiendo las recomendaciones de George Devereaux respecto a la clarificación sobre el posicionamiento subjetivo del observador (35), deseo expresar mi confianza en que la alerta sobre tal expectativa me acompañe en la búsqueda del sentido que tiene para el estudiante tal reconocimiento y que funcione como un detonante de identificación que opere en favor de su esclarecimiento y acaso en beneficio de quienes consulten este trabajo al momento de preguntarse sobre el complejo proceso de hacerse profesionalista.

Con estas consideraciones iniciales se ha pretendido definir la perspectiva desde la cual pretendemos organizar la observación de los precursores de la identidad profesional, bajo la guía del concepto de identificación y tomando como organizador psicosocial a la reciprocidad, así como establecer la posición subjetiva que anima este trabajo y sin cuya clarificación se jugaría con la equivocada pretensión de que el fenómeno a observar nos es ajeno. Supuesto propio de una falaz concepción de objetividad.

En el primer apartado de este capítulo nos ocuparemos de aquellos elementos psicológicos de la consolidación adolescente que interactúan con el proceso de aprendizaje en la experiencia universitaria. Discusión que nos servirá de base para el esclarecimiento, en los apartados subsecuentes, de las perspectivas estructural y representacional que conjugan los alcances y derroteros a seguir en el proceso de la identidad profesional.

2.1 La experiencia formativa: Procesos psicológicos y de aprendizaje en Interacción

Etimológicamente “adolescencia”, proviene de la raíz “olescere” que significa crecer, desarrollarse. Para A. Ponce, autor ya clásico en la literatura sobre adolescencia, el anuncio del inicio de la etapa lo da la sinestesia*, “... ese difuso y permanente sentimiento que tenemos del estado de nuestro propio organismo y que tiñe alternativamente de agrado o de desagrado a la experiencia, sin perder del todo su borrosa fisonomía subconsciente (*sic*)”. (36)

Aunque parezca lejano, tanto en tiempo, como respecto al tema que nos ocupa, la aparición de los precursores del proceso de identidad se remonta, desde el propio registro experiencial del sujeto, al rededor de los 12 años cuando innumerables modificaciones en el organismo empiezan a alterar profundamente el equilibrio de la sinestesia infantil. Esa sutil transformación del quimismo de los humores y la irrupción en la sangre de hormonas, hasta entonces desconocidas, que produce la crisis violenta de la pubertad. El adolescente espía con asombro sobre su propio rostro los indicios del cambio que lo perturba. De ahí que el espejo desempeñe un papel de primer orden en esa edad.

El lenguaje empieza a parecerle un instrumento limitado y rústico con el cual rara vez puede expresar lo que ocurre. Pero a la vez el pensamiento no llega a la conciencia sino a condición de pasar sumisamente por los moldes de los esquemas verbales. La sinestesia, henchida de fuerzas nuevas, excede la capacidad de esos moldes que el chico comienza a mirar con disgusto y desprecio llevándolo al descubrimiento de lo inexpresable que le muestra el camino a la vida interior. El registro corporal en transición y el viraje al interior aderezado por la inutilidad del lenguaje, tienen una implicación central en el proceso de refundación de la personalidad. He ahí los precursores que primeramente aparecen en escena. El joven estudiante ha recorrido un complicado trecho, que así comienza, para llegar a la universidad y su proceso de identidad será el crisol de las respuestas específicas que dio a las necesidades madurativas y de adaptación que el desarrollo le ha impuesto.

El duelo por la imagen corporal de la infancia lo puso frente a sus recursos disponibles para el futuro desprendimiento de la égida de los padres. De la acción de estos recursos son resultado las formas específicas y el grado de solidez y cohesión alcanzado en su sentimiento de identidad. Las herramientas psicológicas con las que se desenvuelve en su vida interior acusan una combinatoria personal de estrategias dilatorias frente a tal desprendimiento y de recursos para enfrentar la urgente necesidad de comprenderse y explicarse.

36 Aníbal Ponce, *Psicología de la adolescencia*, México, UTEHA, 1980. P. 9.

*Ver glosario. El término es utilizado aquí por el autor de manera metafórica.

Se pronuncia una balanza entre operaciones defensivas con las que intenta modificar su percepción de la realidad, para forzar su permanencia en la indefinición, y recursos con los que elabora una metamorfosis interna en preparación para asumir el conocimiento de la realidad.

La exploración que realiza sobre sus propios estados mentales lo dispone a operaciones del pensamiento abstracto que el proceso de aprendizaje universitario le requiere. El lenguaje que en un principio se le reveló como un instrumento demasiado grosero para expresar sus emociones, va a ir adquiriendo, poco a poco, un sentido hasta ese momento insospechado. La metáfora, en expresiones exteriores a la palabra misma, será capaz de traducir el sentir y el pensar en toda su pureza. Junto a la vida real y tal vez por encima de ella, el adolescente ha descubierto la teoría. (37) Su uso defensivo lo llevará a la intelectualización, su aprovechamiento para la adaptación, le confirmara en el ejercicio de aptitudes cognitivas genuinas.

Para él todo pasa a un nivel puramente intelectual. Todas las operaciones tienen lugar, de cierto modo, en un universo paralelo en el que la medida del tiempo jamás ha sido tomada. Puede resultar que su "comprensión" marque la distancia de una realidad que le parece inaprensible. Es en ese sentido que tal registro forma parte de su doble disposición frente a la realidad ante la que requiere distancia pero que a la vez le parece lejana y predeterminada.

He ahí uno de los elementos que ha de observarse en la aplicación del cuestionario. Pues a partir de su consideración y con el auxilio del concepto sobre la diferencia entre procesos de pensamiento primario y secundario podremos dilucidar esta diferencia en su percepción sobre la realidad, o encontrarla oculta detrás de una fachada defensiva de intelectualización. (38)

Es decir, de encontrar expresiones de dicho mecanismo, podemos inferir en los estudiantes entrevistados la necesidad de sostener versiones de una realidad inaprensible, como aquella evocada por una visión "globalifóbica", en lugar de la percepción de un entorno que les demanda compromiso en su conocimiento y su comprensión como una primer estación en su proceso de pertenencia a una realidad verdaderamente compleja.

La función de discernimiento de la realidad implica necesariamente el paso del pensamiento mágico y la omnipotencia que le acompaña (pensamiento primario), a la operación compleja de generar modelos sintéticos de comprensión de la realidad a través de teorías (pensamiento secundario).

37 Aníbal Ponce, *op. cit.*, P. 13.

38 Gerald Mendel, *La crisis de generaciones*, Bar. Península, 1975. P. 173.

Pero al mismo tiempo no se puede perder de vista, siguiendo a Ponce, que “cada descubrimiento intelectual no solo levanta la idea de sí mismo sino que recibe, además, un sello de propiedad que lo incorpora a las posesiones máspreciadas. El alarde de intransigencia muestra como cada idea lleva consigo un halo de pertenencia intenso”. (39) Lo que alude al sentido de pertenencia e identidad que está en juego en el aprendizaje y que se ejercita en el modo particular en el que el estudiante de R I concibe la realidad, conformando así un referente consustancial al proceso de identidad.

Es a ello a lo que nos referimos como los productos identitarios de la experiencia académica. Pues en ésta se cifran complejas operaciones del pensamiento en el que el empuje del fantasear se traduce en la innovadora capacidad de abstracción que acompaña al estudiante en su encuentro con la realidad que en su conocimiento le ensancha la capacidad de ser y de hacer, confirmatoria de la identidad.

Encontraremos, entonces, expresiones que al ser analizadas mostrarán mezclados con elementos defensivos, como la intelectualización, componentes de un proceso de identidad en ciernes, como el sentido de apropiación del conocimiento con el que el estudiante hace ensayos de aproximación a la realidad que finalmente hará suya.

Otro de los componentes mixtos, dado en la interacción entre procesos de conocimiento y motivaciones subjetivas, se hace manifiesto en las razones “íntimas” que lo llevan a identificarse con el ámbito de acción internacional en la que se expresan la disposición solidaria del estudiante de R. I. con los que se encuentran en desventaja, por una identificación reconfortante con su propia sensación de invalidez y soledad, tanto como el afán de dominio expresado en sueños de grandeza y poder reactivos a su propia historia. El sentimiento de solidaridad interrumpe, de cuando en cuando, las aspiraciones imperialistas; y el mismo que hace un instante juraba no reconocer otra voz que la de su propia ambición, se detiene a protestar por un abuso o se arma en guerra para combatir una injusticia.

Como quiera que sean las combinaciones o las formas particulares que toma este sistema de contrapesos de sus motivaciones profundas, reconocemos en la visión específica del internacionalista un esquema básico, una geometría elemental de simetrías y asimetrías desde la que organiza su visión del entorno foráneo. Elemento que funciona como componente inequívoco de la futura identidad profesional.

A través de esta interacción de motivaciones profundas y realidad inmediata, el adolescente inaugura una interpretación del mundo. Al ensancharse la realidad se vuelve cognoscible y así le devuelve la certeza del alcance de nuevas herramientas como el conocimiento.

39 Aníbal Ponce *Op. Cit.* P. 116.

Así, componentes emocionales y cognitivos se integran, en la experiencia de aprendizaje, como un canal de desarrollo en el que se verifican los alcances de la maduración del estudiante y los derroteros hacia su identidad profesional.

Al arribar al mundo en su experiencia de conocimiento, el estudiante genera las condiciones para renunciar formalmente a situaciones ilusorias. Con esta renuncia logra formular una visión de la realidad que le permite acceder por ejemplo, al tránsito de la fantasía de poder absoluto u oposición irreducible, a la posibilidad de la negociación como contenido formativo en R. I. Lo que alude, a su vez, al grado de ambivalencia residual de aquellos desarrollos madurativos y sus experiencias afectivas predominantes.

Alrededor de este punto se han diseñado preguntas pertinentes para conocer dicha transición y que podemos observar en la percepción del estudiante sobre los organismos multilaterales, los tratados de libre comercio o el propio fenómeno de la globalización. Pero aún en el caso de intuirse un importante grado de ambivalencia proyectada en la realidad externa, la experiencia de conocimiento representa la puerta de acceso a una realidad que puede considerarse necesaria e incluso valiosa en tanto es cognoscible, pues ésta, en su comprensión, cede. Como lo señala I. Carneiro

El registro en la realidad externa de esas experiencias rectificadoras significa para el adolescente la posibilidad de incorporar a su mundo interno una realidad susceptible de conocimiento. De ahí que la vivencia de la capacidad reparadora que este registro permite, lo conduce a la integración madurativa de fantasías que le llevan, en el mejor de los casos, a la actividad creadora. (40)

En el caso del estudiante de R. I. el descubrimiento de herramientas de mediación, al que busca acceder en su preparación, es un claro y valioso ejemplo de una motivación profunda por evitar o reparar un rompimiento o construir un encuentro. Desde su experiencia más profunda y remota, no son pocos para quienes dichas herramientas de mediación representan, en su fuero interno, la posibilidad de reparación sobre un ambiente de hostilidad a veces poco encubierto y para quienes de las relaciones interpersonales a las internacionales no hay más que referentes fronterizos y transfronterizos en común. Experiencia en la que se basa todo un plan de vida o proyecto profesional.

40 Inaura Carneiro "La diferenciación en el proceso adolescente", *International Journal of Psychoanalysis*, International psychoanalytic Association, Vol. 56, 1986. P. 161

En esta interacción entre procesos psicológicos y cognitivos tiene un papel específico el ámbito de teorización que la disciplina ofrece a manera de espacio de práctica para la construcción de modelos de explicación, en razón de la experiencia de apropiación de conocimiento que esta práctica representa. Cuestión que abordamos preguntando sobre la participación de la teoría en la experiencia de aprendizaje. A partir de las respuestas emitidas al respecto por los estudiantes entrevistados consideramos a la teorización en términos de la apreciación de su participación en la experiencia académica.

Corresponde a la aplicación interpretativa sobre tales percepciones establecer ciertas reflexiones a partir de la consideración que los entrevistados conceden a la teoría como expresión de la evolución de las formas de pensamiento que caracterizan a las actuales generaciones y que se distinguen respecto a generaciones anteriores, entre otros elementos, por el papel concedido a la teoría.

He ahí la dinámica de interacción entre elementos del desarrollo psicológico y la experiencia de aprendizaje a través de la cual podemos apreciar la elaboración que realiza el joven estudiante de las tareas referentes a su estructura psicológica como a su reflejo en los cambios en la imagen de sí mismo a través de los cuales busca darse lugar en una realidad externa que se anima en las aspiraciones subjetivas desde las que visualiza su futuro profesional. Pasemos primero a identificar, siguiendo el modelo jerárquico al que aludimos en el capítulo anterior, los elementos estructurales específicos de las fases por las que transita el estudiante en pos de la consolidación de su personalidad.

2.2 Las tareas de la estructura

2.2.1 Adolescencia tardía

En términos del desarrollo psicológico podemos ubicar al estudiante de licenciatura en el transcurso de la adolescencia tardía. Desde el punto de vista estructural en esta fase los retos del adolescente son la **integración de contenidos**, la **depuración funcional de la estructura** y la **definición de metas**. Nos dedicaremos a cada uno de estos para distinguir aquellos precursores del proceso de identidad observables en la interacción entre procesos psicológicos y de aprendizaje.

Normalmente al final de esta fase se alcanza una organización permanente en la que el yo se consolida como la estructura encargada de la organización de un arreglo estable y altamente idiosincrásico de intereses y cuyas funciones características se pueden describir de acuerdo con P. Blos del siguiente modo:

- a) La asimilación de traumas residuales específicos que contribuyen a la formación del carácter así como a la organización de la personalidad que se cristaliza en la toma de conciencia del propio self (sí mismo) como ser social.
- b) La alineación de la estructura hacia el establecimiento de nuevas pautas de interacción entre atributos y funciones en favor de la definición del propio ser. Como lo es la estabilización dinámica entre medidas defensivas, como la intelectualización, y recursos restitutos, como la apreciación de las propias habilidades cognitivas, de acuerdo a la depuración de funciones diferenciadas.
- c) La integración de tales remanentes en una expresión estable a través de la definición de metas y la articulación de la estructura y sus instancias al rededor de tales metas en un entorno social que le articula y le reconoce.

“Este proceso de consolidación relaciona a la estructura psíquica y al contenido, la primera estableciendo la unificación del yo, y el segundo preservando la continuidad dentro de él; la primera forma el carácter, el segundo provee los medios”. (41)

La adolescencia tardía es un tiempo de crisis que somete a esfuerzos decisivos la capacidad de integración en el individuo. Lo que significa, desde el principio establecido por la teoría del desarrollo, que los conflictos infantiles no son eliminados al final de la adolescencia sino que se integran como tareas de la vida. Tal **integración de contenidos** es una elaboración y síntesis de la que emergen preferencias vocacionales, temáticas, ideológicas e incluso pautas vinculares desde las que dispone sus relaciones afectivas significativas.

El logro que se espera de esta sub fase de la adolescencia es una consistente unificación del yo y en consecuencia un sentido de identidad difícilmente reversible y sobre el cual se jugará un esfuerzo permanente de estabilización de la autoestima. A lo que Peter Blos se refiere del siguiente modo:

La autoestima es la expresión emocional de la evaluación de las representaciones de sí mismo y refleja la discrepancia o la concordancia del concepto ideal del ser y las auto-representaciones (Jacobson, 1953). El restablecer esta concordancia y eliminar la discrepancia por medio de una interacción sensata con el medio ambiente, se convierte en un esfuerzo de por vida para el yo. (42)

41 Peter Blos, *op. cit.*, P. 200.

42 Peter Blos, *ibíd.* P 206.

A esta integración corresponde la consolidación de convicciones alrededor de habilidades personales, por ejemplo para la negociación, o para el conocimiento de procesos complejos, que el estudiante de R. I. puede reconocer como recursos que confirman su elección profesional. Lo que queremos subrayar con la exploración de los puntos correspondientes en las entrevistas, es la clarificación que va estableciendo el estudiante a lo largo de la licenciatura sobre su percepción acerca de las aptitudes que le identifican como futuro internacionalista.

Las características particulares de esta fase se observan también en la transición que el estudiante experimenta desde la idealización de la misión del internacionalista hacia la identificación de habilidades personales que despuntan hacia la búsqueda de reconocimiento por parte de los adultos significativos, entre los que destacan ciertas figuras docentes, que en su quehacer representan el futuro en el que tales atributos serán desempeñados.

Sobre este punto en particular se han establecido también determinadas preguntas en la entrevista que permitan obtener aquellos elementos sobre los que sea posible su identificación.

Lo que, desde la perspectiva de la reciprocidad, genera la necesidad de que el medio confirme, como lo hace el conocimiento en sus herramientas, que las expectativas de interacción del estudiante se vean reflejadas en un sentido de orden y sistematización en el acceso a la realidad como sucede a través de la capacidad de pensamiento abstracto de modelos y sistemas que se prueba en la reflexión de la realidad que así aparece comprensible. Alcance cognitivo que le da a la personalidad una calidad unificada y consistente dispuesta para la progresión de la identidad profesional.

Respecto a la **depuración funcional de la estructura** la meta de la fase se refiere a la alineación de las instancias intrapsíquicas bajo nuevos patrones de interacción de acuerdo al propósito supremo de conservación de la integridad. Nos referimos a pautas de cooperación entre estructuras que sustituyan los patrones infantiles de mandato y obediencia. Depuración que vemos reflejada en la creciente conciencia en el estudiante acerca de la diferencia entre las imágenes que tienen de él en su núcleo familiar y aquella que le refiere su círculo de amigos y compañeros.

En este sentido la experiencia universitaria es también un proceso de socialización en el que encuentra la ocasión de identificarse con ciertos atributos propios de su condición de estudiante. Ha aprendido a desenvolverse en el medio en el que estos son subrayados por encima de aquellos que le son reconocidos en su entorno de origen. Es apreciado por los atributos y habilidades que le caracterizan y el cumplimiento de sus obligaciones no pasa ya primeramente por la anuencia o crítica de sus padres sino que se juega en la adquisición de conocimiento cuya valoración tiene más un reconocimiento en su fuero interno y depende menos de la aprobación familiar.

Aquí los elementos a explorar son: Si en su percepción se mira de otro modo; si los compañeros representan el ámbito de resonancia en el que tales expresiones de reconocimiento tienen lugar y si es percibida la confirmación de la institución más allá de la gestión administrativa del control escolar. Al respecto se han diseñado ítems en la guía de tópicos de la entrevista grupal que buscan reconocer señales de este proceso en la representación que tienen de sí mismos los estudiantes.

Los elementos psicológicos que asisten a este proceso se ejercen en el ámbito interno del estudiante y solo pueden ser inferidos a partir de las expresiones actitudinales observables en pautas de identificación con las labores académicas. Los modelos los ofrece el medio universitario pero la **definición de metas** es un logro individual como resultado de su diferenciación respecto a lo que genéricamente se espera de él. Se trata de una composición singular que el grupo confirma como una expresión dada por el sentido de lo generacional.

Las diversas actividades que se realizan en grupo, los espacios fuera del aula y las preferencias de orientación ideológica, constituyen planos de expresión del sello que distingue a una generación de otra. Es en este entorno en el que se distinguen también determinadas nociones acerca del futuro desempeño profesional. Aquí el estudiante vuelve otra vez a la identificación que bajo el sentido de pertenencia, le permite visualizar determinadas metas con las que su generación se hermana. (43) Será el propio grupo el que confirmará tal identificación, por ejemplo al momento de elegir asignaturas y profesores que conforman un perfil formativo personal. Cuando frente a las listas de materias y maestros los compañeros eligen, están confirmando el sentido generacional de tales elecciones y sirviendo así, de marco para la personal definición de metas que busca confirmar en sus elecciones.

A partir de tales elecciones los propios maestros se están convirtiendo en figuras de identificación que al ser preferidas perfilan, desde sus propias perspectivas, las identificaciones que los estudiantes buscan focalizar en determinados modos de pensar la realidad y así comprenderla.

De este modo los profesores participan en la personal definición de metas de los estudiantes que al identificar en aquellos ciertos atributos, buscan reafirmarlos en su adscripción a ciertas interpretaciones o consideraciones sobre materias generales, como el papel del Estado en la definición de la política exterior por ejemplo o sobre la creciente participación de la mujer y sus habilidades específicas en el medio profesional.

43 Gerald Mendel, *op. cit.*, p. 97.

Se procuran, también, oportunidades para una relación más cercana, aún fuera del aula, en breves encuentros o en el acuerdo sobre recomendaciones mediante las cuales se busca ganar la predilección del maestro en cuestión, y así lograr la confirmación social que la reciprocidad ofrece. En la confirmación que otorga el maestro, el estudiante encuentra la ratificación de sus habilidades y de su elección profesional. En su instrucción el maestro asiente y el estudiante construye. Al permitir una visión sobre sí, más allá de toda idealización, el maestro se asume como sujeto histórico y socialmente determinado y así se dispone a ser figura de identificación en el inter-juego de la confirmación social. (44)

De modo que de la relación entre compañeros y de éstos con los docentes surgen aquellos elementos en los que se juega la integración de contenidos psicológicamente significativos, la depuración funcional de la estructura anunciada en la diferenciación de representaciones según los diferentes espacios que se ocupan y la definición de metas que en la resonancia grupal e institucional buscan confirmarse. Veamos ahora los retos característicos de la siguiente fase, la postadolescencia, y su influencia en los componentes de la elección ocupacional como otro de los precursores de la futura identidad profesional.

2.2.2. Post adolescencia

Su tarea central es armonizar los componentes de la personalidad y conforma un proceso de integración que generalmente ocurre como preparación para o como coincidencia con la elección ocupacional. Esta etapa de transición anuncia el cierre de la adolescencia en una integración gradual de la personalidad que, en términos de rol social, desemboca en esta selección.

En esta fase se dan las batallas finales en la diferenciación entre las expectativas de los padres y las aspiraciones del propio estudiante en que se decantan, bajo dicha selección, aquellos elementos bajo los cuales eligió inicialmente la licenciatura. Para ese momento comúnmente le es posible al estudiante distinguir esa primera elección basada en aproximaciones a un escenario imaginario del entorno internacional; A la que le sigue una confirmación sobre los intereses de aprendizaje particular de lo internacional como materia de estudio; para llegar finalmente, a manera de ensayo general, a la integración de los intereses de dominio sobre la materia y la necesidad de poner a prueba las propias capacidades.

A través de las entrevistas realizadas procurare identificar los elementos desde los que se hacen tales elecciones. De ahí que las diferencias en el diseño de las guías de tópicos para los tres grupos procuran aproximarse a la particularidad de cada uno de los momentos.

44 Rafael Azuela (1)“El maestro y el alumno adolescente: Mitos y realidades de su encuentro”, *Cero en conducta*, No. 16, año 4. México, 1989.

Diferencias que tienen sin embargo un continuo en el grado de claridad que el estudiante tenga sobre los elementos desde los que fue tomando las decisiones correspondientes y de conciencia sobre su prerrogativa para hacer tales elecciones. Sobre lo cual gravita la identificación positiva que el estudiante establece con sus aspiraciones iniciales, sus habilidades descubiertas y sus intereses en los que conjuga conocimientos y compromisos adquiridos.

Los elementos psicológicos que, en términos de retos y tareas, caracterizan estas etapas de transición al final de la adolescencia se nos revelan en los alcances de la integración lograda. Sin embargo puede haber conflictos residuales que comprometan ese alcance y mantengan abierto el horizonte de vidas posibles. Lo que llamamos adolescencia prolongada se observa, por ejemplo, en el repudio a instituciones o tradiciones que puede encubrir un rechazo a ciertas influencias parentales y así congelar el conflicto en el “para siempre” del pensamiento ideológico.

Una experiencia de individuación similar a la de la infancia temprana ocurre durante la adolescencia, que lleva en su etapa final a un sentido de identidad según el cual, los más preciados sueños megalomaniacos deben ser ahora relegados a la fantasía. En consecuencia más de un adolescente trata de permanecer indefinidamente en una fase transitoria del desarrollo; esta condición se llama adolescencia prolongada. (45)

La integración va de la mano con la actividad del rol social. La apariencia del rol manifiesto del joven adulto – teniendo un empleo o la cercana terminación de los estudios universitarios- fácilmente empaña el estado incompleto de la formación de la personalidad que sigue su curso principalmente bajo la prueba de su capacidad sintético-integrativa.

Lo que nosotros común y vagamente entendemos por adolescencia está restringido predominantemente al período de reorganización instintiva, pero los procesos del yo no dejan de ser operantes aún después de que la tormenta de los impulsos ha pasado. El relajamiento de las ligas con figuras significativas de la infancia es una tarea de la adolescencia en sí, pero el alcanzar un acuerdo con intereses y actitudes parentales del yo, se hace más deliberado y efectivo durante la postadolescencia. Solo entonces toma forma un arreglo duradero de estas preocupaciones, cuando la realización de estos fines en términos de relaciones permanentes, roles y selecciones del medio ambiente se vuelven lo más importante. (46)

45 Peter Blos, *op. cit.* P. 226.

46 *Ibidem*, P. 236.

Podemos decir que el joven estudiante se siente útil a sus semejantes cuando se ha enterado de sus obligaciones sociales y del sentido de dignidad que genera tal encargo. Ha obrado una mudanza desde los vaivenes entre la obediencia y la gratificación hacia la convicción sobre su compromiso con la realidad. Ahora está en el camino de convencerse más por la fuerza de sus aspiraciones que por el temor al castigo o al fracaso. Pues está en el momento de consolidar el sentido de responsabilidad como la capacidad de responder por sus creencias, sus conocimientos y sus actos.

Habrá que advertir que no estamos hablando de un lugar al que se llega, sino de un estado de ejercitación que, si bien se nos puede mostrar en una actitud de decidida conquista, está por lo general matizado de incertidumbre y mayor o menor desasosiego. Lo que se expresa en su disposición hacia el futuro ocupacional. Tal ejercitación se apoya, en la estancia universitaria en la que puede practicar lo que Erikson llama una "moratoria psicosocial", y que se define como un período "durante el cual el sujeto, mediante la experimentación de un rol libre, puede encontrar un nicho definido por su comunidad" (47)

La sociedad ha de darle la señal de tal aceptación pero el estudiante, en reciprocidad, ha de responder. El grado de confianza básica desde el que emita su respuesta depende de la claridad con la que se sabe capaz de recibir y responder. De ahí que en su disposición podemos reconocer el alcance de la integración de sus aspiraciones y sus conocimientos sobre la realidad asentados sobre la confianza básica en sus propias habilidades y que se buscara identificar en las entrevistas.

En la postadolescencia se juega de manera intensificada el dilema entre aferrarse al pasado o la renuncia a sus prebendas, activado por la incertidumbre que jalonea entre un estado de duda y el empuje hacia un vigoroso sentido de curiosidad y avance frente a lo que está por conocer. Las dificultades de la integración como tarea decisiva de estas fases, adolescencia tardía y de transición postadolescente, suelen reflejarse en el soñar despierto característico de éstas. Los persistentes sueños diurnos del joven estudiante que suelen referirse al futuro son la pantalla en la que se proyectan aquellas imágenes de sí mismo en las que prevalecen atributos de la condición infantil que ha de confrontar con una realidad que no obedece a su voluntad o en la que ya no encajan aquellos temores de la infancia. Escenas imaginarias en las que aparece conformista o desafiante según la totalitaria perspectiva infantil y en las que se dirime el dilema entre una aceptación pasiva o un rechazo en el que milita su incapacidad de aceptar, no la hostil realidad presente, como él lo proclama, sino el adiós a un pasado idealizado. Episodios de fantasía que sirven como cumplimiento de deseos y como una corrección de vida actual que al suponer que la "solución" está afuera desestiman los recursos propios, por no poder confiar en estos, y posponen el desprendimiento de ese lugar que les protege.

Así, en palabras de Blos “En lugar de vivir para dominar las tarea de la vida, el joven bajo esta condición, espera que las circunstancias de la vida dominarán la tarea de vivir.” (48)

Insistimos que no estamos por la delimitación de lo exitoso o lo malogrado ni pretendemos hacer especulaciones clínicas fuera de contexto; Nos conservamos en la idea de que los resultados observados pertenecen a esa fase de ejercitación, en la que, de acuerdo con este autor, “...el cumplimiento parcial de la tarea de cada fase y la consiguiente formación de compromisos son la regla más que la excepción.” (49)

La renuencia al desprendimiento de la égida de las figuras parentales infantiles sobre las imágenes que tiene el joven estudiante de sí mismo, ha de ser enfrentada como condición para un acercamiento razonable entre el ser y los intereses y actitudes parentales del yo, producto del proceso de internalización al que llevan las identificaciones que el joven desde la infancia ha establecido con las propiedades de las funciones parentales. Proceso de apropiación al que dedicaremos el próximo apartado.

Unida a este acercamiento va una aceptación, o mejor, una afirmación de las instituciones sociales y la tradición cultural en la que los aspectos componentes de las influencias parentales se despersonalizan para convertirse en legítimas posesiones.

Es cierto que existen diferentes oportunidades para aquel estudiante cuya familia tiene lazos con miembros distinguidos del Servicio Exterior, como también es cierto que los hay que, sin ningún contacto o relaciones previas, se acercan a un maestro con el genuino interés de identificarse con su figura y tal componente puede ser igualmente decisivo en los comienzos de su carrera. De la misma manera que podemos encontrar el caso de aquel estudiante cuya orientación ocupacional, ya al finalizar la licenciatura, se dirige hacia la búsqueda de experiencia política o bien de investigación en ciencias sociales o en humanidades como resultado de lo descubierto en esos años de formación y que buscará, por ejemplo, iniciarse como ayudante de profesor en la propia facultad. Así como se da el caso de un estudiante cuya elección inicial basada en la curiosidad se vio frustrada por la insuficiente confianza en sus propias capacidades académicas limitando las posibilidades de identificación con la materia.

La indispensable reciprocidad es ahora más claramente entendida como una disposición de encuentro e imbricación de los intereses del joven y de su certeza sobre su jerarquización en el área de los compromisos vocacionales, con la respuesta de la sociedad que confirma, a través de sus instituciones educativas, el sentido de estos mismos compromisos.

48 Peter Blos, *Op. Cit.*, P. 279.

49 Peter Blos, *Ibíd.*, P. 280.

Estas mismas tareas de armonizar intereses y actitudes parentales del yo se verifican tanto en el proceso de desidealización* como en la consolidación del ideal del yo*, reto y estructura que ponen el acento en el alcance de diferenciación que el adolescente logra en el ámbito de las representaciones.

Los límites firmes entre las representaciones del ser y las que tienen de él sus figuras significativas son esenciales para una constante percepción de la realidad. Siendo esta la tarea de la adolescencia cuya meta es la diferenciación pero en el curso de la cual los límites entre estas representaciones se tornan inevitablemente borrosos. (50)

Ya en la post adolescencia se siente “él mismo”; percibe una unidad de experiencias internas y externas en vez de los fragmentados excesos de su adolescencia. Todo esto asciende a esa auto experiencia subjetiva que Erikson ha descrito como “identidad del yo”.

Las expectativas infladas y las desilusiones fatales en el sí mismo son remplazadas gradualmente por la adquisición de metas razonables y por la aceptación de logros y limitaciones que están al alcance de un ser correctamente percibido. Así, se define un área operacional dentro del alcance de la autorrealización, determinada por las dotes que se ejercen bajo el funcionamiento regulado de un arco de tensión de talentos y habilidades. (51)

Spiegel (1958), citada por Blos afirma que: “el significado operacional del concepto de ser, es su función de armadura que, como marco constante de referencia, actúa a modo de volante estabilizador para vencer la discontinuidad perturbadora de auto representaciones intermitentes.” (52)

Mientras éstas no sean fusionadas por el yo, es decir integradas, para convertirse en parte del ser, no existe marco de referencia del que pueda depender la estabilidad del auto sentimiento.

A partir del punto de vista estructural que ha sido revisado pasemos ahora a colocarnos en la perspectiva de las representaciones que el sujeto tiene de sí mismo y que en el trayecto de la adolescencia tardía a la post adolescencia realizan una crucial diferenciación respecto a las imágenes desplegadas en el vínculo con sus padres y que opera bajo un sistema de juicios de cuya flexibilidad depende esa misma diferenciación.

50 Peter Blos, *op. cit.*, P. 27

51 Heinz Kohut, *La restauración del sí mismo*, Bs As, Paidós, 1990. P181

52 Citada por Peter Blos, *op cit.* P. 281.

*Ver glosario

En el siguiente apartado nos ocuparemos en particular del mundo de las auto representaciones, de los procesos y mecanismos que lo animan y sobre los que opera la elaboración de las imágenes en las que proyecta el estudiante la visualización de su futuro.

2.3. Mundo representacional: Internalización, identificación e identidad

Aquí abordaremos al ámbito en el que se verifica la experiencia del proceso de identidad, el de la auto imagen cuya subjetividad es posible categorizar en los conceptos de “internalización” e “identificación” y que constituye un sistema de cartas de navegación que orienta la relación con la realidad y le otorga sentido de mismidad a la experiencia de contacto con la misma.

Ese plano de los primeros registros de pertenencia que suceden en la relación temprana con la madre, en el que asientan elecciones y preferencias como testimonios del ejercicio de esa mismidad. El de la identidad es un ámbito referencial que en su origen se realiza necesariamente en relación al entorno al que se pertenece. Así, pertenencia e identidad son, en esa matriz experiencial, condiciones inseparables.

El entorno fundante es la relación con la madre en la que el pequeño se va distinguiendo hasta ser él. Experiencia psicológica explicable desde el proceso de **internalización** en virtud del cual se establece el registro mental del entorno vincular primario. Al requerir el pequeño de la presencia constante de la madre ira “internalizándola”, mediante identificaciones que tendrán también una evolución desde formas idealizadas primitivas hasta modos más desarrollados y acordes a la realidad.

Este proceso de internalización tiene tres propiedades. 1) Es un mecanismo para llevar hacia adentro lo que originalmente existe afuera, es decir, los cuidados y atención que el ambiente provee se reproducen así en la función psicológica del auto cuidado; 2) Es la referencia de un sentido de pertenencia que se inicia en la experiencia de esos mismos cuidados vividos dentro de una matriz vincular; Y 3) es transicional en tanto genera a través de la identificación que utiliza como vehículo, un estado intermedio que pone a salvo al pequeño en crecimiento, de la profunda experiencia de soledad que trae consigo la conciencia de ser.

A propósito de la interacción de experiencias psicológicas y de aprendizaje se propone que la capacidad de abstracción utilizada en la construcción de conceptos se realiza según el modelo básico de la internalización capaz de generar la condición transicional de cercanía suficiente para visualizar los atributos específicos del objeto y a la vez de distancia óptima para poder ubicarlo en su entorno y reproducirlo en un constructo que lo represente. (53)

Al hablar del poder de la **identificación** se refiere Freud cuando dice "...luego llegamos a comprender que esta clase de sustitución... interna...contribuye grandemente en la determinación de la forma asumida por el yo y que es una contribución esencial en lo que llamamos su carácter". (54).

Al pensar en los antecedentes de los procesos de identificación y su reedición en la adolescencia recordamos a Erik Erikson quien sostiene que:

"...la cantidad de confianza derivada de las primeras experiencias infantiles no parece depender de las cantidades absolutas de alimento sino de la calidad de la relación maternal. Las madres crean en sus hijos la sensación de confianza en virtud de los cuidados que les administran y en cuya calidad se combinan la atención a las necesidades individuales del bebé y un firme sentido de intimidad personal dentro del marco natural del estilo de vida cultural propio de cada caso." (55)

Así nace una sensación de estabilidad íntima que permite al niño abrigar confianza en sí mismo y alimentar una sensación de seguridad. A medida que madura su capacidad para regular y controlar hasta su propia fisiología, el registro de seguridad y estabilidad, que de esta capacidad se desprende, se hace cada vez más patente para el niño. Operación en la que el pequeño se identifica con la madre en su función de cuidado al equiparar la experiencia de control con el registro placentero de confort. Este proceso supone una creciente separación en la unión primaria pero a la vez la consolidación de la identificación como vehículo para el poblamiento del mundo interno. Ese plano de representación compuesto por figuras e imágenes de sí mismo con sus pautas de interacción correspondientes.

En eventos positivos de interacción se establece la pauta vincular que fomentará identificaciones positivas subsecuentes. De ahí que Erikson define al sentimiento de confianza básica como "la fuente ontológica de fe y esperanza en esa integridad primera que parece implicar que lo interior y lo exterior se pueden experimentar de manera interrelacionada". (56)

Este es el origen de la interacción con el exterior; De esas primeras identificaciones proviene la confianza social básica expresada en que si lo que se desea es bueno para uno, es bueno para todos. He ahí la pertinencia e importancia de los conceptos de internalización e identificación que sustentan las adquisiciones del joven universitario en la delineación de su identidad profesional.

54 Sigmund Freud, Introducción al narcisismo, O.C. Biblioteca Nueva, Madrid

55 Erik Erikson, *op. cit.* P 68.

56 *Ibidem*, P. 68.

Pues en éstas se desarrolla la organización de la estructura mental con su correspondiente sentido de **identidad** que definimos como el registro experiencial del sí-mismo que le dota de un sentido de entidad única y coherente, que es continua y que permanece la misma a pesar de los cambios psíquicos internos y de los cambios ambientales externos.

En su origen y a partir del primer lazo de integración social, establecido entre el niño y su madre, junto con los otros dos lazos, el de integración espacial y el temporal, en interacción continua, se constituyeron los referentes fundantes del sentido de identidad que en la adolescencia es espacio y objeto de refundación a través de las tareas estructurales a las que nos referimos en el apartado anterior y que tienen su correlato en el espacio de la autoimagen del que nos estamos ocupando y en el que se dirime la disolución de los lazos y de la ascendencia de las figuras de la infancia que le da paso a la juventud.

Como soporte teórico de esta condición nos encontramos con el desempeño de una tarea específica a las que el estudiante se enfrenta y que opera también como elemento precursor de la futura identidad profesional. Su pertinencia conceptual se basa en la consideración de sus propósitos así como en las implicaciones de sus desenlaces en las percepciones de los estudiantes sobre su propio devenir. Estamos hablando del papel que juega entre los derroteros de la identidad el proceso de desidealización en virtud del cual se consolida la diferenciación de la personalidad del joven adulto. Operatoria para cuya comprensión nos enfocaremos, más adelante, en el sistema de categorización que sostiene a sus atribuciones.

Pensar en el proceso adolescente es pensar en una redefinición de la relación del sujeto con el mundo, en una reestructuración de su fuero interno, en fin, en una especie de refundación de la personalidad. En este contexto concebimos a la desidealización como un proceso en virtud del cual los antiguos ideales son reemplazados por aspiraciones que conjugan la aceptación de la realidad y sus condiciones. Hablamos de lo que se experimenta como un desprendimiento y del adelgazamiento de ligas que antes se encargaban de confirmar la pertenecía y la identidad pero cuya esencia es recuperada en la capacidad de establecer aspiraciones en base al aprecio por las habilidades propias. (57)

“La desidealización implica la herida causada por la comprobación concomitante de que la perfección y omnipotencia antes recreadas en ese juego de espejos con los padres no es tal frente a la realidad.” (58)

Para consolidar a la personalidad diferenciada al final de la adolescencia se emite una serie de señales anunciando que la idealización ha de ser sustituida por la identificación de aptitudes y aspiraciones propias referidas ahora a un contexto social de pertenencia en la que se busca su confirmación.

57 Rafael Azuela (2) “*La desidealización y el proceso de identidad adolescente en Imagen Psicoanalítica*, No. 1, año 1, A.M.P.P. México, 1999.

58 Rafael Azuela, (2) *op. cit.* P. 23.

Se es parte de un medio que espera con aprecio lo que provenga de sus miembros. Si antes la ascendencia de un padre dio el valor al hijo, ahora la pertenencia a un grupo es el vehículo de transmisión de ese valor. De ahí la importancia de la aspiración de pertenencia al medio profesional que se refiere a un grupo y a una generación, asentada en palabras de Erikson:

Es en la adolescencia cuando la estructura ideológica del ambiente se hace esencial...por que, sin una simplificación ideológica del universo, el yo no puede organizar la experiencia de acuerdo con sus capacidades específicas y con el hecho de verse cada vez más comprometido. La adolescencia es una etapa en la que el individuo está mucho más cerca del día histórico que en los tempranos estadios del desarrollo infantil. (59)

Adscripción que da a su vez noticia del cambio en el sentido de la pertenencia que antes tenía el propósito de reafirmar la existencia y el origen, en tanto se era hijo de esos padres, para adquirir ahora un nuevo sentido referencial que está en la base de lo que se ha entendido como la construcción social del sujeto a través de la noción de pertenencia generacional. (60)

Entendemos a la desidealización como un proceso a favor de la consolidación de la personalidad diferenciada del postadolescente que, al establecer sus propias posiciones y convicciones, gana en cohesividad interna, pues aquellos elementos de identificación con los que procuraba la pertenencia han sido consolidados en la experiencia de continuidad y mismidad. Tránsito en el que podemos observar además, el propósito de contención de la ideología y su militancia. En lo que extravía los referentes esenciales el estudiante "cree", a manera de acto de fe, en el materialismo histórico.

La depuración funcional de la estructura, a la que nos referimos en el apartado anterior, corre en lo que va cediendo aquel propósito idealizador que sostenía la pertenencia. La instalación de un nuevo esquema de cooperación entre estructuras aparece en paralelo a que se puede prescindir de los compromisos implicados en la idealización. Se puede tener razón más allá del temor al castigo. ¿No es eso lo que implica la frase de Galileo? "...y sin embargo se mueve".

En el plano representacional el joven finalmente logra distinguirse respecto a las imágenes que tienen de él sus figuras significativas y con ello individualiza los instrumentos de navegación que antes eran ofrecidos por esas figuras y cuya ascendencia era garantizada en las antedichas identificaciones idealizadas (61)

59 Erik Erikson, *op. cit.*, P. 132.

60 Gerald Mendel, *op. cit.*, p. 97.

61 Heinz Kohut, *Análisis del self*, Bs As, Joaquín Mortíz 1977. P. 53.

Para visualizar la base sobre la que opera este desligue acudiremos a la conceptualización de Bleichmar sobre la semántica en la que se forman las apreciaciones surgidas de la idealización, la “enunciación identificatoria”, el sistema sobre el que la identificación alcanzó tal efectividad y que podremos constatar en su pleno funcionamiento a propósito de las percepciones de los entrevistados respecto al trabajo y a la competencia profesional en las que podremos observar también las implicaciones que las propias percepciones tiene sobre la auto imagen.

Los enunciados identificatorios son afirmaciones concretas que al decir que alguien es de determinada manera se hace una atribución de identidad. Las reglas en que tal enunciación es elaborada son para este autor “un camino promisorio para el estudio de cómo se construyen las creencias sobre la identidad.” (62)

A través de la internalización se instaura en el niño la función evaluadora de sí mismo. En virtud de una de las reglas de tal instauración, la llamada “transposición categorial”, el discurso de la personalidad que se refiere a las auto representaciones se halla impregnado de calificativos en los que quedan transpuestas y encasilladas las conductas. De ahí que la defensa apasionada del ideal coloca al sujeto en una situación de privilegio: pasa a ser aquel que se fusiona con los méritos del ideal en tanto es su defensor. Pero en cuanto aparezca otro con el mismo atributo, si no se es el elegido, entonces no se posee ningún mérito. (63)

Lo que podemos observar en la percepción idealizada del estudiante que se unge del glamur de quien se refiere a la política exterior como algo cuya determinación está en sus manos y que al criticar su ejercicio exhibe sus propias fantasías de grandiosidad y a la vez la protección contra su propio temor a ser excluido. Bajo esa lógica de la preferencia o el rechazo “La estructura ínter-subjetiva toma sus variantes específicas de la combinatoria de las percepciones en que los sujetos tienden a ubicarse a sí y a los demás, y de los encuentros y desencuentros de esas aspiraciones.” (64)

Las representaciones que se constituyen por esa operación en el self, implican juicios de valor, aceptaciones y rechazos apasionados, preferencias y reglamentos y cualquier expresión que utilice el sujeto estará poblada de rasgos semánticos que ubicarán a este en categorías que le califican. (65)

62 Hugo Bleichmar, *El narcisismo*, Buenos Aires, Nueva Visión, 2004, P. 72

63 *op. cit.* P. 79

64 *Ibidem*, P. 75

65 *Ibidem*, P. 35.

Bajo tal sistema de categorización operan el sentido del trabajo y la competencia profesional, nociones en las que podemos constatar el desarrollo que va desde las creencias idealizadas, en los semestres iniciales, sobre la participación futura en el plano de protagonista, hasta la conciencia sobre el valor mismo del trabajo y sobre las propias habilidades que se desean ejercer en un sentido comprometido sobre las competencias profesionales.

Hemos dicho que los procesos identificatorios se verifican en espacios representacionales que replican en el mundo interno los intercambios interpersonales que se realizan en el plano externo. En este mismo ámbito de circulación están los juicios con los que carga a sus propias expectativas y aspiraciones. Juicios que, pasando inadvertidos, califican a los propios componentes de la identidad y a las imágenes de sí mismo jugándose en sus aspiraciones.

“El júbilo que experimenta el sujeto consigo mismo cuando se reconoce eficiente en el ejercicio de una actividad adjetivada en razón de la valía propia, se vierte sobre los objetos que forman parte de la misma: Se acaba por amar aquello que lo hace sentirse amado a uno”. (66)

De ahí que la experiencia académica tiene efectos sobre la sustitución de identificaciones idealizadas por atributos reconocidos en las habilidades descubiertas contribuyendo así al proceso de identidad profesional, siempre en un balance entre la orgullosa pertenencia a la carrera profesional, confirmada a través del conocimiento organizado, y la incertidumbre frente al futuro, con las adjetivaciones correspondientes que hace el estudiante sobre su persona.

La asimilación de estos contenidos bajo un sistema de estabilización de la autoestima corre paralela a la metabolización de las fantasías que el crecimiento exige. Del mismo modo en que tendrá que separarse de las representaciones de admiración incondicional para encontrar en la identificación con su actividad la fuente de esa satisfacción, en este caso la de estudiante como profesionista en formación: Una nueva identificación que en su función estructurante ofrece los elementos de confirmación que aquellas figuras brindaban al sistema de estabilización de la autoestima.

Hemos dicho ya que la adolescencia no es únicamente el paso cronológico entre la niñez y la edad adulta, sino también un estado mental con determinadas características que se derivan de la transformación del sí-mismo en interacción con el entorno. Estamos hablando de los espacios de interacción con la realidad, sus productos y sus medios de expresión en los que no existen absolutos ni determinismos sino componentes en una interacción compleja.

En razón de la naturaleza de este espacio representacional en el que se procesa el sentido de identidad decimos que no se trata simplemente de que el ambiente suministre los adecuados estímulos, sino también de que el sujeto tenga la capacidad de obtener respuestas emitiendo las señales apropiadas. Estamos hablando de proceso de regulación y de respuestas recíprocas. ¿Existe en el estudiante esta “sintonía” con la realidad?; ¿Visualiza un futuro profesional al que se sabe acreedor?; ¿Emite las señales apropiadas?

Ahora sabemos que dada la mutua determinación entre percepciones de sujetos en interacción, la reciprocidad no se verifica en términos absolutos. Para comprender la dinámica en la que se reproducen las percepciones y las implicaciones de éstas en la propia imagen del sujeto hemos de rebasar el supuesto de la reciprocidad como simple respuesta de reconocimiento e indagar las formas específicas que toma la interacción del sujeto y su ambiente. Como lo podemos apreciar respecto al soporte que ofrece a la formación académica la solidez del cuerpo teórico en R I entendida como analizador de tal interacción en la que la reciprocidad está implicada. Al considerar en las entrevistas las percepciones al respecto nos interesa destacar el alcance de estas en la apreciación del estudiante sobre su aprendizaje y sus habilidades de cognición. Insistimos en que no estamos aquí para evaluar alcances o advertir fracasos personales sino para conocer las formas específicas que toman estos procesos en las actuales generaciones.

En resumen, al tratar de clarificar los componentes precursores del proceso de identidad profesional hemos partido de la observación sobre la peculiar intensidad con la que vive el estudiante la estancia universitaria y que, según la teoría psicoanalítica del desarrollo, se debe a la ambivalencia que experimenta frente al dilema de si conservar el estatus transicional adolescente o atreverse al reto de una definición de su persona en el compromiso con aspiraciones propias. En este contexto consideramos a los conceptos de internalización e identificación en el centro de los procesos implicados en la redefinición de la personalidad a la que contribuye la experiencia universitaria.

Se ha observado cómo tales identificaciones se juegan en la mudanza que el estudiante tiene que realizar en el área de los preceptos que no representarán más a los padres, lo que le conduce de la obediencia a la convicción personal y diferenciada y cuyos alcances se verifican en la capacidad de emitir las señales correctas para recibir de la realidad aquellos elementos que confirmen su avance hacia la consolidación de un sentido positivo de la identidad y que recorre un camino en la experiencia misma de aprendizaje que le lleva a re-significar el valor de sus habilidades ahora como atributos y posesiones, hasta la articulación consecuente de esa conciencia en un sentido de intención y direccionalidad que guía sus decisiones bajo la balanza de aprecio y confianza en sus propios recursos y en sus genuinas aspiraciones. (67)

67 Jeanine Chasseguet-Smirgel, *La enfermedad de idealidad*, Buenos Aires, Amorrortu, 2000, P. 50.

De ahí la importancia de la percepción del estudiante sobre su proceso de formación y su futuro profesional en la que podemos ver el grado de reciprocidad que establece con su entorno en el que se conjugan el aprecio social por sus aspiraciones y la validación personal de sus habilidades, elemento sobre el que este trabajo pone su mayor interés. Así, nos hemos propuesto explorar las manifestaciones que tiene en la actualidad el sentido de la reciprocidad, buscando reconocerlo en las expresiones de sujetos reales, preguntándoles quienes son y hacia donde creen que van.

En el siguiente capítulo se presentan los resultados de las entrevistas grupales realizadas entre estudiantes de Relaciones Internacionales de distintos semestres con el propósito de verificar las expresiones de la articulación resultante entre sus procesos de diferenciación que les llevará a convertirse en adultos jóvenes y el grado de sintonía lograda con la realidad que pretendemos inferir del conocimiento sobre sus percepciones acerca de su experiencia universitaria y su futuro profesional.

Desde estas reflexiones puede el lector considerar sus propias percepciones como indicadores y señales sobre su propio devenir para identificar aquellos elementos sobre los que puede observar su experiencia y generar una perspectiva crítica desde la que pueda establecer retos de confirmación de sus recursos y habilidades para colocarlos frente al temor y a la incertidumbre que, si es el caso, tendrá que empezar por reconocer.

3. Percepciones del estudiante de RI a lo largo de sus estudios

En este capítulo se presentan los resultados de las entrevistas realizadas en tres grupos de estudiantes de los semestres 4to. 6to. y 8vo de la licenciatura en Relaciones Internacionales de la FCPyS de la UNAM en los meses de marzo y abril del 2009. Comenzaremos con las siguientes puntualizaciones sobre los supuestos del método en los que se basa la técnica utilizada en la exploración de las percepciones de los estudiantes entrevistados.

3.1 Sobre la técnica de observación y registro de la información

Como ya ha sido expuesto, el propósito de explorar las percepciones de los estudiantes sobre su quehacer y su estancia universitaria así como sobre su futuro profesional es conocer los componentes y procesos que participan en su configuración como estudiantes a través de la apreciación que tienen sobre sus recursos, y ponderar así, el alcance de la experiencia universitaria en la misma. Objetivo cuyo alcance de generalización se basa en el método concurrente que delimita, como contexto general de interpretación, que es posible colegir en las percepciones de los estudiantes la evolución de su ubicación en la realidad.

Aquí conviene advertir que el peso de este trabajo reside en tal propuesta implicada, a su vez, en la hipótesis que le guía y cuya comprobación no reside en el tamaño de la muestra, los grupos entrevistados, ni en la ruta de establecer referencias comparativas.

En relación al cuerpo de conocimiento hemos de recordar que en el marco teórico se expone la naturaleza hermenéutica del conocimiento psicológico que comparte con disciplinas como la historia, el empleo de la empatía como modo de observación que mira al hombre desde el interior. Ya lo dijo Ortega y Gasset recordando a Terencio, "Nada de lo humano me es ajeno". Condición que determina las hipótesis sobre los significados de las expresiones de los estudiantes entrevistados.

En este ejercicio hemos de tratar como hipótesis a los significados que suponemos como plausibles asumiendo la identidad entre estas expresiones y determinados componentes, tareas y retos específicos del desarrollo psicológico sistematizados por la teoría que sustenta este trabajo. Al aseverar que tal expresión "significa" tal o cual cosa nos referimos a su correspondencia con determinados componentes que la teoría del desarrollo adolescente clarifica y sin cuya estructura lógica y semántica se tornaría errático, vago e impreciso el instrumento de observación. Nos interesa subrayar que el curso y la perspectiva que define este método suponen que tales significados son coherentes entre sí dado el principio ordenador de la Unidad Psíquica antes referido y que remite a la existencia de una estructura mental que confiere unidad a todas las manifestaciones conductuales del individuo al referirse a:

“... la coherencia entre las variadas manifestaciones de la personalidad y a la permanencia y repetición de una secuencia o estructura característica en todas sus manifestaciones.” (68)

Condición que, por cierto, hace posible a la ciencia de la psicología.

La enunciación de tal principio nos permite ordenar, según el método que le es propio, todas las expresiones y proposiciones del estudiante, como pertenecientes a un todo cuyas partes guardan íntima relación de identidad. De manera que encontramos en todas y cada una de estas un continuo de factores externos, como la falta de conocimiento pleno de la realidad, y de factores internos, como una incertidumbre intrínseca a los posibles desenlaces de sus elecciones.

Si bien ello refiere a la unidad o universo del objeto no pretende resolver la principal condicionante de este cuerpo de conocimiento en su recurso de la interpretación y la ineludible suplantación que genera. En virtud del acto de interpretar, aún entendiéndose como hipótesis, la explicación suplanta al fenómeno en algún punto de nuestra mente por pequeño que sea. Sin embargo y aunque en ello reside la indeterminación de este tipo de conocimiento, hemos de tener presente que se trata de una aproximación que con el auxilio de un marco teórico nos permite avanzar en la exploración de fenómenos de nuestro interés.

Para orientar la clarificación sobre la técnica de observación consecuente con la perspectiva metodológica expuesta y dada la naturaleza de nuestro objeto y los recursos para su indagación, se plantean las siguientes preguntas ¿Cómo aproximarnos a tales percepciones y cómo adjudicarles valor de significado? ¿Cuáles son los criterios que establecen la posición del observador desde la que puede elaborar hipótesis plausibles (interpretaciones) sobre el sentido de esas expresiones en términos de la evolución del estudiante a través de la experiencia universitaria? ¿Cómo advertir el riesgo de suplantación de los significados que tienen para los sujetos sus propias percepciones para colocar en su lugar las hipótesis que las pretenden descifrar?

Tomaremos como realidad cognoscible las percepciones de los estudiantes en tanto expresión de cómo viven su realidad. Por lo tanto nos interesan aquellos elementos de aproximación entre los que destaca el propio entorno de observación compuesto por sus condiciones, como la posición y los instrumentos del observador y por la disposición del objeto frente a la observación. Bajo ese orden metodológico resulta más claro preguntar primero por los modos de acceso al fenómeno para de ahí determinar la posición del observador frente al mismo. En una palabra, lo que está en juego es nuestra cercanía a la experiencia del objeto.

Respecto al encuentro con nuestro objeto de indagación esta propuesta parte de la necesidad de identificar y discriminar el tipo específico de información que requerimos obtener de acuerdo a su naturaleza y que aparece en contenidos actitudinales y disposicionales de orden subjetivo. El de las expresiones mismas es el lenguaje en el que se articula el nivel experiencial que pretendemos conocer y en el que se ubican las percepciones de los estudiantes entrevistados conformando así el entorno de aproximación para acceder a nuestro objeto.

Sobre esta base la posición de observación se define en la noción acerca del continuo "observación/interpretación" de la propuesta de Deveraux sobre la "observación participante", que se refiere a las condiciones en las que ha de abordarse el conocimiento de toda realidad subjetiva como es el caso, y que implican la necesidad de asumir los efectos de la inter subjetividad generada en el acto de la observación misma. (69)

Como lo anotamos antes, tales efectos se verifican tanto en la interacción, que de suyo genera una adjudicación de sentido, como en el hecho de que esta adjudicación es propiamente un evento de interacción entre sujetos semejantes.

Según este autor, la identificación resultante entre el observador, con sus efectos sobre el objeto de exploración, y la condición bajo la cual el estudiante se mira desde su propia subjetividad, genera un continuo en el que las expresiones emitidas cobran sentido en el acto mismo de su observación que reproduce un ambiente en el que se despliega un discurso de pertenencia y definición. En este sentido la entrevista misma representa la recreación de un espacio en el que se juegan señales de esos elementos y de la mirada social en la que el estudiante busca confirmarse.

Respecto a la posición del observador habrá que advertir su condicionante en la transposición categorial a la que nos referimos en el capítulo anterior y según la cual determinadas expresiones son trasladadas a categorías valorativas que atribuyen posiciones de aceptación o rechazo y que pueden influir en dicha posición. Como nos lo indica Bleichmar, "Una vez adjudicada una identidad al sujeto, la categoría en que queda ubicado preexiste a sus actos o a sus expresiones y les da el sentido del ser miembros de aquella." (70)

Alertamos entonces acerca del cuidado sobre la transposición categorial en la lectura que media entre la palabra del entrevistado y el código que busca explicarla y procuramos subrayar la condición descriptiva no valorativa de tales interpretaciones para delimitar, hasta donde nos sea posible, este riesgo, reconociendo que no tenemos por qué estar exentos de tal "tentación" categorial desde nuestras propias expectativas para con los estudiantes y su futuro.

69 George Deveraux, (2) *Op. Cit.* P. 34

70 Hugo Bleichmar, *op. cit.*, P. 67

Se ha de poner especial atención en la adjudicación que hace de las características esperables del proceso, un conjunto de señales categorizadas bajo nociones como las de “madurez” o “inmadurez” que espera observar expresiones de integración o peligro. La aplicación de tales nociones genera una distancia respecto al objeto pues, como lo veremos en el siguiente capítulo, termina en la suplantación del objeto que tenemos en mente sobre el objeto real que tenemos enfrente.

Pero también habrá que recordar que el estudiante realiza tales operaciones sobre los juicios con los que carga a sus propias expectativas y aspiraciones. Juicios que pasando inadvertidos, forman parte de los componentes de la identidad en curso. En este sentido el entorno de observación contempla también el efecto que tienen las percepciones sobre la estima propia del entrevistado a partir de la consideración que hace de las mismas desde su auto imagen y entre las que ocupan un lugar especial aquellas referidas a la categorización de sus recursos. El principio es “Así se muestra, así se mira, así se conduce”.

Se trata de la observación, in situ, del discurso de actitudes y disposiciones establecidas desde los modos en que mira su experiencia universitaria y su futuro. De ahí la importancia de definir el entorno de aproximación y la posición del observador y sus instrumentos para la obtención y el procesamiento de la información que a la luz del método propuesto resulte relevante.

Según Vico, filósofo italiano del siglo XVIII, citado por Modell (71), conocemos mejor la experiencia de otros hombres, en la que actuamos como participantes, de lo que podemos llegar a conocer la naturaleza inanimada, que solo podemos observar desde afuera. En psicoanálisis la empatía es una fuente de conocimiento y la escisión cartesiana entre lo observado y el observador no se puede sostener. Sujeto y objeto de algún modo se inter-penetran. De ahí la propuesta sobre el método analítico para la sustentación de este trabajo, en virtud de tal condición y su consecuencia en la interacción observación / interpretación que responde, como lo dijimos en el primer capítulo, a un principio de adaptación elemental en un medio en el que objeto y observador comparten un código psicológico común y que a este le permite desentrañar conocimiento sobre aquél.

Lo que hace de la interpretación, proveniente de la “interpenetración”, un confiable instrumento mientras se conserve en el estatus de una aproximación sin pretender ocupar el lugar de “la razón de ser” del objeto y en el que consiste el riesgo teleológico al que nos referimos en el apartado sobre la naturaleza del objeto en ese mismo capítulo.

71 Arnold H. Modell *El psicoanálisis en un contexto nuevo*, Buenos Aires, Amorrortu, 1988, p.199

Por lo que respecta a los instrumentos, y para identificar aquellos conceptos que organizan la observación y el trabajo interpretativo consecuente, se ha diseñado una guía de tópicos a partir de un guión argumentativo construido sobre los supuestos de la teoría del desarrollo y en cuyos conceptos se basa la pertinencia de las preguntas procurando limitar así el establecimiento de supuestos desde nuestra perspectiva generacional.

Este guión se inicia en la consideración sobre el conocimiento generado en la experiencia académica, en el que se juega **la capacidad de abstracción** ejercida por el estudiante en la comprensión de modelos complejos que explican la realidad. Operación que, **resignificada por factores psicológicos, produce la experiencia de apropiación del conocimiento**, elemento consustancial del proceso de identidad del estudiante. Experiencia que es **consecuente con la identificación de aspiraciones, habilidades e intereses** expresada por los entrevistados en el reconocimiento sobre sus atributos personales y **que busca una confirmación de las herramientas descubiertas en la apreciación del entorno**; Identificación con la que se relacionan las convicciones sobre el trabajo y la competencia profesional; Relación que será ilustrada **en términos de visualización de metas y aceptación de logros y limitaciones**.

Guión a partir del cual se construyó la siguiente guía utilizada en la realización de las entrevistas:

Guía de tópicos

- 1.- Consideraciones sobre la realidad internacional.
- 2.- Transición de la fantasía a la abstracción.
- 3.- Dilucidar el sentido de apropiación del conocimiento con el que el estudiante hace ensayos de aproximación a la realidad que finalmente hará suya.
- 4.- Sobre la solidez y cohesividad de la teorización en la materia.
- 5.- Identificación de aspiraciones iniciales, habilidades e intereses descubiertos.
- 6.- Identificación personal de aptitudes y habilidades.
 - 6.1. Confirmación de atributos personales puestos a disposición del proyecto de vida.
- 7.- La apreciación del maestro y la confirmación de atributos y habilidades descubiertas.
- 8.- Convicciones acerca del trabajo y la competencia profesional.

Preguntas exclusivas para los grupos de 6to. y 8vo. semestres

9.- Visualización de metas y aceptación de logros y limitaciones.

10.- Modelos de identificación.

Recapitulemos sobre las condiciones y los instrumentos de esta propuesta metodológica:

Observación: Acotada por el objetivo de la exploración, parte de asumir la participación del observador en el entorno de observación. Los propósitos de la entrevista generan ciertas disposiciones en el grupo que inciden en los acentos de las expresiones emitidas. Estos acentos son relevantes en tanto reflejan el contexto social en el que sucede la reproducción y generación de conocimiento y que nos interesa indagar como componente del proceso de identidad.

Teorización: Identificación de aquellas leyes y conceptos que en sus distintos grados de abstracción y de generalidad, funcionan como instrumentos lógicos que conectan las condiciones iniciales entre sí (percepciones observadas) y las hipótesis para su interpretación.

Guía de tópicos: Elaborada a partir de la delimitación del objetivo y la articulación del conocimiento asentado por la teoría sobre el desarrollo adolescente y los procesos de identidad y sus precursores.

Interpretación: Basada en hipótesis que iluminan las percepciones de los entrevistados en términos de la resultante dinámica del encuentro entre componentes psicológicos y experiencia académica.

La metodología con la que se realiza este ejercicio es un modelo de aproximación que pretende congruencia, en el nivel operativo, entre los instrumentos de la teoría en que se basa y la naturaleza particular de nuestro objeto de estudio en aras de la adecuada aplicación de aquella y en busca de la plausible clarificación de éste.

Así, el instrumento de interpretación mediante el cual se pretende acceder a los significados de las expresiones de los entrevistados explica también la elección de la teoría psicoanalítica como marco conceptual de referencia para el abordaje de nuestro objeto. Se pretende desarrollar el análisis de las entrevistas sobre cada uno de los ítems de la guía, para cada uno de los grupos, de modo que se reconozca la interacción de elementos psicológicos y de aprendizaje en la que es posible observar los componentes del proceso de identidad en curso.

Después de cada respuesta por grupo se señalan aquellos elementos a considerar al rededor del objeto de este trabajo y se ofrece una lectura interpretativa sobre dicha interacción así como observaciones sobre el clima de la entrevista en términos de la disposición de los grupos frente a la experiencia de socialización de sus percepciones lo cual puede ser potenciado en la lectura de este texto por quienes lo consulten y en el que pueden verse reflejados.

3.2 Percepciones de los estudiantes de Relaciones Internacionales sobre su experiencia universitaria y su futuro profesional

1.- Consideraciones sobre la realidad internacional

Grupo de 4to. Semestre

El grupo entrevistado pertenece al turno matutino y está compuesto en su gran mayoría por estudiantes que se dedican de tiempo completo a su formación universitaria.

A la pregunta sobre sus impresiones generales acerca del contexto internacional actual, respondieron:

“La crisis económica, política y ambiental ha enfatizado los problemas”

“Pero hay también una revaloración del multilateralismo en la política exterior”

“Aunque se ha perdido liderazgo y eso puede afectar a la soberanía”

Se observa el inicio en el uso de ciertas categorías que distinguen enfoques y ámbitos de acción de la política exterior. Así como ponderaciones de la misma desde elementos de juicio como el relativo a la noción de liderazgo aún sin plena conciencia sobre la perspectiva ideológica e histórica implicada en la misma. Aunque pudieran ser discutibles estos juicios expresan la intención de pertenencia del estudiante a determinado orden de pensamiento propio del ámbito profesional con el que procura identificarse. Este es el momento característico de las grandes sentencias y las ideas omniabarcadoras. Las primeras señales del proceso de identificación con la materia a través de la incorporación gruesa de su discurso.

Sus impresiones sobre los organismos multilaterales y la influencia de los grandes corporativos son:

“La noción de los organismos es buena pero sus prácticas pueden no ser muy efectivas”

“Sobre todo los tratados de libre comercio y los grandes corporativos no tienen realmente la vocación redistributiva. Se trata sólo de un discurso pero en realidad concentran la riqueza”

En estas expresiones observamos una perspectiva crítica que despliega una posición frente a la realidad que comienza a ser objeto de conocimiento. Que deja de ser ajena y se va convirtiendo en materia de su interés y de su escrutinio. El estudiante tiene algo que decir respecto a una realidad que deja de ser remota y en la que hace sus primeros ensayos de aproximación.

En términos psicológicos se refleja el tono de grandiosidad que tienen las grandes sentencias. Lo que reafirma el ánimo grandilocuente que el adolescente imprime en su descubrimiento del mundo y que sin ambages declara la verdadera naturaleza de las cosas: Que el mundo es "así". Se le observa animoso estrenando términos y emitiendo juicios sin gran reparo, como quien se inicia en el uso de una herramienta sin conocer aún las condiciones bajo las cuales ha de utilizarse.

Grupo de 6to. Semestre

Se trata de un grupo del turno matutino conformado por quienes han permanecido en el mismo turno hasta este momento de la carrera y en una proporción similar de género.

A la pregunta sobre sus impresiones generales acerca del contexto internacional actual, respondieron:

"El momento actual no es favorable pues hay una pérdida de liderazgo de los Estados."

"Hay una crisis general de inseguridad."

"La crisis hace evidente una ruptura de paradigmas."

"El cambio de perspectivas apunta hacia un repunte de la perspectiva regional."

"Las respuestas han de buscarse en la regionalización de soluciones."

Estas expresiones muestran no solo un manejo de información a tono con las perspectivas desde las que se visualiza el entorno actual en la prensa y en los medios académicos, sino también consideraciones que incorporan una comprensión de la complejidad que en lugar de ser planteada bajo fórmulas ideológicas deterministas utiliza categorías de análisis como la referente a la perspectiva regional.

La preocupación por la inseguridad supone la apreciación de la estabilidad relativa como condición para el desenvolvimiento del ámbito internacional. Si bien esta condición de estabilidad no corresponde a la compleja realidad, se puede adjudicar a una línea de pensamiento de la disciplina más que a una visión idealizada de los propios estudiantes.

En la idea sobre ruptura de paradigmas observamos la capacidad de relativizar el abordaje de esta realidad, pues establece la diferencia entre líneas o marcos de pensamiento y las cambiantes condiciones en las que esta se verifica.

De la misma manera se suscribe una lectura geopolítica que identifica intereses y derroteros de acción en lo internacional bajo la perspectiva de la regionalización en las prioridades del quehacer exterior. No sólo están hablando de instrumentos de comprensión sino de identificación de intereses operativos de los distintos sujetos de la escena internacional.

En términos de desarrollo psicológico estas expresiones suponen una capacidad de análisis y de síntesis que utiliza adecuadamente categorías abstractas en el tratamiento de la información que proviene del ambiente frente al cual el estudiante muestra una disposición de conocimiento que implica la capacidad de reconocer la realidad más allá de lo que sus propios deseos le mandan.

Sobre sus impresiones acerca de los organismos multilaterales, los tratados de libre comercio o los grandes corporativos, externaron expresiones como las siguientes:

“No existe un gobierno mundial”

“Los organismos internacionales carecen de suficiente fuerza”

“Al haber una mayor interdependencia se requiere de una eficaz búsqueda de consenso”

“Las grandes corporaciones son el reflejo de la internacionalización de la economía”

“Los estados ya no están solos”

“La bandera de la cooperación ha sido rebasada por la realidad”

Al tratarse de actores y no de principios o paradigmas desde los que se aprecia la realidad, la perspectiva del estudiante muestra con mayor agudeza el proceso de aproximación a la realidad en la que la ideación gira en torno a atributos de poder versus la perspectiva “ingenua” que se adjudica a los propósitos de los organismos multilaterales. Dicha consideración sobre el desenvolvimiento de los actores es propia de un momento de transición en el proceso de formación bajo el que se combinan elementos de información elaborada bajo determinadas categorías de análisis y la idealizada apreciación sobre la supuesta ingenuidad de los organismos multilaterales que se basa en una visión totalitaria y no en una perspectiva relativa a sus particulares modos de operación y al margen de maniobra en el que operan en la realidad.

En este punto tampoco podríamos adjudicar totalmente tal consideración a un pensamiento idealizado en el estudiante, pues ésta, como el valor de la estabilidad, es propia de la perspectiva formativa del estudiante en Relaciones Internacionales que pone el acento en el espíritu de cooperación de los organismos multilaterales y no en su operatividad.

Grupo de 8vo. Semestre

El grupo entrevistado pertenece al turno matutino y aunque en su composición no existe una mayor diferencia de número entre mujeres y varones es notoria una mayor participación de estos durante las entrevistas. La disposición del grupo frente a la entrevista fue de cierto recelo notado tanto en los silencios como en el clima de la misma. El grupo por ser el de un seminario de titulación es mucho menos numeroso que los otros dos grupos entrevistados. Al pedirles su apreciación sobre el actual contexto internacional vertieron las siguientes observaciones.

“La globalización lleva a una mayor interdependencia que obliga a la búsqueda de homogeneidad dada la creciente desigualdad en todos los órdenes incluso en el de poder entre los Estados por la interferencia del poder económico en sus intereses”.

“La complejidad internacional es abordada por los distintos enfoques de la disciplina de las Relaciones Internacionales”

“Esta misma complejidad ha generado un dilema entre los enfoques y la búsqueda de herramientas para explicarla”.

En tales aseveraciones vemos que a la percepción de la realidad está ligada la pertinencia de la disciplina misma, lo que nos muestra una plena identificación con ella como ámbito de acceso al abordaje de la realidad. En tal elocuencia se muestra la integración del pensamiento específico que proviene de la experiencia formativa y, así, una identificación con el cuerpo de conocimiento especializado de las Relaciones Internacionales. Integración propia de este momento de la formación del estudiante que está cerca de concluir sus estudios de licenciatura.

Respecto a sus consideraciones sobre actores, procesos y fenómenos propios de esta realidad respondieron externando expresiones como las siguientes:

“La consideración de los distintos enfoques hacen aparecer ventajas y desventajas sobre los tratados de libre comercio”.

“Depende del enfoque en el que se consideren los tratados se les ve más o menos favorables, sin embargo en la realidad es innegable la desigualdad en la competencia, en materia de Derecho Internacional podemos ver las limitaciones que le impone el derecho de veto al Consejo de Seguridad de Naciones Unidas”

“Las corporaciones internacionales impactan cada vez más en la importancia que tienen los Estados en el orden internacional lo que complica la búsqueda de igualdad”

Podemos inferir en tales expresiones la centralidad que se le otorga al estado de Derecho y a los Estados en la concepción del orden internacional. Tal concepción es relativa a la formación de pensamiento propia de la orientación tanto de profesores como del plan de estudio de la carrera. Bajo tal perspectiva es observable una operación de pensamiento en la que los instrumentos de comprensión se ubican entre la realidad y el estudiante que la percibe. Lo que muestra una identificación con los instrumentos de la disciplina y por ende una confianza en la pertinencia de los mismos aunque se reconocen sus diferentes alcances explicativos. Así, el pensamiento crítico se desenvuelve no solo respecto a la realidad misma sino frente a la relatividad de los instrumentos con los que se le aborda.

Es de hacer notar la evolución mostrada por los estudiantes en este plano de percepción sobre la realidad en la que se va incorporando una operación cada vez más sofisticada del pensamiento abstracto desde el uso de términos omniabarcadores en el 4to. Semestre; la discriminación de paradigmas en el 6to.; y la relativización crítica de las herramientas de conocimiento de la disciplina en el 8vo. semestre.

2.- Transición de la fantasía a la abstracción

Bajo esta perspectiva se explora el alcance que tiene la abstracción de la realidad concreta en este momento del desarrollo académico e intelectual del estudiante. Veamos lo que responden acerca de a qué se refieren los términos “orden económico” y “globalización”.

Grupo 4to. semestre

“Capitalismo y neoliberalismo son lo mismo. Una parte del orden económico internacional es la globalización y también lo contrario, el orden económico es parte de la globalización”

“Orden económico es un modelo y globalización es un proceso”

Con esta última idea el grupo expresa su acuerdo. Lo que denota un manejo incipiente de la distinción conceptual independientemente de la exactitud del manejo de términos con los que se refieren al objeto en cuestión. Aunque no reconocen la diferencia en la naturaleza de los términos, concepto propiamente dicho y término referencial, sí ensayan el pensamiento abstracto como herramienta para organizar la aprensión de la realidad. Pero sobre todo denotan una intencionalidad al tratar de discriminar los términos propuestos.

Grupo 6to. Semestre.

Los entrevistados mostraron consenso en entender a la globalización como:

“Un fenómeno propio de la fase actual del capitalismo”

Y al orden económico como:

“Un sistema estructurado sobre reglas planteadas alrededor de las cuales existe un consenso que supone un orden jurídico”

Al establecer de este modo las diferencias entre ambos términos el estudiante muestra una evolución en los procesos de pensamiento que supone el uso propositivo de conceptos sobre cuya naturaleza y envergadura abstracta es conciente, en tanto es capaz de distinguir la categoría de término común que refiere un fenómeno y cuyo alcance es meramente enunciatorio y la de concepto que organiza el conocimiento reconociendo la especificidad del objeto al que se refiere.

Así nos muestra que su proceso de cognición está en marcha y que ha evolucionado desde la adjudicación mágica que se hace sobre la operación del pensamiento, propia del proceso primario, hacia la utilización propositiva de la abstracción en la construcción de modelos que ordenan la explicación de la realidad, propia del proceso secundario. Distinción que nos permite apreciar la integración de las experiencias psicológicas y de aprendizaje de la formación universitaria y que lleva al fenómeno que a continuación se ilustra.

Grupo 8vo. Semestre

Para confirmar dicha diferenciación en la operación del pensamiento se les interrogó sobre su apreciación de los términos referidos a lo que respondieron

“Globalización se refiere a un proceso y a una ideología, orden económico se refiere a un conjunto de instrumentos jurídicos”

“Globalización es una categoría general sobre un fenómeno y orden económico se refiere a una convención que regula los intereses económicos de los Estados”

Independientemente de la exactitud conceptual de estas aseveraciones se establece una diferencia en la naturaleza de ambos términos que distinguen al estudiante respecto al lego en el uso discriminado de los mismos. Lo que constituye un elemento de identidad con la materia.

3.- Dilucidar el sentido de apropiación del conocimiento con el que el estudiante ensaya aproximaciones a la realidad que finalmente hará suya

A la pregunta sobre el qué les hace sentir el poder sostener una discusión sobre el papel de México en el entorno internacional o el tener una posición frente a la política exterior en un asunto determinado, expresaron lo siguiente:

Grupo 4to. Semestre

“Siento superioridad, me siento muy conforme conmigo mismo”

”Me hace poner los pies en la tierra”

“Me da un sentido de responsabilidad social por que para eso nos estamos formando”

“Me siento obligada a explicarles a los demás cuando veo que no entienden algo”

“Yo todavía no tengo muy claro qué me distingue de los compañeros de las otras ciencias sociales”

Es así como se refieren a la experiencia de apropiación del conocimiento y de ubicación frente a una realidad que al irse delineando en su especificidad va estableciendo referentes de cognición expresados en aquello a lo que alude la expresión “con los pies en la tierra”.

Aquí podemos apreciar el referente social como atributo del aprendizaje que en categorías como “equilibrio” o “simetría” representa el orden de comprensión aportado por la pertenencia a un sistema de pensamiento generado alrededor de un objeto específico como los estudios sobre las relaciones internacionales. En la lectura correspondiente al sustrato ideológico veremos más acerca de la implicación social del conocimiento. Aquí nos interesa, en términos de la interacción de procesos psicológicos y de aprendizaje, el sentido de apropiación del conocimiento como precursor de la pertenencia.

Grupo 6to. semestre

“La manera de aprender ha sido poco uniforme”

“Aunque hay huecos en la formación, ésta ofrece una concepción holística”

“Tiene una sólida orientación en lo político aunque fuertes carencias en lo económico”

“Hay grandes diferencias entre los maestros, puedes tener desde uno con un gran conocimiento en economía internacional, hasta un abogado que se supone te dé derecho internacional pero que piensa sólo desde el derecho local”.

“Hay profesores que carecen de la visión específica del internacionalista”

“Recibes demasiada información durante el semestre”

Es de llamar la atención que el juicio inicial sobre el conocimiento propio es en términos de su procedencia antes que de su apropiación, pues se pone el acento en lo que los profesores ofrecen y no en lo que los estudiantes reciben o aprovechan. Cuando esto se le hizo ver, el grupo expresó estar de acuerdo con la observación, y emitió las siguientes respuestas con mayor claridad.

“Es frustrante hacerte entender en algo sobre lo que la gente cree que sabe sólo por el hecho de leerlo en el periódico o de escucharlo en las noticias”

“Es satisfactorio ver más allá que los demás”

“Es que se tiene una mayor capacidad crítica y también analítica”

“Más que descriptivos ahora podemos ser propositivos”

Ya en este momento de la formación profesional es clara la conciencia sobre el propio aprendizaje experimentado como una posesión que califica a la propia persona. Saber hace sentir especial al estudiante. Entender más se asimila en el ser mejor. Certezas que se matizan al incorporar el juicio sobre el propio saber y que se reflejan en las siguientes expresiones a propósito de la frase “a mi leal saber y entender” acerca de la que se les pidió su punto de vista.

“Que puede ser erróneo”

“Que es sólo una opinión”

“Según lo que he aprendido, éste es mi saber”

En expresiones como éstas se aprecia, más que la valoración absoluta del conocimiento, la apropiación del mismo bajo la conciencia del proceso de asimilación y no de su mera adquisición. Lo que refleja un sentido incipiente de la identidad que da la pertenencia a un campo especializado del conocimiento que se aprecia en la relatividad de su perspectiva específica.

Grupo 8vo. semestre

“Comenzamos adquiriendo herramientas como el método o la historia, pero los profesores son muy dispares”

“Tenemos una visión general aunque los profesores no son homogéneos. Hay quienes se comprometen más allá y los que sólo se limitan a cumplir con el crédito”

Es de hacer notar que, al igual que el grupo de sexto semestre, al cuestionárseles sobre su apreciación de su propio conocimiento lo relacionan con el rendimiento del maestro, mostrando así, todavía indiferenciación respecto al acto de la enseñanza-aprendizaje en la que aún les es difícil concebir sus propios alcances en independencia del rendimiento del profesorado. Lo que puede ser indicador más de la estructura vincular del modelo de enseñanza-aprendizaje que privilegia la transmisión sobre la construcción del conocimiento, que del propio proceso de maduración del estudiante.

Con el objeto de tener mayor claridad respecto a tales indicadores se les preguntó acerca de su percepción sobre aquellas situaciones en las que pueden expresar su conocimiento en una discusión, con personas no especializadas.

“Se nota la diferencia entre las formaciones con compañeros de la misma facultad o de otras. Estamos mejor formados en la perspectiva general pero en particularidades nos sentimos menos seguros.”

“Me cuesta mucho trabajo discutir con mi papá por razones ideológicas pues yo veo más allá de esa lectura”

“La licenciatura ofrece un balance entre el pensamiento crítico y el uso de herramientas de conocimiento”

“Tenemos una perspectiva integral específica en el campo de lo internacional”

En tales aseveraciones observamos tanto la identificación con la particularidad del objeto de nuestra disciplina y las herramientas conceptuales que le son propias, como la distinción entre la vertiente ideológica del pensamiento y el conocimiento organizado en la operación de esas herramientas. De lo que se desprende una valoración del propio saber del estudiante, compuesta por el reconocimiento de sus limitaciones y el alcance de sus instrumentos.

En esta misma línea de pensamiento se les interrogó sobre su entendimiento de la frase “A mi leal saber y entender”. A lo que respondieron del siguiente modo:

“Se refiere a la relatividad del propio conocimiento”.

“A mi me dice que doy argumentos no sólo opiniones”.

“Es la manera de percibir desde el bagaje que una tiene”.

“Lo que decimos está vinculado con lo que sabemos”.

“Yo sé esto, pero además sé porqué y cómo lo sé”.

Estas expresiones dan cuenta de la percepción acerca de la relatividad del propio saber a partir del aprendizaje. Lo que nos muestra la conciencia sobre la experiencia de formación; La apreciación de la identidad diferenciada por la propia especialidad; y la seguridad sobre el hecho del conocimiento en independencia de la exactitud del mismo.

4.- Sobre la solidez y cohesividad de la teorización en la materia

Como referente de tal proceso de apropiación se explora entre los estudiantes el sustento que les ofrece el sustrato teórico en la materia.

Grupo 4to. Semestre

”No siento angustia por que no haya una teoría con un sustento milenario”

”Para nosotros la teoría es un instrumento y no un cimiento”

”Interesa más el que la teoría no es apolítica, es imposible la neutralidad”

”No la veo tan sólida y me parece más bien retórica”

”Creo que nos la presentan como una camisa de fuerza. Así no podemos generar conocimiento. Sólo lo estamos adaptando dentro de los márgenes de la teoría que nos enseñan”

”Lo que espero de la teoría es que nos pueda orientar en la práctica sin segmentar la realidad”

En estas aseveraciones podemos observar que las expectativas sobre la teoría tienen más un sentido pragmático de orientación que de soporte y que cuando se entiende así, adquiere la implicación de una restricción.

Una posible explicación de la forma en que conciben a la teoría puede estar relacionada con el momento en el que se encuentran, en el que no han adquirido aún un sentido de compromiso con la teoría del que se deriva una expectativa de soporte. Otra explicación puede derivarse de las concepciones con las que se han formado respecto a la función de la teoría. De cualquier modo es de hacer notar que en la transición de la estructura de pensamiento que experimentan en su formación universitaria, los estudiantes muestran una disposición de uso sobre la teoría que evoca una idea de apropiación que fluctúa entre las siguientes posiciones: No extrañar la necesidad de soporte pensando en la teoría de manera pragmática; No considerarla sólida y solo discursiva; y mostrar una disposición crítica sobre sus componentes más allá de esperar su respaldo.

Grupo 6to. Semestre

“Las Relaciones Internacionales no son ciencias duras y su campo es amplio y cambiante”

“Aunque nuestros instrumentos provienen de otras ciencias sociales su objeto se refiere a una realidad específica”

“Hay disciplinas más fuertes, como la economía y la ciencia política, que son más antiguas y más pesadas”

“Sí me siento soportada aún con la incertidumbre sin la que estaríamos fuera de la realidad”

De este modo se refieren a lo que reconocen como una característica de la disciplina pero enfocan su pertinencia en la especificidad de su objeto al cual asisten herramientas teóricas de otras ciencias sociales. Con ello esbozan una identificación con la perspectiva de las Relaciones Internacionales más desde su especificidad y no a partir de la consistencia de su teorización. Sí bien acuden al referente comparativo con las ciencias duras en una generalización propia de su estatus de estudiantes, no expresan una carencia que impida su avance en la construcción de conocimiento.

El resultado es significativo en términos de identificación con la disciplina en la que se están formando y que los distingue de la posición del grupo de 4to. semestre cuando todavía se espera de la teoría en una posición pasiva, pero aún sin la conciencia plena sobre el alcance de la capacidad explicativa de la misma y que sí encontramos en el grupo de 8vo. semestre como veremos a continuación.

Grupo 8vo. semestre

“El soporte es relativo a nuestra formación que a su vez responde a la complejidad de la realidad internacional”

“Este seminario de titulación es un ejercicio de soporte muy amplio por los variados enfoques que se nos ofrecen”

“Su debilidad se debe a lo reciente que es como disciplina. Por ejemplo el enfoque del realismo no tiene el calibre teórico del marxismo.”

“No tenemos suficiente base ni del método ni de la teoría”

Es así como expresan las limitaciones de la disciplina. Sin embargo ubican la complejidad propia de su objeto cuya especificidad ofrece la posibilidad de seguir evolucionando en sus herramientas, sin excluir la posibilidad de acudir a otros órdenes teóricos para sustentar su trabajo.

En resumen, no parece haber un registro de falta o desventaja básica que caracterice la apreciación del estudiante sobre su propio conocimiento al que visualiza más bien, como un continuo de formación y capacitación frente a la particular complejidad de su objeto de estudio.

Al preguntárseles de qué depende el grado de soporte que ofrece la disciplina, si de sus propios rendimientos o de la base de conocimiento de aquella, respondieron así:

“No tenemos el soporte que tiene el economista, pero eso no podemos achacárselo al maestro”

“Habrá que ver el interés que cada uno tenga por la teoría”

“En ese aspecto son diferentes las teorías en ciencias sociales que las de las ciencias duras”

De este modo parecen expresar que no lo ubican como problema sino como una característica propia de las ciencias sociales si se le compara con otros cuerpos de conocimiento. Aseverando que el soporte teórico de la disciplina depende del interés que el propio estudiante tenga por el mismo.

Ante la pregunta complementaria sobre dónde ubican más el quehacer de la disciplina, si en la investigación o en la práctica, el grupo respondió con notoria ambigüedad que en ambos campos por igual. Las mujeres parecieron identificar más a la práctica, mientras los hombres, como tratando de cubrir esta posición, que a su parecer pretendía señalar una falta, insistieron en la perspectiva de la investigación en el campo de las Relaciones Internacionales.

En este punto se hizo evidente el nivel de lo disposicional frente a la propia entrevista desde el cual los estudiantes parecieran tener una actitud de defensa de su identidad con la materia como si el ánimo de la entrevista fuera a cuestionar la solidez de sus posiciones. Al respecto podríamos inferir de tal disposición cierta inseguridad respecto a la valoración de su entorno sobre sus competencias y habilidades adquiridas.

Lo anterior se constata en sus respuestas referentes al sentido de la competencia y la valoración de las herramientas desplegadas por ellos frente al mercado de trabajo y que veremos en el ítem correspondiente.

5.- Identificación de aspiraciones iniciales, habilidades e intereses descubiertos

Grupo 4to. semestre

Hablemos ahora acerca de sus impresiones respecto a la elección de carrera y su recorrido por la misma.

“Lo que me llevo a R I fue que integra a las demás ciencias sociales”

“Yo si estaba pensando en llegar a una embajada”

“En viajar”

“Por que esta es la pre-escuela del Servicio Exterior”

“Mi elección no fue pensando en el futuro sino en lo que me pareció interesante con tal de que no fuera medicina, mi papá es medico”

“Yo quería algo multidisciplinario”

“Me parecía la más objetiva”

En estas expresiones comienza a denotarse apenas la distancia con la que pueden apreciarse las expectativas iniciales y se subraya la pretensión de respuestas en base a consideraciones actuales. Lo que hace pensar en una apremiante necesidad de identificarse con aquellas motivaciones que consideran válidas. En este momento de la formación se remarca el deseo de identificarse más que la plena conciencia de la identificación misma. Y como tal puede reconocerse como un tránsito hacia dicha identificación. Para corroborar esta impresión se les preguntó acerca de los cambios que han experimentado en su manera de comprender la realidad.

“Yo no me daba cuenta pero ahora estoy convencida de las herramientas que estoy adquiriendo”

“No tenía conciencia sobre la responsabilidad social de ser estudiante”

“Ya no puedes ser indiferente a la realidad, eso me envuelve y me ha enamorado”

“Me está creando el sentimiento de querer arreglar las cosas”

“Ha sido una apertura”

Es notorio que estas repuestas son expresión del registro subjetivo de aprecio por la experiencia de aprendizaje, elemento básico del proceso de identidad en curso. No se trata solo de la adquisición de elementos de conocimiento sino de la experiencia de ensanchamiento que conlleva. Bajo esta perspectiva pierden importancia las motivaciones iniciales, que parecieran inconfesables, y toma su lugar la satisfacción que conlleva la idea de tener lugar en la realidad hasta el punto de poder modificarla.

Como un referente de esta experiencia exploramos sobre el grado de familiaridad en el uso de un término común en nuestra disciplina como el de “Instrumentos de mediación”.

“Alternativas de solución de conflictos”

“Lo que un internacionalista puede aportar”

En esta última expresión constatamos la identificación con las habilidades propias del profesional del ámbito internacional. Aquí el estudiante no se refiere solo al conocimiento del término sino a su apropiación como herramienta del especialista, lo cual denota precisamente el proceso de identificación en curso.

Grupo 6to. Semestre

Respecto a su percepción sobre las motivaciones iniciales para elegir la licenciatura en Relaciones Internacionales el grupo manifestó las siguientes observaciones:

“Me encontré con algo totalmente diferente a lo que me imaginaba, que tenía que ver con ser Cónsul o algo así. La realidad es fascinante y tan amplia que seguro encontrarás algo que hacer”

“Me imaginaba en una embajada pero de eso pequeñito he descubierto un abanico inmenso”

“Lo que yo elegí se ha ido desmintiendo en el campo laboral y el contraste es muy grande”

“Sé que no es el Colmex ni el Itam pero a cambio aquí tenemos pensamiento crítico”

“Elegí Relaciones evitando los números que tanto temía, pero entendiendo economía he descubierto lo fascinantes que pueden ser”

En estas expresiones podemos observar una clara conciencia sobre lo que la formación académica ha significado para los estudiantes entrevistados en términos de la evolución de su pensamiento en cuanto a la ubicación de la realidad y la apertura de horizontes a partir de las fantasías iniciales. Conciencia que además se acompaña de una apreciación positiva sobre la experiencia universitaria. Elementos que favorecen al proceso de identidad y que, aquí constatamos, se funda en la valoración de las habilidades que han descubierto en su comprensión de la realidad.

Están hablando de fascinación por la realidad descubierta, así como de valoración de los recursos adquiridos y de identificación (apropiación) con el pensamiento crítico bajo el que se están formando. De tales expresiones se puede inferir la manera en la que se ven a sí mismos y que se observa en la respuesta de anuencia general que se percibe en el clima del grupo en este momento de la entrevista. Que se confirma al emitir, de manera unánime, su entendimiento sobre lo que significa el término “instrumentos de mediación” y al que se refieren con expresiones como:

“Arbitraje”; “solución de controversias”; “búsqueda reconciliación”; “organismos internacionales”

Al hacer saber lo que entienden en tales expresiones, los entrevistados manifiestan su satisfacción por identificarse con el estatus de estudiantes y sobre el que muestran conciencia sobre su contexto experiencial personal y al que se refieren con mayor claridad en las expresiones que leeremos a continuación:

“Al principio era muy menso y creía que todo era simple y transparente”

“Ahora sé mejor que me falta muchísimo”

“Lo que estamos aprendiendo nos da derecho a las aspiraciones”

“Es como una montaña que motiva”

“Al principio sabes que hay un vacío pero no sabes qué tan grande es”

“...aunque a los compañeros de otras licenciaturas les des la impresión de que eres aprendiz de todo pero especialista de nada”

A la pregunta sobre las áreas de su interés respondieron:

Organismos internacionales; Política exterior; Comercio internacional; y Derecho internacional.

En las áreas mencionadas identifican sus intereses de conocimiento aún no articulados a un ámbito de desarrollo profesional particular. Frente a las expresiones que sobre el particular hizo el grupo de 8vo. semestre en las que sí observamos una vinculación con un campo de trabajo determinado, podríamos inferir que en el 6to. Semestre el estudiante concentra sus expectativas en el aprendizaje, lo cual expresa su conciencia y aprecio sobre su experiencia presente.

Grupo 8vo. semestre

En cuanto a la identificación que establece con sus aspiraciones iniciales y la evolución que éstas mostraron a lo largo de los semestres cursados, el grupo fue interrogado sobre sus impresiones acerca de las motivaciones que les llevaron originalmente a elegir esta carrera, a lo que respondieron con expresiones como las siguientes:

“Me tope con demasiada teoría e historia, pero me he dado cuenta de que hay muchas maneras de aplicarlo”

“Pensé que (la carrera) iba a ser más práctica y me encontré con demasiado conocimiento que no se dónde aplicarlo”

“Elegí Relaciones Internacionales por su globalidad y recibí justo lo que esperaba, además mi idea de lo jurídico ha cambiado mucho y me ha llevado al campo de la seguridad nacional”

A pesar de que se les insistió en el sentido de la pregunta acerca de sus motivaciones iniciales, al mostrar cierta dificultad para responder parecieran renuentes a volver la vista atrás y aciertan a responder solo en términos de lo que han adquirido al identificar aquellas áreas de conocimiento que les interesan más.

“Historia económica y política”

“Historia del pensamiento político”

“Sistemas políticos comparados”

“Herramientas de análisis y operación sobre la realidad”

Al buscar la identificación de estos temas con áreas de ejercicio profesional respondieron del siguiente modo:

“En el sistema de seguridad nacional”

“En el comercio exterior”

“En el área de los asuntos culturales”

Es de hacer notar que si bien identifican estas áreas específicas, las respuestas sobre temas de interés acusan una clara disposición a la intelectualización con lo que podrían estar mostrando dificultad para identificar un grado confiable de reciprocidad en el medio en el que buscan señales sobre lo que se espera de ellos para así poder comprometerse. Lo que puede explicar la distancia entre ambos grupos de respuestas.

Podríamos pensar que en comparación a lo expresado por los otros grupos este muestra una involución lo cual ha de ser matizado por la incertidumbre causada ante la cercanía de la terminación.

6.- Identificación de aptitudes y habilidades

Grupo 4to. Semestre

¿Podrían hablar acerca de las habilidades y los atributos personales que han descubierto en ustedes en estos semestres?

“Una capacidad de análisis que antes no tenía”

“También descubres que no te gusta exponer pero sí escribir”

“Yo al contrario soy mejor para exponer y discutir que para escribir, pero tengo que aprender”

“Puedo ser más objetiva, yo no todo es bueno o malo en sí”

“Ya pienso en la relación entre lo que uno hace y lo que uno es”

Aquí vemos además de habilidades descubiertas, su incidencia en el proceso de identidad y nos permite observar el proceso de conciencia del estudiante en formación que va estableciendo una distancia frente a la realidad que concibe como objeto de su interés.

Esta reflexión toma cuerpo en la visualización del estudiante sobre ámbitos de acción propios que el internacionalista se va fraguando y que veremos en las expresiones siguientes referidas a la confirmación de atributos personales puestos a disposición del proyecto de vida.

¿Hacia dónde se imaginan que estas habilidades se pueden desplegar en el futuro?

“En la formulación de políticas públicas”

“Hacia la capacidad de liderazgo o de gobierno”

“Haciendo investigación y docencia”

“En una aduana, por que a través del comercio se puede conocer mejor el país y el exterior”

Aunque tales perspectivas estén aún impregnadas de cierta idealización, anuncian una identificación de ámbitos de acción profesional que enlazan propósitos personales con herramientas de conocimiento propias de la formación universitaria y que conforman la noción de carrera profesional. Aquí lo importante desde la perspectiva de nuestra exploración es el proceso de conciencia sobre la experiencia formativa con proyección al futuro que incorpora intencionalidad e intereses personales al acto del aprendizaje y que es el resultado de la confluencia de procesos de crecimiento y de conocimiento.

Grupo 6to. semestre

A la solicitud de que hablen acerca de las habilidades y aptitudes que reconocen en ellos mismos, se expresaron del siguiente modo:

“Mayor desenvolvimiento social”

“Contar con un aparato crítico y una metodología para la investigación”

“Habilidades para escribir”

“Capacidad de análisis”

“Aprendes a pensar discriminando entre ideología y conocimiento”

En tales expresiones podemos observar además del reconocimiento de determinadas habilidades, una apreciación de las mismas relacionadas con su quehacer académico y de formación. No se trata de atributos abstractos sino de aptitudes identificadas en determinados instrumentos y herramientas desarrollados en la experiencia universitaria. Es de destacar que el tono, la seguridad y la rapidez de las respuestas muestran una identificación de atributos y habilidades probadas y sobre cuya utilidad no cabe duda en los entrevistados.

También podemos considerar propio de este momento de la formación el que tal identificación se vincule a las labores que actualmente desempeñan como estudiantes, pues al indagar sobre aquellas áreas en las que visualizan el despliegue de tales habilidades los entrevistados se expresaron en los siguientes términos:

“Como analista política”

“Haciendo investigación”

“Participando en algún organismo de ayuda humanitaria”

Se trata de actividades y roles más que de áreas de la práctica profesional que al parecer en ese momento aún no se visualizan. Lo que manifiesta el alcance de ese momento particular del proceso de identidad profesional que se concentra más en la ubicación de habilidades antes que en la delimitación de intereses a los que corresponden determinadas áreas del ejercicio profesional.

Como se verá en las respuestas del grupo de 8vo. semestre al mismo ítem, para ese momento del proceso de formación ya le es posible al estudiante identificar las áreas de su interés en el campo del ejercicio profesional como lo veremos a continuación y que no se trata solamente de información disponible sobre el mercado de trabajo sino del surgimiento de la inquietud a partir de la conjugación de determinados elementos .

Grupo 8vo. semestre

“He ganado en expresión verbal, ahora hablo de manera más clara y ordenada”

“Puedo establecer enlaces y explicaciones históricas de la realidad actual”

“Ahora tengo cierto dominio en el pensamiento escrito, y eso me gusta”

En estas respuestas se pueden identificar las herramientas que han adquirido y que conforman los componentes específicos de la perfilación de su identidad profesional. Nuestro interés está puesto en la apreciación subjetiva que hace de estos atributos herramientas para el desempeño en el futuro. Estamos hablando no de atributos sino de la apreciación de los mismos y que es expresión idiosincrática de la valoración realista de los recursos adquiridos en la experiencia universitaria.

A continuación se les interrogó sobre la apreciación de sus maestros que, en la línea argumentativa propuesta, es un indicador de la identificación que establecen entre las habilidades adquiridas y los atributos de aquellos.

7. La apreciación del maestro y la confirmación de atributos y habilidades descubiertas

Grupo 4to. Semestre

Este proceso, como lo estamos investigando, fragua en la confirmación del ambiente sobre tales habilidades e intereses que se manifiesta en la influencia que tiene el maestro como figura de identificación. Figura que se juega en el alcance del aprecio por el conocimiento y en su función de modelo proyectado en el futuro. Es desde ahí que se les formuló la siguiente pregunta:

¿Cómo consideran la influencia de sus profesores?

“Me siento muy orgullosa de los profesores que tengo por que son los que te llevan a la realidad”

“Su compromiso me hace sentir la obligación de corresponderles”

“Hay de todo, excelentes, buenos y mediocres pero lo importante es qué tan accesibles son”

“Es cierto, no hay un mecanismo para escuchar a los alumnos”

“Los profesores no se comprometen claramente”

“Más bien el de los profesores es un problema administrativo de asignación”

En estas respuestas encontramos la ubicación que el estudiante de licenciatura hace del maestro como figura formativa pero también la expresión de lo que perciben como falta de resonancia en la institución acerca de su empeño y sus intereses y que observamos en aquellas expresiones referidas a la accesibilidad de los maestros o a la impresión de no ser escuchados y que aluden a la necesidad de confirmación institucional para con los estudiantes.

Al preguntárseles sobre su impresión acerca de la confirmación que hacen los propios compañeros sobre sus habilidades e intereses respondieron lo siguiente:

“Sí hay competencia pero aunque somos más flexibles en clase fuera del salón nadie se ve”

“Yo sí siento mucha competencia y veo que en otras carreras son más jaladores”

“En grupos pequeños somos amigos pero en el grupo grande no somos respetuosos y tampoco ves a los profesores unidos en un proyecto y te dividen, se van haciendo bandos o corrientes de pensamiento”

Lo que parecen indicar estas expresiones es una notoria preocupación por la competencia que disuelve el sentido de lo generacional que los estudiantes aprecian, suponemos, como medio de confirmación de su interés por la formación universitaria.

Grupo 6to. semestre

“Independientemente de la perspectiva desde la que conciban la materia, en general muestran interés”

“Tienen buena disposición”

“Así como piden, ofrecen”

“Nos señalan nuestros errores, para mejorar”

“Se nota que están aquí por verdadero interés en la docencia”

A diferencia de cuando se les preguntó sobre la apreciación que tienen de su propio conocimiento y en la que ubicaron la responsabilidad principal del acto del aprendizaje en la figura del maestro, ante esta pregunta respondieron identificando los atributos personales del maestro y su disposición a la enseñanza. Lo que deja en claro que las opiniones respecto a sí los profesores están correctamente asignados a impartir tal o cual materia, según sus conocimientos y sus perspectivas, tiene más que ver con las labores de la coordinación académica, que con la propia calificación de sus habilidades docentes y de su influencia respecto a las cuales se manifestaron, en general, de manera positiva.

Lo que aquí interesa subrayar, en función del proceso de formación en curso, es la identificación que el estudiante establece entre su quehacer y los propósitos del profesor y que, tal sintonía de intereses, se traduce en un registro de confirmación acerca del valor y la conciencia propositiva que la experiencia universitaria le significa al joven estudiante. Lo que a su vez refleja una clara percepción acerca del lugar que el cuerpo docente ocupa en su proceso de formación profesional. En otras palabras, el reconocimiento de la ascendencia del maestro implica el reconocimiento del carácter vincular de la experiencia en la que se juegan, al lado de la propia operación de aprendizaje, elementos de identificación que hacen de éste un elemento consustancial al proceso de identidad profesional.

Como lo vimos en el capítulo anterior, dicho carácter vincular nos refiere, en términos del desarrollo psicológico, al sentido de pertenencia que podemos vislumbrar en las siguientes expresiones referidas a la confirmación grupal de las habilidades de conocimiento que el estudiante despliega en su quehacer académico.

“Ese reconocimiento depende de mí, casi nadie te lo demuestra”

“Yo creo que hay señales que casi no tomamos en cuenta, como cuando algún compañero de otra licenciatura te pregunta por tal o cual cosa”

“...Ahí está el reconocimiento”

En ese momento el grupo expresó un silencio expectante que parecía decir que eso no era algo en lo que se hubieran detenido a pensar, lo que dio lugar a la pregunta sobre su impresión acerca de la entrevista misma y sobre la que se refirieron así:

“Me dice que no estoy sólo en lo que pienso”

“Te sientes identificada con lo que escuchas”

“Compartes inquietudes y sabes de los demás”

“Y te muestra una identidad en la Facultad...”

“...y en la UNAM”

“Circulan cosas ente nosotros”

Tales expresiones nos muestran que existe el registro de una experiencia compartida que corresponde a un sentido de pertenencia, aunque no aparece bajo la forma de una conciencia generacional. Lo que nos puede hablar no necesariamente de la ausencia de tal atributo sino de formas particulares, que en su exploración, nos remitan al sentido mismo de la pertenencia y que refiere a la condición adaptativa del desarrollo.

El que no encontremos lo que llamamos conciencia generacional no quiere decir que deje de operar el sentido de la pertenencia como elemento consustancial al proceso de la identidad en las formas específicas que éste toma según el medio en el que se verifica y al que debe su sentido, como lo hemos establecido en el primer capítulo al referirnos a la condición que hace posible y necesario el enfoque psicosocial que soporta al concepto mismo de identidad.

En el mismo sentido de la pertenencia se les cuestionó sobre si perciben de algún modo el reconocimiento de la Facultad a sus logros y alcances, a lo que respondieron así:

“El...como se llama?... el director ni siquiera se ha presentado”

“Entregan unos diplomas, pero es muy poquito”

“Entre más alto es tu promedio puedes elegir mejores horarios “

“Sí...en las inscripciones”

En tales expresiones encontramos una tímida percepción sobre la necesidad de reconocimiento. Lo que, en atención al momento en el que se encuentran, nos refiere al registro subjetivo de la carencia de confirmación que relativiza el establecimiento de aspiraciones desde un referente social que matiza la perspectiva individualista que observamos en el grupo del 4to. Semestre, que muestra una identidad en curso y sobre el que se dedican los siguientes segmentos acerca del sentido que adjudican al trabajo y a su visualización sobre el futuro profesional.

Grupo 8vo. semestre

Respecto a los docentes expresaron:

“Los maestros saben imponer disciplina”

“Saben transmitir el conocimiento”

“Muestran un manejo adecuado de categorías”

Con el objeto de saber si reconocen señales de resonancia entre sus iguales se les pregunto acerca de las impresiones que les despierta la experiencia misma de estar hablando y escuchando a sus compañeros en esta entrevista. A lo que respondieron con las siguientes expresiones:

“Siento que me falta mucho”

“Me doy cuenta de que tengo una visión más realista y de que la carrera es muy rica”

“A mi me sirve para replantear mis intereses”

“Entre nosotros sí platicamos pero como amigos no como compañeros”.

En tales respuestas podemos constatar el sentido de pertenencia que surge de la experiencia de adquisición y construcción de conocimiento en grupo y que podemos confirmar en las respuestas al siguiente ítem sobre lo que reciben de los maestros y de la Facultad respecto a su inquietud por el futuro profesional.

“De parte de la facultad tenemos el servicio social y la relación con los profesores.”

“Si uno se les acerca te responden”

“Sí, ahí está el soporte”

“Los profesores como figuras de identificación son una herramienta fundamental”

“Aunque hay de todo, la relación es provechosa para ambas partes”

“Los maestros están disponibles pero no nos acercamos por indefinición sobre lo que queremos”

“Sería bueno que se abrieran foros para discutir el futuro profesional pero es más importante reestructurar los planes hacia una más completa formación profesional”

“Debería haber más cuidado sobre la asignación de profesores por asignatura por que hay quienes conocen su materia, pero no saben transmitir o los que saben dar clase pero no son especialistas en el tema”.

“Aunque ellos están para guiarnos depende de nosotros pues se trata de una interacción de intereses que debe estar equilibrada en cuanto a responsabilidades”

Aquí podemos observar la apreciación que el estudiante tiene acerca de lo que recibe de la facultad y los profesores respecto a su futuro y en la que podemos constatar el grado de madurez sobre la responsabilidad que muestra en la cercanía a terminar los cursos de licenciatura y respecto a lo cual externaron las siguientes impresiones:

“Al estar en octavo siento emoción y a la vez miedo, no se cuánto voy a ganar o donde están trabajando todos los que han salido de la licenciatura”

“Pero cada quien tiene que buscar según aquello que le guste, entre nosotros parece que esto pesa más que ganar dinero”.

“Pero esto depende de la realidad de cada quien”

“Al principio una no lo piensa, pero ahora sí entras en este conflicto. Tenemos intereses e inquietudes pero no sabemos que vamos a hacer”

“Nos piden requisitos pero no sabemos si los podemos cubrir”

“Una profesora nos dijo “el día que salgan lo importante es el apellido”, y yo creo que eso está mal, pero me preocupa”.

“Todo depende de nuestros objetivos y no puedes darte por vencido ni soñar tampoco. Hay que averiguar que se pide y trabajar en ello para lograrlo. Si es un objetivo es diferente a si es un sueño”.

“Hay muchas inquietudes sobre el tema de tesis”.

“Ahorita estamos en un choque entre el servicio social, la tesis, las materias que nos faltan y sé que tengo que aplicarme en todo”

“Yo lo veo como una cuestión de planeación y vencer el obstáculo del miedo”

Las anteriores expresiones muestran con claridad el curso de evolución del pensamiento desde una posición inicial de fantasía hacia una consideración sobre los propios recursos y la necesidad de ubicación en la realidad tanto de sus tareas por resolver como de la existencia de un mercado laboral que establece condiciones. Con ello anuncian el paso, aunque con incertidumbre, hacia la realidad profesional que saben les espera por que se han preparado para ella, y sobre lo cual hicieron las siguientes reflexiones:

8.- Convicciones acerca del trabajo y la competencia profesional

Grupo 4to. semestre

Las percepciones referidas a la confirmación grupal implican, como lo hemos visto, una connotación negativa sobre el sentido de la competencia y nos muestran la impresión que parecen tener acerca de la misma en términos de ventajas y desventajas. Hablan de la competencia entre individuos sin visualizar las competencias profesionales como habilidades características de una rama diferenciada.

A partir de lo anterior es pertinente indagar cómo perciben su futuro profesional a lo que respondieron:

“¿Cómo podemos ser aceptados si al venir de la UNAM sentimos incertidumbre?”

“Yo sí creo que venir de la UNAM te da ventajas en tus instrumentos para eso”

“Nos falta preparación práctica y eso puede ser una desventaja en el futuro”

En estas expresiones podemos observar cierto grado de conciencia sobre lo determinante que puede ser la imagen con la que se forman los propios estudiantes a partir de su adscripción, que en su caso parece implicar un componente de inhibición frente a la idea misma de competencia.

Lo que, desde nuestra perspectiva muestra la relatividad de la confirmación de las propias habilidades a la percepción sobre el medio de formación académica. Sin embargo y a partir de dicha apreciación se asoma el deseo de trascender a la supuesta limitación, pues en tales expresiones asumen su responsabilidad para hacerle frente a tal inhibición. Lo que podemos constatar en las expresiones vertidas a la pregunta de ¿Con que personajes o ideas identifican sus aspiraciones profesionales?

“Tengo esperanzas por los que venimos desde abajo”

“Sé que vamos a llegar a algún lado”

“Pienso en algún personaje y me digo, si él pudo, yo también”

En estas expresiones se acentúa la idea de superación y con ella la validación de los propios recursos. Podemos observar que el proceso de identificación no inicia necesariamente en la emulación de una figura; puede arrancar también de la apreciación del esfuerzo propio y de la validación de los recursos y habilidades al servicio de las cuales se imprima dicho esfuerzo.

En este momento de la formación se pone el acento más que en la identificación de aspiraciones, en el reto de enfrentar los temores que está despertando el propio aprendizaje que los separa de la idealización inicial con la que se pretendía cubrir lo que no se sabe. Los primeros visos de la experiencia de aprendizaje son anunciados en el estado de alerta de quien comienza a percatarse de que las habilidades descubiertas le comprometen. Lo que se subraya en este presente es la necesidad de asumir el reto de crecer.

Respecto al nivel de observación que se refiere al comportamiento del grupo frente a la entrevista podemos constatar en general un ánimo favorable a la exposición de sus impresiones y en particular la tendencia a expresar sus apreciaciones sin mostrar interés alguno por debatir al rededor de éstas y que podría entenderse como reflejo de la inhibición frente a la competencia sobre la que exteriorizan notoria preocupación.

Al parecer por las características de este momento de la formación no existe aún una conciencia propositiva a cerca de la necesidad de confirmación del ambiente sobre las propias percepciones, habilidades y aspiraciones, sino más bien un estadio de tránsito, en el orden del pensamiento, de la idealización a la ideologización, como sustrato psico-emocional en el que sucede la experiencia de apropiación del conocimiento. Es ahí donde la confirmación se juega.

La percepción del mundo tiene todavía cierta orientación solipsista cuya consecuencia es el desinterés por la confirmación social combinado, en aparente paradoja, con la preocupación por la competencia. El estudiante está en el tránsito desde verse frente a los demás hacia confirmarse entre los demás.

Grupo 6to. semestre

A la pregunta sobre cómo perciben su futuro profesional respondieron:

“Encontrar satisfacción en lo que hago”

“Retribuir a la UNAM y al país lo que he recibido”

“Ser congruente con mis valores al aplicar lo que he aprendido”

Estas expresiones se refieren no a planes sino a aspiraciones y son significativas en tanto se basan en convicciones que toman cuerpo en la idea sobre el trabajo y que permite apreciar, aún antes que su visualización sobre el futuro, la valoración de su actividad como estudiantes en la que están practicando un sentido de la responsabilidad relacionado a la satisfacción en el ejercicio de las habilidades descubiertas, al compromiso de reciprocidad y a la realidad como ámbito de ejercicio ético.

Frente a la pregunta sobre la importancia que otorgan al sentido de la competencia emitieron expresiones como las siguientes:

“Yo la entiendo como una motivación para mejorar”

“Me hace preguntarme de qué manera puedo innovar un proceso o analizar el mercado de trabajo para aprovecharlo mejor”

“No estamos al tanto del mercado, todavía no siento la competencia”

“Aquí no manejamos la licenciatura de mercado como lo hacen en el ITAM que es más técnico, aquí no nos orientan en ese sentido”

“Me gusta mucho lo que estudio pero sé que no es simétrico con el mercado”

“No recibimos información acerca del mercado y se nos habla de la competencia pero de manera muy general”

Sí bien se manifiesta cierta percepción de una incipiente conciencia sobre el sentido de la competencia laboral, se pone el acento en la ponderación de la formación específica que están recibiendo. Así y desde lo referido por la observación, y la teorización consecuente, sobre el desarrollo adolescente, constatamos que es en el plano de la realidad inmediata en el que se busca el ejercicio de las creencias y las convicciones.

De ahí que para los entrevistados sólo tiene sentido pensar en el futuro en tanto escenario de proyección de la conciencia de ser que se estrena en la visualización de las aspiraciones.

Por lo tanto no se espera conocer la exactitud de las mismas, en términos de conocimiento de la realidad del mercado de trabajo, sino la atribución que hace de la propia persona la expectativa de completarse como ser, en tanto aprecia lo que hace para lograrlo.

Más que una visualización sobre el futuro lo que observamos aquí es la apreciación que el estudiante muestra sobre lo que hace en el presente en función de ese futuro que sólo existe en tanto se hacen cosas que en él se consuman. Ello nos muestra una concepción sobre la apreciación del futuro ya no como escenario idealizado, como es el caso de los primeros semestres, sino como noción en la que toma cuerpo la estrenada capacidad de aspirar, posición de este momento particular del proceso de formación. Así es como entendemos el sentido y el uso que el estudiante hace de la idea de futuro, estando ya en la segunda mitad de su licenciatura, en la visualización de aspiraciones que articulan en expresiones como las siguientes:

“Continuar con un postgrado”

“Seguir en la montaña”

“Encontrar y tomar lo que se te dé”

Expresiones que denotan confianza en los propios recursos y habilidades, así como conciencia sobre el derecho a tomar lo que se les ofrece pero que en términos de reciprocidad muestran que no están recibiendo del ambiente las respuestas pertinentes a pesar de estar emitiendo las señales apropiadas y correspondientes a una valoración ponderada de los logros alcanzados hasta este momento y que podemos colegir de las expresiones siguientes:

“En los primeros semestres sentía que lo que recibía era muy básico y general pero ahora me doy cuenta cómo repercute en mi preparación la perspectiva desde la que veo la realidad”

“Cada quien tiene un perfil según sus intereses, pero temo que habrá demasiados egresados de RI de tantas universidades y no se si hay trabajo para todos”

“Seguimos dependiendo de las recomendaciones. Habrá quienes ni se reciban y tengan una buena oportunidad”

“Si en el servicio social en Relaciones Exteriores te ponen a sacar fotocopias, entonces no te están aprovechando de la mejor manera”

“Habría que procurar, (la universidad) hacer una buena relación con el mercado para estimular a los estudiantes”

“Me preocupa que me pidan experiencia”

“Competiremos con egresados de otras licenciaturas con perspectivas de mercado sin haber sido formados bajo ese pensamiento”

“Aquí no hay la búsqueda de conocimiento asertivo, y aunque eso es lo que me interesa sería bueno que hubiera cierto equilibrio con una preparación más técnica”

En estas expresiones podemos constatar el nivel de conciencia sobre la relación entre la valoración que hacen de sus habilidades y los atributos que parece reconocer el mercado en el egresado. Aquí es donde toma relevancia la reciprocidad de la que hablamos en el capítulo anterior y su importancia en el proceso de formación de la identidad profesional y que podemos vislumbrar en las expresiones referidas en el apartado sobre visualización de metas.

Grupo 8vo. Semestre

A la pregunta sobre cómo perciben su futuro profesional respondieron:

“Por la retribución económica”

“De lo que se trata es de hacer lo que realmente se desea hacer”

“Significa movilidad laboral y la posibilidad de hacer algo que sirva a la sociedad”

“Aquí aprendes el valor de la retribución social del trabajo, cosa que no enseñan en otras universidades”

Acerca de cómo se visualizan en el futuro laboral expresaron:

“Satisfechos”

“Estables, felices”

“Haciendo lo que nos gusta”

En estas expresiones aún con el tono de idealización que parecen mostrar, se refleja un sentido de confianza básica respecto a lo que se ha recibido como preparación para la vida laboral que se manifiesta en el signo positivo que se le adjudica al trabajo y a su valor como vehículo de retribución social.

Con lo que manifiestan no sólo un sentido de correspondencia sino de identificación de lo social como plano de realización del trabajo. En esta línea de pensamiento externaron las siguientes impresiones:

“La competencia es un aspecto muy impulsado por el capitalismo”

“Se trata de habilidades y herramientas que otros no poseen”

“Uno es competitivo por el propio aprendizaje”

“Ser competente se refiere a las cualidades que se tienen para lograr un objetivo”

“Son las capacidades que se tienen para realzar ciertas labores”

“Mis competencias son el desenvolverme en público y la capacidad de análisis crítico desde la conjunción de las Ciencias Sociales”

Es de destacar el deslizamiento desde la noción de competencia como lucha, hacia la valoración de los recursos necesarios para desempeñar una tarea, que muestra una evolución del pensamiento y de la ubicación frente a una realidad de la que se saben partícipes. Aún con el matiz que le confieren a la diferencia entre formaciones de distintos centros y sobre el cual externaron lo siguiente:

“Los planes de otras escuelas son prácticos y aquí somos más teóricos y esto nos estanca”.

“Yo pienso lo contrario por que aquí vamos de lo concreto a lo abstracto. A mi me gustaría dedicarme a la investigación”.

“Depende de lo que te interese, si es más práctico debes buscar prepararte en eso”

“Debería de haber equilibrio entre teoría y práctica. Una carencia que tenemos es la falta de vinculación con el mercado de trabajo”.

“Creo que el problema es de elección de carrera. Aquí no nos forman para ser parte de una empresa. Se nos permite conocer nuestras capacidades. Lo que he aprendido me ha servido mucho para ir de la teoría a la práctica”.

En estas expresiones observamos que la demanda de herramientas complementarias y lo que perciben como falta de interés en las condiciones del mercado por parte de los profesores y la propia Facultad son vistas como desventajas para hacerle frente a la noción de competencia laboral. Lo que desde la perspectiva aquí adoptada se puede apreciar como el matiz particular de las percepciones predominantes al rededor de la aproximación al mercado de trabajo y a la que pareciera responder ubicando como reto personal el prepararse aprovechando los recursos que la formación le ha dado.

Con ello confirma su propia resolución de validar su identidad profesional buscando quizá compensar las implicaciones que pudiera tener tal insuficiencia en la apreciación sobre las habilidades e interés personales frente a tales retos lo que nos muestra el factor de identificación en el resultante sentido de reciprocidad.

9.- Visualización de metas y aceptación de logros y limitaciones

Grupo 6to. semestre

Frente a las habilidades reconocidas (Ítem No. 6) encontramos las siguientes expresiones referidas a las limitaciones que perciben en este momento de su formación.

“No veo todavía un vínculo con el mercado de trabajo”

“No nos califican lo suficiente”

“No sé cómo llevar a la práctica lo que veo en clase”

“Nos sentimos alejados de la experiencia”

“No se si se deba a la falta de información sobre el medio laboral o que en nuestra perspectiva no está contemplado”

“Lo que me exige la carrera no me deja tiempo para desarrollar esas otras competencias que se valoran en la práctica”

“No conocemos la práctica por que no está en el plan de estudios”

“No lo veo como una limitación por que tiene que ver con el carácter interdisciplinario de las RI que te abre el panorama por la capacidad reflexiva, más que la preparación técnica de mercado”

“Nos dan información universal incompatible con las particularidades de la realidad práctica. Lo que tendríamos que desarrollar es metodología como herramienta para operar en la realidad. Eso nos falta mucho.”

Tanto en el reconocimiento de habilidades cómo de limitaciones podemos observar un juicio de realidad adecuado al momento de desarrollo y que se distingue de lo apreciado en los primeros semestres en los que predomina la fantasía sobre el quehacer del internacionalista y que muestra más una relación centrada en la propia persona que está en busca de ubicación y en la que no se visualizan aún las propias habilidades como señales del proceso de identidad en curso.

Grupo 8vo. Semestre

Respecto a la visualización de metas externaron lo siguiente:

“Haciendo investigación”

“Ayudando a la humanidad”

“Tomando decisiones sobre seguridad nacional”

Se les preguntó entonces ¿Cómo relacionan esas aspiraciones con sus habilidades?

“En el CISEN veo mis habilidades de manejo de información. Ahí veo claramente el campo de aplicación de esas habilidades”

La vaguedad de tales respuestas en el contexto específico de exploración sobre la confirmación que se juega en lo que perciben como desventajas frente al mercado, subraya la impresión de incertidumbre que parece experimentar el estudiante en la cercanía de la terminación de sus estudios de licenciatura.

10.- Modelos de identificación**6to. Semestre**

A la pregunta “¿Con que actividades o instituciones identifican sus aspiraciones profesionales”? los entrevistados respondieron del siguiente modo:

“Profesor universitario”

“Organizaciones no gubernamentales”

“Programas de beneficio social”

“Causas como la no violencia”

“El poder legislativo”

“Protección del medio ambiente”

“Difusión cultural”

“Programas de defensa de la tolerancia”

Con estos ejemplos se pone el acento en el contenido aspiracional de su visualización del futuro más que en la identificación de ámbitos de desenvolvimiento laboral, lo que confirma que en este momento de la formación es más importante identificar las aspiraciones que puntualizar las expectativas de empleo, a diferencia de lo observado en estudiantes del 8vo. semestre que ponen su atención en los ámbitos de competencia del internacionalista.

Respecto al comportamiento del grupo frente a la entrevista observamos una identificación de atributos y habilidades probadas y sobre cuya utilidad no cabe duda, mostrada en el tono, la seguridad y la rapidez de las respuestas emitidas. Al hacérseles ver su propia disposición frente a la entrevista muestran abiertamente un ánimo de aprovechamiento de la misma como si les representara la oportunidad bien recibida de mirarse al espejo.

De la expresión de aprecio por los recursos adquiridos se puede inferir la manera en la que se ven a sí mismos y que se observa en la respuesta de anuencia general que se percibe en el clima del grupo a lo largo de la entrevista. Tales expresiones nos muestran que existe el registro de una experiencia compartida que corresponde a un sentido de pertenencia proveniente de la propia experiencia de aprendizaje y de la evolución de su influencia en este momento de la formación universitaria.

Grupo de 8vo. semestre

A la pregunta sobre las actividades o instituciones en las que identifican sus aspiraciones profesionales respondieron:

“Profesor e investigador universitario”

“El CISEN”

“La Facultad de Ciencias Políticas”

“La UNICEF”

“El Instituto de Investigaciones Jurídicas”

“El Instituto Nacional de Migración”

En estas respuestas muestran la noción de identificación con actividades de la vida académica y con instituciones, con lo cual expresan también un sentido de pertenencia a un medio profesional que visualizan en el futuro. Al saberse formados por creadores de pensamiento a quienes ubican en el medio al que ellos mismos aspiran a pertenecer. Son figuras señeras consideradas representativas de un medio académico y profesional que reconocen como propio. Reflejando así la asimilación de pertenencia a la vida universitaria.

Respecto a la inseguridad en este grupo sobre la valoración de su entorno sobre sus competencias y habilidades adquiridas dicho elemento se constata en sus respuestas referentes al sentido de la competencia y la valoración de las herramientas desplegadas por ellos frente al mercado de trabajo.

A pesar de que se les insistió en el sentido de la pregunta acerca de sus motivaciones iniciales, al mostrar cierta dificultad para responder parecieran renuentes a volver la vista atrás de manera similar a lo que sucede en el grupo de 4to. Semestre aunque por razones distintas. Podemos considerar que este elemento de observación nos coloca, bajo las reservas de toda interpretación, pero con ayuda del contexto en el que estas expresiones se externan, frente a lo que se percibe como una renuencia a mirar el pasado característica de quien está en la encrucijada de la post adolescencia y pretende consolidar su salida intentando obscurecer su inicio. Habrá que anotar que esta circunstancia matiza la dinámica entre componentes psicológicos y de aprendizaje en este momento del proceso de la identidad profesional.

En este capítulo hemos procurado acentuar las señales de evolución del pensamiento y la identidad del estudiante a través de la experiencia universitaria y constatamos la influencia formativa que ésta tiene y entre cuyos resultados destaca un definido sentido de la pertenencia, según la propia percepción de los estudiantes y que podemos entender, a su vez, como referente de su constitución social.

También pudimos apreciar en las entrevistas que la reciprocidad no se encuentra en el hecho simple de la respuesta explícita del ambiente a la necesidad de confirmación del estudiante. Se trata más bien de una interacción compleja cuyas señales pretendemos rastrear en los supuestos que predominan entre los estudiantes acerca del sentido de la formación profesional y en el perfil profesional que supone el plan de estudios vigente.

Hemos podido constatar también que las percepciones son constructos ideológicos (lenguaje) de la constitución social del sujeto que podemos apreciar en el acontecer académico como espacio transicional hacia la profesión y que nos muestra la disposición del sujeto frente a su futuro. Para indagar sobre las señales de tal construcción social del estudiante abordaremos en el siguiente capítulo al sustrato ideológico como ámbito de exploración en el que tales supuestos se organizan.

4. Sintonía entre las imágenes que el estudiante tiene de su futuro profesional y el perfil de su formación académica: Los supuestos del perfil y el perfil que supone el estudiante

Como ya hemos visto, en el transcurso de la formación universitaria se espera una consistente unificación de la personalidad observable en la estabilidad que adquiere el sentido de identidad y que busca ser confirmado por el estudiante en el medio en el que se desenvuelve. Interlocución que desde nuestra perspectiva resulta relevante al sentido de pertenencia y cuyo reflejo en la reciprocidad pretendemos explorar en el encuentro entre las percepciones del estudiante sobre su futuro y el perfil profesional que supone el plan de estudios de la licenciatura.

Sin embargo la interacción compleja entre estudiantes e institución que se observa en el capítulo anterior nos obliga a cuestionar el sentido que hasta ahora hemos adjudicado al término “reciprocidad” y a visualizar su uso conceptual para referirnos al conjunto de señales del proceso de constitución social del sujeto. Pasando así de un uso coloquial queriendo indicar un encuentro, a uno conceptual propositivo, para referirnos a un proceso de socialización y para lo cual requerimos delimitar el ámbito en el que se desenvuelve y ubicar la perspectiva metodológica que hace posible su observación sistemática, como lo hicimos antes respecto a las percepciones como objeto de estudio.

En este mismo orden en el que concebimos percepciones, imágenes y atributos a los que se les adjudican sentidos y valoraciones ideológicas pretendemos buscar los referentes de dicha reciprocidad. Así, conviene aclarar que por confirmación nos referimos a la confluencia de sentido entre las perspectivas del estudiante y el plano profesional al que aspira y no a la respuesta simple de este último. La confirmación de atributos personales por parte del ambiente es el necesario componente social para que éstos consoliden el sentido de pertenencia provisto por el orden ideológico en su condición referencial del contexto en el que se vive y se aprende.

El siguiente apartado comienza por identificar las condiciones del sustrato ideológico del estudiante para poder explorar el sentido de la formación universitaria impreso en la disposición del mismo hacia su futuro profesional. Nociones frente a las que reconoceremos los supuestos del perfil profesional concebido en el Plan de estudios de la Facultad y en la Guía de carreras de la UNAM y a partir de lo cual ubicaremos, en el último apartado de este capítulo, aquellos retos específicos para esta generación en su tránsito hacia la práctica profesional, en el que se verificará también para la propia disciplina la mudanza de cuerpo de conocimiento a ámbito de acción profesional.

4.1 Las percepciones del joven universitario y los supuestos del entorno

4.1.1 Discernimiento del pensar ideológico en las percepciones del estudiante

Las percepciones objeto de este estudio son el resultado o el lienzo en el que se dibujan imágenes alimentadas con atribuciones portadoras de sentido que se refiere a la realidad mirada por el sujeto desde los matices determinados por su entorno y que podemos conocer organizados en lo que entendemos como ideología.

En este apartado abordaremos la cuestión ideológica bajo la necesidad de discernir la naturaleza de la *modalidad de pensamiento operante en las atribuciones que toda percepción supone* y para lo cual nos apoyaremos en las reflexiones desarrolladas por Arturo Rosenblueth a propósito del lugar de la ideología en el entramado social del pensamiento y tomándolas a manera de organizadores conceptuales en la exploración del fenómeno de reciprocidad que pretendemos conocer.

El propósito de la referencia a esta obra es el de explicitar, por un lado, la intersección entre procesos de identidad, experiencia académica y percepciones sobre el futuro profesional bajo el entramado del pensamiento social de tal encuentro, y por el otro, la propuesta metodológica derivada que supone validas en las respuestas de los estudiantes entrevistados en tanto reflejan el orden ideológico en el que sucede dicho entramado.

En este punto se advierte la necesidad de justificar la inferencia de datos a partir de las percepciones registradas. A propósito de la naturaleza subjetiva de la información sobre la que se basa este trabajo recordamos una de las frases predilectas de Rosenblueth en el sentido de que “En este laboratorio el único que siempre tiene la razón es el gato.” (72) A pesar de que no se espera veracidad de tales percepciones, en el sentido positivista de la palabra, ello no ha de confundirse con indeterminación en la categorización de los datos y de sus significados.

Que el trasfondo ideológico de las percepciones sea un objeto indeterminado no hace indeterminada nuestra aproximación al mismo. La naturaleza del objeto establece el instrumental para su conocimiento pero no los alcances del mismo. Este depende del método y de la teoría sin cuyas estructuras lógica y semántica nos sería imposible acotar y organizar el uso de inferencias bajo un orden comprensivo capaz de iluminar ciertos sentidos en el fenómeno observado.

72 Arturo Rosenblueth *Ideología y ciencia*, México, CONACyT, 1989, P.37

Comencemos entonces por acotar al pensamiento ideológico y definir a las percepciones de acuerdo al autor, como “modelos del mundo exterior, de la sociedad y sus juicios, y del propio sujeto, permeados por la ideología que está presente en el modo en que son integrados los fenómenos sociales.” (73)

Fenómenos que son entendidos a partir de supuestos que se toman por axiomas. De este modo las percepciones participan, dada la modalidad funcional del pensamiento en el que se producen, en la gestación de procesos como el de la identidad cuyos componentes se colocan más allá de la prueba de evidencia. Las percepciones se comportan como testigos pues ocupan en la mente un lugar entre las “certezas” provenientes del aparato perceptual. Conviene aquí distinguir el concepto de percepción entendida como registro sensorial, respecto al término “percepción” como sinónimo de apreciación o modo de pensar socialmente condicionado.

La construcción de los modelos en que se basan las percepciones supone inferir datos que en realidad parten de estas mismas, y suponen como información lo que proviene de tales percepciones entendidas como datos. Dada su naturaleza no se espera exactitud en su aproximación a la realidad, pero sí un registro del cómo vive el sujeto esa misma realidad.

Aquí es pertinente la aseveración del autor en el sentido de que “La elección de modelos es particularmente vulnerable a la ideología. Elegimos un modelo de la realidad en función de lo que deseamos hacer con él, en base al cual inferimos datos partiendo de percepciones desde cuya interpretación pretendemos generar información”. (74)

Las percepciones son modelos del mundo exterior y su conocimiento permite adentrarse en las apreciaciones subjetivas que el sujeto tiene acerca de su ambiente y de las que es posible inferir la clase de relación que se sostiene entre ambos. Apreciación que ocupa el centro de nuestra atención pues implica al sentido de pertenencia como referente del proceso de identidad cuyo registro pretendemos indagar en el sentido de reciprocidad referido a la relación con el entorno.

En términos psicológicos podríamos decir que el pensar ideológico es un modo transicional en el proceso de asunción de la realidad externa que se basa en mecanismos de asociación-disociación para construir una realidad pensable. Supongamos, por ejemplo, la impresión de un sujeto sobre la globalización percibida como un fenómeno inaprensible e incontenible en virtud de la operación del pensamiento ideológico según la cual aquello que se considera incapaz de responder a lo conocido es re-conocido no como desconocido sino como inadmisibile y solo así es concebible.

73 Arturo Rosenblueth *op cit* P. 31

74 *Ibidem*, P. 31

En tanto la ideología es capaz de convertir a supuestos en axiomas por el orden de pensamiento en el que opera, sus contenidos prescinden de la necesidad de diferenciar su identidad y con ello de la necesidad de contrastación, lo que explica la fuerza con la que la percepción se sostiene frente a la realidad y que proviene de la preferencia por aquello que postergue un examen de la realidad que se teme adverso. La persistencia del pensar ideológico se expresaría así: "Prefiero pretender que "sé" aquello en lo que creo, que conocer aquello de lo que me siento excluido".

Aquí hay que advertir que no estamos por el juicio de nulidad sobre el pensar ideológico o sobre los componentes ideológicos del pensamiento, ni por la exclusión de ideologías "indeseables"; sino por la comprensión de que el peso del componente ideológico del pensamiento refleja hechos que pertenecen a dos ámbitos de nuestro interés a saber: El que se refiere al sentido de pertenencia que actúa en el sujeto que se vive como miembro de una comunidad en tanto "enarbola" una ideología común; y aquel otro en el que el pensar ideológico nos muestra el grado de disposición del sujeto a reconocer las condiciones de la realidad y los límites de su comprensión sobre la misma.

Respecto al primer punto estamos interesados en reconocer en el pensar ideológico una expresión de pertenencia que nos remite al sentido de reciprocidad establecido entre el estudiante y su entorno y que buscamos desentrañar. El segundo punto también es de nuestro interés por que permite distinguir un componente de crecimiento en el arco de tensión entre la disposición a reconocer la realidad que el sujeto asume como cognoscible y la necesidad de colocar entre esta y él mismo un precepto ideológico por sentirse ajeno a la misma. El juicio de inconformidad se pone en lugar de la aceptación de los alcances del entendimiento de la realidad. Se prefiere la realidad como inaceptable que la aceptación de los límites de su comprensión. La realidad se hace inaceptable a partir del punto en que dejamos de entenderla. Aunque las razones a las que acudimos para considerarla inaceptable puedan ser del todo correctas desde los sentidos elementales de la justicia y la equidad y sin los cuales no sería posible explicar la evolución histórica de las sociedades.

En términos de los componentes esenciales del aprendizaje, entre los que destaca el sentido de pertinencia, vemos que la aprehensión de la compleja realidad internacional requiere de elementos de mediación para poder ser concebida. Elementos cuya relatividad entra en colisión con la necesidad de certezas propia de la edad del estudiante y que serán encontradas en el pensar ideológico que le permitirá hacer el tránsito hacia la aceptación de dicha complejidad. Vemos entonces que la ideología opera como una doctrina, o conjunto de dogmas, de axiomas difícilmente renunciables, aún ante evidencia teórica o experimental, pues se trata de proposiciones que no se demuestran y por ello especialmente capaz de conducir a la acción en tanto supone a las ideas mismas como instrumentos de su defensa. Es el conjunto de contenidos destinados para la militancia mental.

Suplanta aquel segmento de la realidad para ajustarlo conforme a la perspectiva propia al prescindir del juicio y la anticipación así como de la consideración de elementos de prueba y contrastación. Es el pensamiento que no informa sino denuncia. No demuestra sino recrea. Y así, en su estructura axiomática, se mantiene resguardado de la realidad frente a la que se ha erigido.

Insistimos en que el pensar ideológico nos interesa como representación y registro de la experiencia de transición adolescente ante la que la ideología ofrece la necesaria mediación frente a la realidad que se está aprendiendo a conocer. Mediación que puede tener, según las necesidades subjetivas, funciones tanto defensivas como adaptativas frente a la experiencia de soledad ontológica que conlleva en el adolescente la empresa de convertirse en él mismo. (75)

Aquí hemos tratado de hacer un extracto de los diferentes ángulos desde donde creemos hay que considerar la cuestión ideológica al intentar conocer las percepciones que tiene el estudiante acerca de su proceso de formación y de su futuro para tratar de conocer los componentes particulares de la reciprocidad establecida con el entorno profesional para el que se está preparando.

En resumen podemos decir que el sustrato ideológico ha de ser reconocido como un modo transicional de la operación del pensamiento en el que se ensayan diversas operaciones psicológicas bajo el alto propósito de adaptación a la realidad y del que se desprende el sentido de pertenencia. Sustrato que nos interesa como lenguaje en el que podemos acceder al sentido social de estas percepciones y a la condición de reciprocidad que buscamos conocer.

Para poder identificar ciertas implicaciones del pensar ideológico en la disposición del estudiante frente a su futuro en el entramado de la reciprocidad, retomaremos de las entrevistas grupales aquellas expresiones que nos permitan desentrañar el sentido social de la experiencia universitaria, para después reconocer el perfil profesional que suponen tanto el plan de estudios vigente en nuestra Facultad como la Guía de Carreras de la UNAM. Esta lectura ha sido organizada a partir de la temática desarrollada en las entrevistas y en base a las expresiones antes consignadas.

4.1.2 Sustrato ideológico en las percepciones de los estudiantes entrevistados

1.- Respecto a la realidad internacional externaron las siguientes consideraciones:

“La globalización lleva a una mayor interdependencia que obliga a la búsqueda de homogeneidad dada la creciente desigualdad en todos los órdenes incluso en el de poder entre los Estados por la interferencia del poder económico y sus intereses”

“Esta misma complejidad ha generado un dilema entre los enfoques y la búsqueda de herramientas para explicarla”

Los términos y la orientación desde la que se les usa, expresan una concepción de la realidad que subraya la desigualdad como característica central a la que corresponde una necesidad de homogeneidad para explicarla mediante instrumentos acordes con la complejidad actual.

Respecto a sus consideraciones sobre actores, procesos y fenómenos propios de esta realidad respondieron externando expresiones como las siguientes:

“La consideración de los distintos enfoques hacen aparecer ventajas y desventajas sobre los tratados de libre comercio... sin embargo en la realidad es innegable la desigualdad en la competencia”

“Los organismos multilaterales han funcionado solo en ciertos sentidos. Por ejemplo en materia de Derecho Internacional podemos ver las limitaciones que le impone el derecho de veto al Consejo de Seguridad de Naciones Unidas”

“Las corporaciones internacionales impactan cada vez más en la importancia que tienen los Estados en el orden internacional lo que complica la búsqueda de igualdad”

En estas expresiones sobresale el lugar del estado de Derecho como elemento de orden primordial en el abordaje de la realidad propio de la orientación tanto de profesores como del plan de estudio de la carrera. Lo que muestra identificación con los instrumentos de la disciplina y por ende confianza en la pertinencia de los mismos.

2.- Sentido de apropiación del conocimiento.

A la pregunta sobre el que les hace sentir el poder sostener una discusión sobre el papel de México en el entorno internacional o el tener una posición frente a la política exterior en un asunto determinado, expresaron lo siguiente:

”Me hace poner los pies en la tierra”

“Me da un sentido de responsabilidad social por que para eso nos estamos formando”

“Me siento obligada a explicarles a los demás cuando veo que no entienden algo”

En tales expresiones podemos constatar la atribución social del aprendizaje en tanto trasciende la perspectiva individual para insertarse como elemento de identidad acorde al pensamiento de esta comunidad de conocimiento y que se resume en la expresión “con los pies en la tierra” que demuestra el carácter de la experiencia universitaria como reproducción social y por la que tenemos noticia del sentido de pertenencia que obra el acto de conocer.

3.- Sobre la solidez y cohesividad de la teorización en la materia nos detendremos en las siguientes expresiones:

”Para nosotros la teoría es un instrumento y no un cimiento”

“Interesa más el que la teoría no es apolítica, es imposible la neutralidad”

“Creo que nos la presentan como una camisa de fuerza. Así no podemos generar conocimiento y solo lo estamos adaptando dentro de los márgenes de la teoría que nos enseñan”

“Lo que espero de la teoría es que nos pueda orientar en la práctica sin segmentar la realidad”

“El soporte es relativo a nuestra formación que a su vez responde a la complejidad de la realidad internacional”

Aquí observamos una concepción pragmática de la teoría que evoca la idea de apropiación más que de marco de referencia obligado. Y nos muestra cómo el estudiante visualiza a su propio conocimiento como un continuo de formación y capacitación frente a la particular complejidad de su objeto de estudio.

Veremos en el plan de estudios el papel que se le otorga a las asignaturas teóricas que en la práctica académica pareciera relativo a la idea común acerca del alcance de la teorización en función de la complejidad de la disciplina.

Entendemos lo anterior como determinación ideológica en la transmisión del conocimiento en la que el ejercicio de teorización aparece, en la apreciación de los estudiantes, como juego de especulación que pareciera no tener propósito frente a la realidad que es determinada por los hechos mismos. La perspectiva ideológica supone entonces que la teoría queda reducida a la generación de modelos que intentan reproducir la realidad y sin los cuales parece inaprehensible, pero que, a la vez, bajo la condición transicional adolescente en la que se encuentra el estudiante, es tomada como instrumento de conocimiento que aproxima a la realidad. La teoría es considerada, entonces, como algo dado que se toma para hacer posible la teorización como ejercicio del pensamiento y herramienta de construcción de conocimiento.

Al respecto y ante la pregunta dirigida al grupo de 8vo. semestre sobre donde ubican más el quehacer de la disciplina, si en la investigación o en la práctica, se hizo notar la diferencia de posiciones entre hombres y mujeres. Mientras que ellas parecieron identificar más a la disciplina con la práctica, los hombres insistieron en la perspectiva de la investigación como campo de aplicación, dando la impresión de que a ellos esta orientación les parecía más “sólida” en comparación a la práctica que les parecía más “atrevida”.

Tales inclinaciones se sostienen en supuestos ideológicos generados en la experiencia académica y que sirven de pantalla en la que se proyectan las propias percepciones, en este caso de una realidad objeto de observación más no de operación y que implica a su vez la apreciación de un mundo lejano e inasible.

Sin embargo se vislumbra la posibilidad de establecer relaciones interesantes respecto a las expectativas de futuro desde el punto de vista de género según la cual podríamos apuntar cierta tendencia de identificación entre esta condición y la visualización de la pertinencia de la disciplina en la realidad. Al parecer las mujeres visualizan la realidad como campo de acción y los hombres como campo de reflexión.

La marcada oposición de estos a la postura de ellas permitió cuestionar entre ellos dicha reacción, a lo que respondieron con expresiones como:

“Es que ellas creen que es muy simple”

“No vas a llegar y cambiar las cosas así por que sí”

A partir de lo cual se les preguntó cuál debe ser, en su apreciación, la perspectiva desde la que se aborde la realidad. A lo que respondieron:

“Nuestra principal herramienta es la observación”

“La complejidad de la realidad es lo que hemos aprendido a reconocer, tal vez en otras escuelas les enseñen cosas más prácticas pero no favorecen el pensamiento crítico”

Estas aseveraciones que en realidad se refieren a la particular orientación del programa de estudios de nuestra facultad se hacen extensivas, en el orden ideológico del pensamiento, a la perspectiva desde la que conciben su relación con la realidad y al margen de operación que suponen frente a ella y en la que, a diferencia de las mujeres, que en su opinión “toman demasiado a la ligera la realidad”, ellos acusan una clara tendencia a la intelectualización como defensa frente al registro de alienación de la realidad.

Más allá de que tal posición pueda suponer una búsqueda de superioridad en el varón, quizá la diferencia resida en la envergadura de las expectativas de los hombres cuya idealización les dificulta verse operando en la realidad más allá de su “observación”, frente a la de las mujeres que se visualizan en encargos operativos dentro de la compleja red del desempeño profesional en nuestro campo al que, por lo tanto, suponen alcanzable. Es de destacarse que el 68% de la población de la carrera esta compuesto por mujeres. (76)

Como lo hicimos notar en el capítulo anterior en este punto se hizo evidente el nivel de lo disposicional frente a la propia entrevista con este grupo en particular, bajo el cual los estudiantes varones parecieran tener una actitud de defensa de su identidad con la materia como si el propósito de la entrevista fuera cuestionar la solidez de sus posiciones. Lo que en nuestra apreciación muestra la incertidumbre que parece tener el estudiante en la cercanía de la terminación de sus estudios de licenciatura como antes se anotó.

A la luz de nuestra indagación sobre la reciprocidad nos podemos preguntar si tal disposición frente a la entrevista se relaciona con la valoración que sobre su actividad y sus expectativas de futuro perciben de parte del ambiente. Elemento que se constata en sus respuestas referentes al sentido de la competencia y la valoración de las herramientas desplegadas por ellos frente al mercado de trabajo y que veremos en el ítem correspondiente.

4.- Respecto a la identificación de aspiraciones iniciales es de destacar las siguientes expresiones por el contenido ideológico que subyace en el contraste establecido, desde la experiencia adquirida, respecto a tales aspiraciones y los intereses descubiertos. Para corroborar esta impresión se les preguntó acerca de los cambios que han experimentado en su manera de comprender la realidad.

“Yo no me daba cuenta pero ahora estoy convencida de las herramientas que estoy adquiriendo”

“No tenía conciencia sobre la responsabilidad social de ser estudiante”

“Ya no puedes ser indiferente a la realidad, eso me envuelve y me ha enamorado”

“Me esta creando el sentimiento de querer arreglar las cosas”

En tales expresiones podemos constatar la manera en que ha penetrado la experiencia universitaria en la estructura de pensamiento en la que el valor de objetividad sobresale frente a otros que desde éste se consideran superfluos. Desde ya podemos comprobar la instauración y desenvolvimiento de un orden mental que se convierte en componente de la identidad del estudiante universitario y que demuestra la ascendencia de un programa de estudios que tiene el alcance de definir la ubicación del sujeto frente a la realidad y que así demuestra la reciprocidad establecida entre estos y la comunidad académico-profesional a la que aspiran a pertenecer.

En el capítulo anterior hicimos notar cómo estas repuestas son expresión del registro subjetivo de aprecio por la experiencia de aprendizaje. Ahora podemos observar cómo en las actuales generaciones sobresale el valor de las herramientas y los instrumentos de conocimiento ocupando la atención que antaño ciertas consignas ocupaban el orden ideológico del pensamiento del estudiante. En el plan de estudios veremos la apreciación sobre el instrumental de conocimiento para constatar la sintonía entre este y la experiencia formativa del estudiante.

5.- A propósito de la identificación de aptitudes y habilidades podemos leer el sustrato ideológico generado en la experiencia universitaria y observar esta misma configuración a la que nos estamos refiriendo.

Se trata de un proceso de aprendizaje formativo que podemos constatar en la articulación del pensamiento que suponen las siguientes expresiones aún con el acento ideológico que sustenta la apreciación axiológica de la objetividad desde la que se exponen.

“He descubierto una capacidad de análisis que antes no tenía”

“Puedo ser más objetiva, yo no todo es bueno o malo en sí”

“Ya pienso en la relación entre lo que uno hace y lo que uno es”

“Contar con un aparato crítico y una metodología para la investigación”

“Aprendes a pensar discriminando entre ideología y conocimiento”

“Puedo establecer enlaces y explicaciones históricas de la realidad actual”

“He ganado en expresión verbal, ahora hablo de manera más clara y ordenada”

El aprecio es el componente que hace de la mera adquisición de información un acto de aprendizaje. En esta afirmación podemos resumir el principio ideológico que subyace a estas expresiones. Es así como podemos observar la participación del aprendizaje en la formación de la identidad en su componente ideológico. Es en expresiones como estas en las que corroboramos la combinación de tales elementos y ponderamos el alcance de la reciprocidad generada en todo acto de enseñanza-aprendizaje.

Esta reflexión la podemos constatar también en la visualización del estudiante sobre ámbitos de acción en el futuro y que podemos observar en las siguientes expresiones.

6.- Confirmación de atributos personales a disposición del proyecto de vida.

“En la formulación de políticas públicas”

“Haciendo investigación y docencia”

“En una aduana por que a través del comercio se puede conocer mejor el país y el exterior”

En el enlace de propósitos personales con herramientas de conocimiento propias de la formación universitaria se confirma la noción de carrera profesional. Y así ponderamos el alcance de la reciprocidad generada en todo acto de enseñanza-aprendizaje que nos muestra el grado de interacción entre el instrumental de aprendizaje del estudiante y la densidad y peso del cuerpo de conocimiento aportado por la enseñanza.

7.- Convicciones a cerca del trabajo y la competencia profesional.

“Yo la entiendo como una motivación para mejorar”

“Me hace preguntarme de que manera puedo innovar un proceso o analizar al mercado de trabajo para aprovecharlo mejor”

“Significa movilidad laboral y la posibilidad de hacer algo que sirva a la sociedad”

“Aquí aprendes el valor de la retribución social del trabajo, cosa que no enseñan en otras universidades”

“La competencia es un aspecto muy impulsado por el capitalismo”

“Se trata de habilidades y herramientas que otros no poseen”

“Uno es competitivo por el propio aprendizaje”

“Ser competente se refiere a las cualidades que se tienen para lograr un objetivo”

“Mis competencias son el desenvolverme en público y la capacidad de análisis crítico desde la conjunción de las Ciencias Sociales”

En estas apreciaciones se hace notar una inclinación por la familiaridad con la noción de competencias profesionales, lo que supone una aceptación ideológica de la valoración de las habilidades en el entorno de la competencia profesional y que se hace patente en las siguientes expresiones referidas a las limitaciones que perciben en este momento de su formación.

“Aquí no manejamos la licenciatura de mercado como lo hacen en el ITAM que es más técnico, aquí no nos orientan en ese sentido”

“No recibimos información acerca del mercado y se nos habla de la competencia pero de manera muy general”

“No sé cómo llevar a la práctica lo que veo en clase”

“Nos sentimos alejados de la experiencia”

“No se si se deba a la falta de información sobre el medio laboral o que en nuestra perspectiva no está contemplado”

“Lo que me exige la carrera no me deja tiempo para desarrollar esas otras competencias que se valoran en la práctica”

“No conocemos la práctica por que no esta en el plan de estudios”

“Nos dan información universal incompatible con las particularidades de la realidad práctica. Lo que tendríamos que desarrollar es metodología como herramienta para operar en la realidad. Eso nos falta mucho.”

“No lo veo como una limitación por que tiene que ver con el carácter interdisciplinario de las RI que te abre el panorama por la capacidad reflexiva, más que la preparación técnica de mercado”

“Parece como si los profesores no vinieran del medio profesional para el que se nos esta entrenando”

Según su percepción los estudiantes no encuentran en las figuras formativas y la propia Facultad resonancia a su preocupación por las condiciones del mercado profesional. Así como constatamos expresiones de reciprocidad en el aprecio que el estudiante tiene por las herramientas de conocimiento desarrolladas, observamos que tratándose de la relación con el mercado de trabajo tal registro acusa lo que parece ser su elemento crítico.

Sobre la base de los elementos anotados hasta aquí es pertinente explorar por fin el trasfondo ideológico de las percepciones que los estudiantes tienen sobre su futuro profesional y para lo cual retomaremos las siguientes expresiones:

“De lo que se trata es de hacer lo que realmente se desea hacer”

“¿Cómo podemos ser aceptados si viniendo de la UNAM sentimos incertidumbre?”

“Yo sí creo que venir de la UNAM te da ventajas si tienes los instrumentos para eso”

“Nos falta preparación práctica y eso puede ser una desventaja en el futuro”

“La universidad tendría que buscar hacer una buena relación con el mercado para estimular a los estudiantes”

“Me preocupa que me pidan experiencia”

“Competiremos con egresados de otras universidades con perspectivas de mercado sin haber sido formados bajo ese pensamiento”*

En estas expresiones constatamos la determinación en el nivel ideológico de la adscripción y la pertenencia en las imágenes con las que se forman los estudiantes y sobre el que parece destacar un componente de inhibición frente a la idea de competencia que bajo una perspectiva simple de la reciprocidad como mero acto de respuesta, parece mostrar un desencuentro entre las señales de competencia que emite el mercado de trabajo y el aparente desinterés de los profesores respecto a ésta, tal como lo externa un estudiante entrevistado al decir “parece que los profesores no piensan en nosotros como futuros profesionistas”.

*Aunque no está entre los propósitos de este trabajo desarrollar un análisis comparativo con los programas de estudio de RI en El Colegio de México, el CIDE, o en centros privados de enseñanza superior, después de revisada su currícula se puede apreciar que la orientación práctica de las mismas es solo un supuesto de los estudiantes entrevistados.

Sin embargo desde la perspectiva de la disposición del estudiante frente a su futuro y de cómo ésta es condicionada por su propia percepción hemos de ver en la reciprocidad una dinámica de interacción compleja entre elementos psicológicos internos y escenarios externos a los que son adjudicados. Como lo muestra la probable explicación de que el estudiante enmascare en la impresión de que su preocupación es desatendida, la ambivalencia que experimenta entre la valoración de lo adquirido y la responsabilidad consecuente.

Aún sin esta hipótesis, en las entrevistas podemos constatar que la valoración de la responsabilidad relacionada con el ejercicio de las habilidades descubiertas se torna, al ser proyectada en el futuro, en una percepción de desventaja ante la competencia profesional. Lo que interesa no como una contradicción sino en sus implicaciones sobre la auto imagen del estudiante y sobre las que trataremos en el último apartado de este capítulo.

En las viñetas anteriores y las observaciones correspondientes hemos tratado de mostrar a la operación ideológica del pensamiento como el vehículo en el que se vinculan las apreciaciones subjetivas del sujeto y el entorno social en el que éstas se enuncian y se sustentan. Punto de observación desde el que nos aproximamos al fenómeno de reciprocidad que pretendemos desentrañar. En adelante procuraremos identificar el perfil profesional que supone el plan de estudios en su composición curricular en busca de señales de reciprocidad.

4.1.3 Perfil profesional de la licenciatura en Relaciones Internacionales de la F.C.P. y S.

En este apartado analizaremos tanto el plan de estudios vigente de la licenciatura en Relaciones internacionales de nuestra Facultad aprobado en agosto de 2007 (77) como la descripción profesográfica correspondiente de la Guía de Carreras de la UNAM en su edición 2009 tratando de desentrañar los supuestos ideológicos de transmisión del conocimiento sobre los que todo perfil se asienta.

4.1.3.1. El plan de estudios

En su primer apartado correspondiente al Perfil Profesional dice:

El profesional en Relaciones Internacionales tiene conocimientos, aptitudes y habilidades que le permiten comprender, describir, interpretar, analizar y explicar de manera objetiva los fenómenos, los procesos y la problemática que ofrece este campo de estudio, tanto en su sentido teórico como práctico.

77 Plan de estudios de la licenciatura en Relaciones Internacionales de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, U.N.A.M. 2007.

En consecuencia, es el universitario que ***propone y diseña posibles alternativas y estrategias para la solución de problemas*** interrelacionados en los ámbitos local, nacional y mundial. En este sentido, el internacionalista deberá mostrar una ***actitud de responsabilidad y compromiso social, de crítica fundada en el conocimiento, de disciplina, de iniciativa y de esfuerzo dirigido a la creatividad y la propuesta.***

Podríamos considerar que en el núcleo de este perfil se encuentra la idea, subrayada en cursivas, de abordar la realidad a través de su problematización, lo que indica una perspectiva crítica que recorre la construcción de conocimiento bajo un sentido de compromiso social encaminado hacia la búsqueda de propuestas creativas a la problemática vislumbrada. Y al la vez concibe, como base para la organización del plan de estudios, el desarrollo de ***“...conocimientos, actitudes, aptitudes y habilidades analíticas para el estudio de la realidad con enfoque inter y multidisciplinario”***.

Es de subrayar que mientras el perfil profesional supone la habilitación en la búsqueda de alternativas sobre la realidad, la organización curricular gira alrededor de generar habilidades propias del conocimiento. Es decir que si descomponemos la aparente unidad entre perfil profesional y plan de estudios comprendiéndolos en dos momentos distintos, la formación académica al que el plan se avoca y el perfil que se refiere a la práctica y la identidad profesionales, podemos constatar que prevalecen en el plan de estudios las asignaturas de tipo analítico enfocadas a la construcción de conocimiento.

Para reconocer la orientación dominante que el plan de estudios ejerce sobre los estudiantes haremos una somera revisión de los objetivos que se plantean las asignaturas que lo componen para colocarlos frente a la percepción de los estudiantes sobre las habilidades adquiridas y que han reportado como reforzantes de la capacidad crítica en menoscabo de herramientas prácticas que suponen en otros programas académicos.

Cabe aclarar que esta breve exploración tiene el propósito de señalar la orientación del plan de estudios a partir de las proporciones en que se distribuyen las distintas asignaturas en términos de inclinaciones temáticas y de contenidos teóricos y prácticos y se hace con la precaución de evitar un análisis curricular del mismo que está afuera del objeto de este trabajo.

El plan de estudios esta organizado en seis grandes áreas temáticas llamadas “ejes de conocimiento” que son:

Teórico-metodológico (I)	Derecho Internacional (IV)
Política Internacional (II)	Política Exterior de México (V)
Economía Internacional (III)	Estudios Regionales (VI)

El siguiente cuadro muestra la distribución de asignaturas asociadas temáticamente a los ejes mencionados.

Cuadro 1 Organización del Plan de Estudios por ejes de conocimiento.

Asignaturas	Ejes					
	I	II	III	IV	V	VI
Obligatorias	6	10	4	5	4*	4
Optativas	4**	6	5	4	4	5
Seminarios de Titulación	2	2	2	2	2	2
Totales	10	18	11	11	10	11

*Incluimos “Desarrollo Económico, Político y Social de México I y II” que se suman a las dos únicas asignaturas obligatorias sobre Política Exterior de México que contempla para este eje el plan de estudios.

**En este eje están incluidas en el programa “Ciencia y tecnología en Relaciones Internacionales” y “Pensamiento Internacional Latinoamericano” asignaturas que para efectos de este estudio consideraremos, a la primera, bajo los ejes “Política Internacional” y “Política Exterior de México” y a la segunda en el eje “Estudios Regionales”. De modo que el total de materias optativas generales del eje es 2 lo que se refleja en el total.

Aquí podemos apreciar que la distribución de asignaturas por ejes de conocimiento es equilibrada entre los mismos excepto por el eje II “Política Internacional” que ofrece más asignaturas que el resto. Se entiende que tal orientación obedece al interés académico que el plan de estudios subraya sobre la perspectiva política en el estudio de la realidad internacional y que ello está en sintonía con la apreciación positiva de los estudiantes sobre aquellos elementos que identifican la singularidad de la orientación analítica característica de la licenciatura en nuestra facultad.

Encontramos reflejada dicha proporción en la apreciación de los estudiantes entrevistados en el sentido de una carencia de elementos instrumentales para la práctica profesional, notoria en el número de asignaturas obligatorias correspondientes al eje V “Política Exterior de México” y que suponen predominantes en programas de licenciatura de otros centros de enseñanza superior.

Tal impresión la podemos reconocer también en una apreciación numérica sobre la proporción guardada entre asignaturas con contenidos analíticos, aquellas con orientación instrumental y aquellas otras en las que encontramos una combinación de ambos contenidos y que podemos observar en el cuadro que se presenta a continuación y que desarrollamos de acuerdo al siguiente criterio de diferenciación.

Consideramos como “Analíticas” las asignaturas cuyo objeto es ofrecer elementos de análisis para el estudio de la materia en cuestión tales como “Teorías de las Relaciones Internacionales” o “Economía Política Internacional”.

“Instrumentales” aquellas que establecen herramientas de aplicación práctica como es el caso de “Análisis Estadístico”.

“Analítica / Instrumental” aquellas que ofrecen elementos de análisis para el conocimiento sobre el área en cuestión así como instrumentales para la generación de herramientas de aplicación práctica como “Negociaciones Internacionales” y “Medio Ambiente y Desarrollo”.

“Instrumentales para la investigación” son aquellas asignaturas cuyo objeto es delimitar y poner en práctica instrumentos metodológicos aplicados para desarrollar proyectos de investigación en los seminarios de titulación como “Taller de Investigación en Relaciones Internacionales”.

Cuadro 2. Distribución de asignaturas por tipo de contenidos.

Contenidos	Ejes						Total
	I	II	III	IV	V	VI	
Analíticos	5	8	4	2	7	9	35
Instrumentales	1	4	5	8	0	0	18
Analítico/Instrum.	1	2	0	0	1	0	4
Instrum. P/ Investigación	6	3	3	2	2	4	20

Lo primero que notamos es la preponderancia de las materias de contenido analítico que en número casi duplica a aquellas instrumentales y que es casi nueve veces mayor que el número de asignaturas analítico/instrumentales.

Lo que constata la impresión de los estudiantes antes referida y que si bien concuerda con el propósito de formación de pensamiento crítico que aprecian en su experiencia académica, parece reflejar un menor interés respecto a la preparación para el ámbito de la práctica profesional con lo que podríamos colegir un cuestionable sentido de la reciprocidad entre las expectativas de formación profesional del estudiante y las herramientas ofrecidas por el plan de estudios.

Sin embargo esta apreciación es discutible si observamos que el eje IV de "Derecho Internacional" es el que concentra el mayor número de asignaturas cuyos contenidos pueden considerarse como instrumentales, de lo que es posible inferir que el interés que muestra el plan de estudios en la preparación jurídica obedece a un elemento característico de la política exterior de México en su preocupación históricamente determinada por la salvaguarda del estado de derecho bajo el que despliega su quehacer internacional. Con lo que observamos reciprocidad entre la perspectiva práctica de las relaciones internacionales de México y el sentido de formación profesional de los estudiantes en la materia.

Al respecto es de hacer notar que la planeación curricular del curso ofrecido por el Instituto Matías Romero de la Secretaría de Relaciones Exteriores a los aspirantes del concurso de ingreso al Servicio Exterior Mexicano (78) pone el acento en la preparación jurídica de los mismos, consecuente con la instrucción instrumental ofrecida por el plan de estudios de nuestra facultad.

Observamos también que después del eje de Derecho Internacional el que le sigue en número de asignaturas instrumentales es el de "Economía Internacional" con lo que corroboramos el interés del Plan de Estudios en ofrecer herramientas para la futura práctica profesional de las y los estudiantes.

A su vez los ejes V y VI carecen en absoluto de asignaturas instrumentales. Para el caso específico del eje sobre Política Exterior de México (V) la ausencia de tales asignaturas resulta significativa al no ofrecer herramientas de enlace con la futura práctica profesional. Lo que se refuerza en la ausencia de tales asignaturas en el eje VI particularmente en el caso de aquellas dedicadas a América Latina. De ahí quizá, la impresión subjetiva del estudiante acerca de su lejanía respecto al ejercicio de la política exterior registrada en las entrevistas que de contar con materias instrumentales tendría elementos para visualizarse como operador en sus múltiples ámbitos de acción y con ello generar metas y aspiraciones profesionales con las que pueda identificarse.

78 Curso de capacitación para la rama diplomático-Consular. Instituto Matías Romero. Secretaría de Relaciones Exteriores. Dcto. Interno. México, 2009

En este mismo sentido podemos apreciar la ausencia de asignaturas Analítico/Instrumentales en los ejes sobre Economía Internacional (III) y Derecho Internacional (IV); Aquí es de hacer notar que el eje V cuenta con una única asignatura Analítico/Instrumental que es “Soberanía, Democracia y Seguridad Nacional” que según el plan de estudios tiene el propósito de ofrecer “...el aparato conceptual básico, así como analizar las transformaciones que han experimentado la seguridad nacional de México y la vinculación e importancia de esta en el marco de la política exterior del estado mexicano”(79)

Lo anterior nos hace suponer que de contarse con asignaturas de ese tipo en tales ejes se lograría estimular el interés del estudiante por las labores de investigación. Lo que es notorio en el caso del eje IV pues al mismo tiempo es el que ofrece el mayor número de asignaturas instrumentales como ya se dijo. Además ello puede explicar también la impresión de lejanía en el estudiante respecto a la realidad internacional y la posición meramente crítica frente a la misma y sobre la que reclaman una perspectiva práctica que suponen en otros programas académicos.

Estas apreciaciones serán completadas con aquellas que se derivan de la descripción profesora gráfica de la Licenciatura en RI de la Guía de Carreras UNAM 2008-2009 (80)

4.1.3.2. La guía de carreras

La licenciatura es presentada con el propósito de

- “... proporcionar los elementos teórico-metodológicos que permiten el análisis y la interpretación de la realidad internacional...”
- y “...contempla los aspectos técnico-prácticos requeridos, tanto a nivel operativo como propositivo, en el proceso de toma de decisiones, vinculando los hechos y los problemas internacionales, por lo que considera el estudio de los procesos históricos y sus consecuencias. El estudiante debe conocer los enfoques teóricos para el análisis y la explicación de los problemas; los procesos históricos vinculados a las relaciones internacionales; la trayectoria y perspectivas de México mediante su política exterior; las tendencias de las políticas globales en las diferentes áreas geográficas; la economía, el comercio y las finanzas internacionales; los elementos jurídicos más usuales en el medio internacional; los métodos y procedimientos de negociación internacional así como los instrumentos de análisis cuantitativo y los apoyos informáticos y del dominio del español y de los idiomas extranjeros más utilizados en las relaciones internacionales”.

79 Plan de estudios, *op. cit.*

80 Guía de Carreras *Op. cit.*

“...dichos conocimientos deben propiciar la capacidad de elaborar modelos descriptivos, explicativos y prospectivos de los procesos internacionales desde su óptica interdisciplinaria complementándose por las especialidades de: Negocios Internacionales, Comercio Internacional, Turismo Internacional, Escenarios Regionales, Tráfico Internacional y Política Exterior de México”. (81)

El perfil de la carrera pone el acento en las habilidades analíticas para la generación de conocimiento interdisciplinario bajo una perspectiva histórico-social en la que se integran elementos de economía y finanzas que parecieran compartir su importancia con aspectos jurídicos y métodos de negociación y que se complementan con herramientas estadísticas y de informática. Vista como un todo la carrera es presentada como un cúmulo de conocimientos horizontales organizado alrededor de un eje analítico conceptual que determina la originalidad de la oferta curricular del programa.

Elemento que se refleja en el reconocimiento por parte de los estudiantes entrevistados sobre la particularidad de la perspectiva crítica que caracteriza su formación universitaria en sintonía con los componentes ideológicos de la concepción formativa que subyace en el espíritu del plan de estudios y en la identificación con los mismos que supone la apreciación de los estudiantes.

Al abordar el perfil del egresado comenzaremos por subrayar el alto sentido ético de su actuación sustentado en los valores y la cultura universitaria de contribución al desarrollo de la sociedad a través de la generación y difusión de investigación científica en apoyo a la docencia, a la actualización del conocimiento de las disciplinas sociales y a la solución de problemas concretos.

Vemos que la propuesta que la Universidad le hace al estudiante está animada por el valor de su participación en la búsqueda de soluciones y alternativas a la problemática realidad, en este caso del ámbito internacional, pensando en el beneficio de la colectividad nacional. De ahí que el acento está puesto en la perspectiva crítica que procura la modificación de la realidad y no sólo la capacitación adaptativa al mercado de trabajo.

Lo que perciben correctamente los estudiantes aún con la impresión que reportan respecto a la carencia de herramientas prácticas que suponen en otros programas académicos. Mismos que quizá acentúan la perspectiva de inserción al mercado por encima de la perspectiva de construcción de conocimiento interdisciplinario comprometido con la sociedad que caracteriza a la UNAM y con el que los estudiantes se identifican plenamente. Impresión que contrasta con lo asentado en el siguiente párrafo de la Guía de carreras:

“El internacionalista que requiere el país necesita contar con una formación teórico-analítica y con un cúmulo de conocimientos prácticos que lo capaciten para ser competitivo en un mercado de trabajo cada vez más disputado”. (82)

Respecto a las habilidades y aptitudes la Guía identifica en el egresado de RI las siguientes:

“Tendrá la capacidad profesional para desarrollar nuevos proyectos, administrarlos y asumir posiciones de liderazgo en las organizaciones donde se desarrolle...por lo que será un agente de cambio e innovación así como en la proposición de vías alternas para la solución de problemas con la capacidad y claridad de proponer la acción más adecuada a través de las siguientes líneas de acción: “Recomendar líneas de análisis; Fomentar la aproximación y la comunicación; Elaborar investigaciones académicas y de representación del país en foros internacionales; Desempeñar actividades de representación; aportar elementos que fortalezcan el funcionamiento de organizaciones gubernamentales y no gubernamentales de carácter internacional”. (83)

Las actitudes que en el egresado de la carrera se propone el programa académico son: Crítica, disciplina, creatividad y el ser propositivos al servicio de la comunidad y del país. Frente a ello encontramos que el estudiante está más preocupado por la inserción al mercado de trabajo que por los atributos que le hacen competitivo. Lo que se puede explicar en términos de la presión económica de su perspectiva de futuro y que contrasta con la apreciación de estas características buscadas en el perfil profesional del egresado de nuestra Facultad. Presión que no les permite identificar tales atributos con los cuales acceder al mercado profesional.

Respecto a las actividades profesionales a desempeñar el perfil de egresado que supone la Guía de carreras para R I describe lo siguiente:

“Entre sus principales actividades están: explicar científicamente los procesos económicos, políticos, jurídicos e institucionales en el ámbito internacional contribuir a la explicación y solución de problemas de índole internacional como son: el régimen laboral, la salud, alimentación, agricultura, educación, medio ambiente, comunicación y transportes; representar al país como miembro del Servicio Exterior; colaborar con organismos internacionales; y asesorar en cuestiones políticas, económicas, jurídicas, científicas y/o culturales a nivel internacional”.(84)

82 Guía de Carreras *op cit.*

83 *Ibidem*

84 *Ibidem*

En cuanto al campo actual y potencial que identifica la Guía para el egresado de RI se delimita en...

“... el ámbito de acción internacional de cualquier organismo público, Central o descentralizado; privado, comercial, financiero o de servicios; Las instituciones de los tres Poderes de la Unión; Toda organización que sea sujeto del derecho internacional público o privado y que se sujete a tratados y convenciones que regulen su acción. Instituciones académicas y de investigación en la generación de conocimiento epistemológico para la disciplina o de análisis de los acontecimientos internacionales...”

Y de manera explícita señala que “...sus actividades no se limitan al desempeño diplomático o consular dentro del Servicio Exterior pues su campo de acción se ha incrementado por la amplitud y complejidad de los fenómenos internacionales en todas las esferas de la actividad humana”. (85)

En esta última afirmación encontramos el sustrato ideológico que supone que la cuestión internacional se ha tornado tan compleja que las labores diplomáticas se han visto rebasadas. Como si en ellas se hubiera ejercido en exclusiva la profesión del internacionalista que, según esta apreciación pareciera ver con asombro la proliferación de actores y la complicación del escenario internacional que lo rebasa. Cuando en realidad se trata de un ámbito de actividades múltiples en el que operan cuerpos de pertenencia entre los cuales se encuentra el Servicio Exterior*.

En todo caso esta suposición está relacionada con la impresión subjetiva que el estudiante tiene de la carrera diplomática como un recorrido por cocteles y recepciones de etiqueta. Como si la promoción comercial, cultural, de inversiones o turística o la gestión jurídica fueran esferas ajenas al quehacer diplomático, cuyo desconocimiento limita la visión del futuro profesional.

Es de llamar la atención que en aquellas preguntas acerca de su conocimiento sobre el campo profesional los entrevistados respondieron en términos muy generales sobre las áreas en que creen poder desenvolverse. Como lo vimos en su oportunidad, ello se debe a la incertidumbre sobre su inserción profesional causada por la percepción de la realidad como remota e inasible y por la noción de competencia profesional tan difundida actualmente en el mercado de trabajo y frente a la que se perciben en desventaja. A pesar de que la información sobre el campo de trabajo está disponible, como aquí se demuestra, no es considerada como accesible.

*Tal apreciación tan difundida en los medios académicos merece un estudio sobre la evolución de las percepciones acerca del entorno externo y de la noción de participación que se detenga en las implicaciones que estas mismas percepciones tienen en los medios en que circulan.

En el sustrato ideológico de tal apreciación encontramos la idea de que el propósito de la formación profesional es el de la capacitación para el trabajo a manera de entrenamiento, lo que, según los estudiantes entrevistados, no pareciera importarle a los profesores que se concentran en transmitir aquella orientación crítica y universitaria. Al respecto podríamos pensar que la reciprocidad entre las expectativas de aquellos y los propósitos de estos muestra en este punto una importante limitación. Sin embargo la reciprocidad no es una relación simple entre percepciones de estudiantes y profesores. Pero además en su consideración habría que cuidarse de convertir la observación del fenómeno en la calificación de su alcance.

Al poner frente a las percepciones de los estudiantes sobre su experiencia universitaria y su futuro profesional, el perfil del egresado que suponen los documentos consultados, podemos reconocer que, si bien este perfil no se refleja fielmente en el plan de estudios, en el que predominan las asignaturas analíticas sobre las instrumentales, la queja sobre lo que el estudiante siente como desinterés del maestro por la competencia profesional habla más de su propio proceso de maduración que de una insuficiente vinculación del plan de estudios respecto al ejercicio profesional al que se refiere.

Llegado este punto en la amplia reflexión sobre los componentes formativos de la experiencia universitaria nos inclinamos por el interés en las implicaciones de las percepciones del estudiante en su disposición frente al futuro como señales del fenómeno de reciprocidad que se juega en el tránsito que va de su aprecio por lo aprendido, a su posibilidad de asumir el compromiso de la definición profesional asentado en tal validación y que entendemos como forma específica de su constitución social.

En otras palabras, la pertenencia del sujeto a su comunidad y la pertinencia de su relación se confirman cuando el estudiante asume un nuevo lugar en su entorno. Para que el maestro enseñe se requiere, antes que nada, de un estudiante que aprenda. Lo que hemos observado es el conjunto de señales del proceso de transición de una generación estudiantil con las dudas e inquietudes propias de la interacción con el entorno frente al que pretende asumirse en su condición profesional. Es en términos de esas inquietudes en los que se está jugando el fenómeno de la reciprocidad y es en ese mismo terreno en el que los grupos entrevistados han de transitar de la condición de estudiantes a la de profesionistas y sobre lo cual dedicaremos el último apartado de este capítulo.

Hasta aquí podemos aseverar que esta tesis se ha desenvuelto desde la identificación de conceptos pertinentes y de perspectivas de método hasta la indagación de los rasgos particulares de su objeto. Lo que ha permitido a su vez, puntualizar el alcance y la ubicación de una noción específica, en este caso la de reciprocidad. Así es como se ha tratado de cumplir el doble propósito de toda investigación al alcanzar observaciones particulares sobre su objeto que lleven además a calibrar los instrumentos para su abordaje.

4.2 La búsqueda del propio lugar: Plasticidad y cambio a lo largo de los estudios: La disciplina en transición

En las entrevistas presenciamos la evolución que le da al estudiante la posibilidad de distinguir entre la elección original basada en aproximaciones a un escenario imaginario y la confirmación sobre los intereses de aprendizaje particular de lo internacional como materia de estudio que le permite establecer plena identificación con la disciplina como cuerpo de conocimiento.

Después vendrá la búsqueda del ejercicio profesional de las habilidades descubiertas y desarrolladas hasta ahora. Por lo pronto nos hemos detenido en este preciso momento de la formación en el que se valora lo adquirido y se accede a las capacidades de aspiración y de compromiso que se desprenden de tal valoración y que representan a la vez un reto de crecimiento al estudiante.

La identificación positiva que él establece con sus aspiraciones iniciales, así como con las habilidades descubiertas y los intereses en los que conjuga conocimientos y compromisos adquiridos, son observables en los resultados arrojados en el análisis de las entrevistas. Así mismo es posible reconocer la evolución del estudiante en términos del sentido del trabajo y la competencia profesional, nociones en las que podemos constatar la decantación de su personalidad que va desde las creencias idealizadas, en los semestres iniciales, acerca de la participación futura en el plano de protagonista, hasta la conciencia sobre el valor del trabajo y de las habilidades propias, y sobre la que haremos las siguientes observaciones en términos del ejercicio de competencias.

En el ámbito de teorización de este trabajo la atención gira alrededor de elementos como el sentido de pertenencia del estudiante al saberse poseedor de aquel conocimiento que le identifica en plenitud con el interés y la pertinencia de su campo. Junto a lo cual nos encontramos, en las entrevistas realizadas, con la percepción de desventaja del estudiante acerca de la competencia profesional.

En este mismo capítulo buscamos referentes externos de dicha percepción y encontramos que de la revisión temática del plan de estudios no se desprende una ausencia significativa de herramientas prácticas, aunque sí una segmentación de contenidos que podría incidir acaso en tal percepción. Frente a ello sabemos sobre el compás de espera que realiza el sujeto en vías de consolidar los logros de su ajuste adolescente y sobre la operatoria del sistema de categorización en la que nos detuvimos antes (capítulo 2) y a la que acude en busca de referentes al ver cerrarse el horizonte de vidas posibles que le coloca frente a la gran encrucijada de asumir las habilidades propias absorto en la incertidumbre que activa la finalización de los estudios.

En esta transición se dan pasos decisivos en el proceso de identidad profesional al establecerse sus referentes categoriales, que como puntos en un mapa indicaran al sujeto cómo responder a las variadas vicisitudes de la carrera profesional. La percepción que tiene el sujeto de sí mismo determina su posición y disposición frente al futuro. El compás de espera que ofrecen los estudios universitarios le sirve al joven para realizar ajustes en la percepción sobre sus propios alcances y sobre los supuestos desde los que se definen estos mismos.

Ya antes advertimos sobre la moratoria necesaria para adquirir las herramientas y habilidades valoradas en el mercado de trabajo que ahora entenderemos a manera de estado transicional de los modos en que se juega el aprecio social por sus aspiraciones y la validación personal de sus habilidades observables en la reciprocidad como espacio de interacción social. Así, el estudiante encuentra un espacio de ensayo en el que puede ponderar la validación de los recursos generados frente a los alcances de su propia percepción y su reforzamiento ambiental.

Para visualizar la compleja interacción de elementos subjetivos y del entorno hemos acudido a lo largo de este trabajo a la perspectiva del socio-psicoanálisis propuesta por Gerald Mendel en una integración de la antropología, la sociología y el psicoanálisis que da cuenta de ciertas reflexiones sobre el entorno social del adolescente actual. Y que a propósito de la transición profesional nos sirve como telón de fondo para pensar en el estudiante que hemos entrevistado.

El propósito de este trabajo ha sido explorar las motivaciones y percepciones de sujetos reales, de ahí que la consideración de sus resultados ha de mantenerse alerta sobre cómo nuestra propia percepción está atravesada por las inquietudes enunciadas en el medio del que provenimos. Se trata de plantear las preguntas pertinentes en base a la observación y de la que surgen en primer plano los retos que representa para el estudiante la transición desde su condición actual a la de futuro profesionalista dados los componentes críticos que su desarrollo psico-social subraya en este momento.

En esta transición hemos de ponderar la percepción temporal que en el adolescente tiene que sufrir un ajuste respecto a su entorno para poder entonces disponerse al proceso de inserción profesional de acuerdo a los tiempos del exterior y no ya desde la atemporalidad de su percepción.

Ajuste al que alude Mendel al afirmar que: “En el estudiante universitario existe una separación entre su edad real, que induce psicológicamente todo un conjunto de necesidades, y su edad social” (86)

Vemos otra vez cómo el tiempo apremia al joven generando urgencia de respuesta y compromiso y ofreciendo a la vez la ilusoria impresión de su detenimiento. Como cuando han pasado ya ocho semanas desde que encargaron aquel trabajo y a dos días de la fecha de entrega apenas se va a la biblioteca a buscar material. O aquellos, entre quienes me incluyo, cuyo tiempo para la realización de su tesis no es de este mundo, en tanto ésta representa la asunción de las habilidades propias y el compromiso correspondiente.

En tal estado de transición, decíamos, encontramos que la inquietud más pronunciada entre los estudiantes de nuestra facultad se desprende de su impresión acerca de la insuficiencia de asignaturas instrumentales en el plan de estudios y de la falta de interés de los maestros por el mercado de trabajo. Aquí proponemos que tal "impresión" es animada por la incertidumbre frente al futuro en el que serán egresados de la Facultad, ya que, según un principio de economía mental, le es más fácil al estudiante adjudicar al plan de estudios o al maestro dicha "falta", que asumir la proximidad de la terminación de los estudios. Pero encontramos más importancia aún en las implicaciones que tienen estas percepciones sobre las imágenes de sí mismos y que les hace verse en desventaja.

Lo cual nos remite a la cuestión categorial según la cual la carencia, en este caso de instrumental práctico, se traduce en una posición de desventaja por obra de la transposición categorial que luego deriva en la impresión del estudiante de estar frente a un mundo lejano e inasible. Desde esta regla, la desventaja, en la lógica de la competencia feroz, aliena a los sujetos y vuelve al mundo inalcanzable. Recordemos que si no se es el elegido no se tiene ningún valor.

Impresión a la que corresponde una reacción defensiva que intenta compensar el desequilibrio causado por tales apreciaciones y que puede, por ejemplo, tomar la forma de escepticismo bajo la apariencia de la posición crítica desde la que el estudiante genera una simulación intelectual para recrear la distancia de una realidad que es objeto de comprensión pero no de operación, como lo pudimos observar.

Pero puede ser también que la confianza ganada en el manejo de sus herramientas le haya acercado a una realidad modificable. En este sentido la importancia sobre su percepción acerca del soporte teórico y metodológico que le ofrece la disciplina refleja la legítima demanda de instrumentos que entabla aquel que se identifica con el interés por su materia de estudio. Vemos, entonces, que se trata de una alternancia entre la defensa frente a la incertidumbre y el atrevido avance en la afirmación de sus convicciones.

Es cierto que en el entorno se encuentra con la supremacía de la eficiencia y la competitividad características de la realidad profesional contemporánea y en la que no encuentran reflejado al maestro con sus aspiraciones y convicciones, y que le dificulta visualizar y asumir los recursos desplegados en sus estudios como herramientas valiosas en el ejercicio profesional. Lo que a su vez le refuerza la impresión de estar frente a un mundo inaprensible pero que representa, a la vez, el reto particular al que le ha de hacer frente.

El reto específico del estudiante de nuestra Facultad está en la validación de los recursos intelectuales adquiridos frente a la percepción que le coloca en desventaja en la competencia por el empleo. Así como en el dilema entre reconocer esos recursos como un instrumental para la operación profesional o utilizarlos defensivamente para conservarse ajeno a la realidad. Estamos poniendo el acento en el desafío que le representa el asumir el compromiso que proviene de la apreciación de lo adquirido.

El recurso en el que se basa se encuentra en el hecho mismo de haber verificado su libertad en el tránsito de la fantasía hacia el pensamiento abstracto, que le demuestra la posibilidad de acción propositiva que primero muestra comprensible a la realidad para entonces hacerla modificable. En ocasiones la confirmación de este tránsito proviene del maestro de quien la espera el estudiante en reciprocidad, aunque de cualquier manera pasa primero por la prueba de identificación con las propias convicciones que transitarán en el estudiante desde sus formas tempranas de idealización hasta su reconfiguración en aspiraciones. Aquí lo importante no es la figura en quien se apoya sino la identificación como base de las propias convicciones. (87)

El que perciba la realidad como un espacio en el que se interviene y se actúa, o si por el contrario se le presenta como algo lejano e inasible, nos indicará sus alcances en ese proceso de verificación de la realidad en su pertenencia y su pertinencia y la penetración del sistema de categorización y de su regla sobre la trasposición categorial.

La necesidad de tal elaboración se juega en el esfuerzo de poner su reloj a tiempo en el actual contexto de supuestos ideológicos que ven a la formación universitaria como un entrenamiento para el mercado y como una capacitación meritoria en torno al culto de la figura del triunfador consumidor. Ese es el frente en el que procesa hoy en día, ya sea en contra o conforme, la distinción entre fantasía y realidad y con la cual cierra los modos infantiles de percepción para dar lugar a un sentido y juicio de realidad que le otorga la certeza interna sobre su pertenencia al mundo que le rodea. Se las tendrá que ver con las múltiples implicaciones del dominio de la técnica en la orientación del mercado de trabajo y que según este autor son más apreciadas incluso que las tradiciones culturales y los valores mismos. (86)

87 G. Mendel *op. cit.* p. 177

88 *Ibidem*, p. 164

Como hemos visto, parece haber cumplido con el primer paso desde el pensamiento mágico hacia la elaboración de modelos sintéticos de comprensión de la realidad a través de teorías; En términos generales también parece poder reconocer las habilidades activadas. El siguiente paso que se refiere a la transición desde el estatus de estudiante hacia el de profesionista es el que le coloca frente a la realidad en la que se enfrentará a las supuestas desventajas frente al mercado de trabajo implicadas en sus propias percepciones.

Cerremos esta reflexión con una cita de Mendel en la que se establece la encrucijada que caracteriza al estudiante de nuestra facultad y que plantea el reto central en el que se juega su proceso de identidad

“La supervivencia y más todavía el progreso solo son posibles si las tendencias hacia el arcaísmo y la nostalgia del retorno son definitivamente bloqueadas....Esta civilización es la mía –podría decir el estudiante- en la medida en que yo soy en parte su producto y en que ella sigue siendo mínimamente compatible con mi ideal del yo. Juego de fuerzas contrarias se oponen en el seno de la sociedad en que vivo, como ocurre también en mi interior.” (89)

Así, la identidad profesional no es un punto de llegada sino un proceso continuo de apropiación del conflicto vital del sujeto entre su necesidad de refugiarse en la idea de un mundo que supone de ilusiones o batallas, y atreverse a **ser** él mismo en el entorno social al que pertenece. En otras palabras, el dilema, que en la fase anterior se jugó entre ser y parecer y que ahora, a lo largo de los estudios universitarios, se libra entre la conciencia plena de participación y la impresión de pasar inadvertido frente al ancho mundo del exterior, y que se expresa en la visualización del futuro como aquel espacio en el que la realidad espera para ser modificada o en la meta “simple” de encontrar “chamba”.

Conclusiones y recomendaciones

Se presentan a continuación las conclusiones a las que este estudio arribó y que a manera de reflexiones proponen, en síntesis, el recorrido teórico y observacional que aquí se desarrollo. Se pretende mostrar, para cada uno de los apartados en que está compuesto, la forma específica en que los hallazgos realizados lo fueron delineando para luego formular aquellas recomendaciones que de este trabajo se desprenden en atención al interés por la formación integral de nuestros estudiantes.

- 1.-
 - a) En el principio de Unidad Psíquica reside la identidad de las percepciones del estudiante sobre su experiencia universitaria y su futuro profesional como objeto de conocimiento en tanto aluden a motivaciones que pueden ser verificadas en los individuos y en los grupos y cuyos significados permanecen constantes.
 - b) La interacción del sujeto con su entorno la reconocemos en la distinción que establece la teoría psicoanalítica de los procesos primario y secundario del pensamiento. De lo que se desprende el papel de la experiencia académica en la formación del ámbito psicosocial en el que se desenvuelve nuestro objeto.
 - c) El conocimiento de las expresiones subjetivas de los estudiantes tiene valor por los significados que se identifican en las mismas a partir de su conceptualización. Recogidas por el método analítico y reveladas por su teorización, las percepciones entrañan una concepción de la realidad en el estudiante, a la que es posible acceder.
 - d) Tal acceso solo es posible por la mediación del instrumento de la interpretación que tiene como propósito la adjudicación de sentido para que la motivación -base de la percepción- pueda ser revelada.
 - e) Así, el método y su instrumental técnico muestran que es plausible la observación basada en un modelo teórico que la sistematiza en categorías que otorgan relevancia a determinado orden de contenidos haciendo posible la identificación de datos para su elaboración teórica.
 - f) A partir de que fueron clarificadas las condiciones de identidad de nuestro objeto y la ubicación de su universo así como del método de indagación que le es pertinente, se demuestra la aptitud de la teoría psicoanalítica para entender a la formación universitaria como un espacio de consolidación de los procesos de identidad.
 - g) Así se ha podido constatar la operación de la función sintético-integrativa y su relevancia organizativa para la perspectiva epigenética de la teoría psicoanalítica del desarrollo adolescente.

- 2.-
- a) La función de discernimiento de la realidad implica necesariamente el paso del pensamiento mágico y la omnipotencia característica del proceso primario, a la operación compleja para generar modelos sintéticos de comprensión de la realidad a través de teorías, propia del proceso secundario.
 - b) El pensamiento abstracto de modelos y sistemas se practica en la reflexión de la realidad que así aparece comprensible para el estudiante reforzando, en forma de interés por el exterior, el sentido de pertenencia, consustancial a su identidad.
 - c) Así, componentes emocionales y cognitivos se integran, en la experiencia de aprendizaje, como un canal de desarrollo en el que se verifican los alcances de la maduración del estudiante y los derroteros hacia su identidad profesional.
 - d) Entre los atributos psicológicos en juego inferidos en las expresiones de los estudiantes entrevistados se destaca la plasticidad en la consolidación de las operaciones del pensamiento abstracto, generando un nuevo estatus en la construcción de conocimiento.
 - e) Esta flexibilidad es posible por el margen que ofrecen las identificaciones establecidas con sus inquietudes y habilidades de conocimiento.
 - f) Desde la perspectiva de la teoría psicoanalítica del desarrollo podemos observar que lo que en la infancia temprana era una identificación con los padres, que dio lugar después a una identificación con sus atributos, pasó a ser la identificación de los atributos propios y luego su validación.
 - g) Es en este sentido que el transcurso de la experiencia académica tiene efectos sobre la sustitución de identificaciones idealizadas por atributos reconocidos en las habilidades descubiertas por el estudiante sobre las que aplicará las adjetivaciones correspondientes.

- 3.- a) Las percepciones son modelos del mundo exterior, constructos ideológicos, o lenguaje, de la constitución social del sujeto, y su conocimiento permite adentrarse en las apreciaciones subjetivas que el sujeto tiene acerca de su ambiente y en la interacción y la reciprocidad resultantes.
- b) Las percepciones participan en la gestación de procesos como el de la identidad cuyos componentes se colocan más allá de la prueba de evidencia pues parecieran provenir del aparato perceptual dada la modalidad funcional del pensamiento en el que se producen.
- c) En el análisis de las entrevistas pudimos constatar la decantación desde las creencias idealizadas, en los semestres iniciales, sobre la participación futura en el plano de protagonista, hasta la conciencia sobre las propias habilidades del estudiante.
- d) En el discurso de los estudiantes se constatan términos propios del orden de comprensión de la disciplina de RI que demuestran la pertenecía al sistema de pensamiento de la misma y cuya perspectiva se organiza en nociones como las de equilibrio, simetría, estabilidad, cooperación y equidad entre otras, lo que confirma, a su vez, la influencia formativa de la experiencia universitaria.
- e) Son observables también la identificación positiva que el estudiante establece con sus aspiraciones iniciales, las habilidades descubiertas y los intereses en los que conjuga conocimientos y compromisos adquiridos en la experiencia universitaria.
- f) La consideración que hacen los estudiantes sobre el trabajo teórico como una herramienta de aprendizaje en evolución, desmiente la sospecha de que tal elemento comprometiera el alcance de la reciprocidad establecida con el entorno de formación o limitara su identificación con la materia.
- g) El estudiante pone el acento en la valoración de lo que está recibiendo y así confirma, en el plano de las convicciones generadas, la reciprocidad establecida con la institución en la que se está formando. Aunque tal confirmación está condicionada por lo que percibe como desinterés en el cuerpo docente por la perspectiva de competencia del mercado laboral.
- h) Observamos una gama entre dos posiciones de los entrevistados según el margen de fluctuación en el que se mueven en razón de su disposición frente al sentido del compromiso generado por la experiencia universitaria: Una que percibe al futuro a la espera de ejercer sus intereses y habilidades y otra que supone a la realidad como lejana e inasible.

- 4.-
- a) El pensar ideológico interesa como representación y registro de la experiencia de transición adolescente a la que le ofrece la necesaria mediación frente a la realidad que el estudiante está buscando aprehender.
 - b) La reciprocidad se observa en el orden ideológico en el que se vinculan las apreciaciones subjetivas del sujeto y el entorno social en el que éstas se enuncian y se sustentan.
 - c) En el plano de interacción entre el estudiante y su entorno la reciprocidad es un fenómeno de emisión/recepción de señales al rededor de la confirmación social entre ambas entidades. Estas señales funcionan como espejo y decimos que son claras en la medida en que reciben la respuesta de confirmación esperada.
 - d) La reciprocidad como un ámbito de interacción compleja genera comprensiones específicas y pertinentes a la perspectiva psicosocial desde la que se ha desarrollado este trabajo.
 - e) Desde la perspectiva psicológica, la reciprocidad es un espacio de transición en el que se configura la inter-subjetividad o dimensión social del sujeto, en la que se inscribe el sentido de pertenencia y que se forma con elementos como la identificación con la figura profesional, producto del aprecio por lo aprehendido, y la disposición a asumir el compromiso que proviene del mismo aprecio.
 - f) En este contexto es relevante la calidad de las identificaciones que el estudiante establece con sus habilidades y sus intereses, es decir su validación.
 - g) Validación cuyo compromiso resultante se afrontará con posiciones alternativas que fluctuaran, dependiendo de dicha calidad, entre la huida, la posposición y el embate.
 - h) La percepción de los grupos sobre el desinterés de los maestros por la competencia profesional, expresa su fluctuación entre el compromiso que implica la validación de sus propios recursos y el refugio en la auto-percepción distorsionada.
 - i) Desde la trasposición categorial lo que se percibe como limitación se traduce en desventaja que luego deriva en la impresión de estar frente a un mundo lejano e inasible. Impresión que a su vez, lo defiende de la incertidumbre y el temor frente al futuro, causantes del desequilibrio en la imagen de sí mismo.
 - j) La reciprocidad resultante de la integración psicosocial de la generación actual muestra su reto específico en la necesidad de validación.

- k) El compás de espera que representan los estudios universitarios ofrece al estudiante la oportunidad para realizar los ajustes en la percepción de sí mismo, en la apreciación de sus recursos y en la confrontación del dilema entre el compromiso y la auto descalificación.
- l) Este dilema al parecer, tendrá que ser despejado en un contexto social de supuestos ideológicos que ven a la formación universitaria como un entrenamiento para el mercado laboral. Lo que puede generar la impresión de que el logro obtenido se traduce, y reduce, a la mera capacitación para el trabajo.
- m) En este contexto, además se le dificulta al estudiante la identificación con el maestro y sus habilidades de análisis que, según aquel, no son valorados en el mercado, donde predominan los supuestos de eficiencia y competitividad. Lo que a su vez le refuerza aquella impresión de estar frente a un mundo inaprensible.
- n) La transición desde el estatus de estudiante hacia el de profesionalista representa el reto más importante y en el que la reciprocidad ha de confirmar la apreciación de las habilidades adquiridas ahora como herramientas de operación profesional en un sentido de intención y direccionalidad.

Las siguientes recomendaciones se hacen en función de las tareas y los retos de esta transición:

- 1.- El conocimiento sobre nuestra propia experiencia sustenta su valor en tanto puede generar alternativas de acción para las generaciones venideras.
- 2.- El conocimiento adquirido puede traducirse en recursos operativos en beneficio de las mismas.
- 3.- Es posible concebir un espacio de acompañamiento para los estudiantes terminales en el seminario de titulación con el propósito de facilitarles elementos de observación sobre su propia experiencia.
- 4.- La clarificación de estos elementos subjetivos alentará el proceso de terminación en tanto facilite la alineación de intereses y recursos desarrollados durante la licenciatura en vista del cumplimiento satisfactorio de la opción terminal elegida, pues ello incide de manera directa en la disposición con la que el estudiante se coloque frente a su futuro profesional, su campo de trabajo y sus alternativas de práctica y empleo.

Glosario

Adaptación aloplástica y autoplástica: Se trata de dos modalidades de relación del sujeto con el ambiente. Según la primera se trata de operaciones dirigidas al exterior, como acciones materiales o la comunicación y el lenguaje; y en la segunda los esfuerzos de adaptación son dirigidos hacia el interior del propio sujeto como las funciones fisiológicas o la mera actividad mental.

Desidealización. Proceso mediante el cual se confrontan con la realidad aquellos atributos idealizados de las figuras significativas.

Diferenciación. Proceso que en paralelo al de individuación le permite al infante consolidar una imagen cohesiva de su propia persona sin confundirse con sus figuras significativas aunque con ellas comparta ciertos elementos de identificación.

Epigénesis, desarrollo epigenético. Toda organización progresiva somática o conductual del individuo que constituye una construcción dependiente a la vez del programa genético y del material e información puestos a su disposición por el ambiente. Por ej. De nada sirve heredar en la organización cerebral la competencia lingüística si no se accede a un ambiente de hablantes donde ésta puede ponerse en acción.

Función sintético-integrativa: Según la teoría estructural o psicología del yo, mediante esta función se cohesiona el funcionamiento mental al rededor de ciertas prioridades de acuerdo a la relación con la realidad y los intereses del sujeto identificados en ésta. Por esta función se desarrollan en el estudiante la capacidad de constancia y la concentración que le demandan sus labores.

Ideal del yo. Concepto freudiano referido a la instancia de la personalidad resultante de la evolución del narcisismo infantil a través de la identificación con los ideales parentales y colectivos para constituirse como un modelo al que el sujeto intenta ajustarse.

Identidad: Término utilizado por E. Erikson para designar el sentido de mismidad que el sujeto tiene desde el registro mental hasta la pertenencia social que le hacen ser él mismo a través del tiempo.

Identificación: Proceso psicológico mediante el cual un sujeto asimila un aspecto, propiedad o atributo de otro y se mira y se juzga total o parcialmente sobre el modelo de este. La personalidad se constituye y se diferencia mediante una serie de identificaciones. Aquí la entenderemos como la operación en virtud de la cual se constituye el sujeto humano.

Individuación: Autores prominentes de la teoría psicoanalítica del desarrollo como Margaret Mahler proponen el término como complementario a la de “separación” para referirse al proceso mediante el cual el infante va generando sentido de mismidad e individualidad en la medida en que va a adquiriendo conciencia sobre la existencia separada de la madre.

Intelectualización: Proceso en virtud del cual el sujeto intenta dar una formulación discursiva a sus emociones con el fin de controlarlas. Esta operación puede tomar la forma de utilizar una idea para encubrir, aunque a la vez representar, una percepción subjetiva como es el caso de aquella idea sobre la complejidad interpersonal con la que se pretende encubrir un sentimiento de ajenidad o de inaccesibilidad al mundo.

Internalización: Proceso de constitución del mundo interno en el que se establecen, por vía de identificaciones, las pautas centrales sobre las que se desenvuelven las relaciones significativas a lo largo de la vida.

Metapsicología: Término creado por Freud para referirse al conjunto de principios, conceptos fundamentales y modelos sobre los que se asienta el edificio teórico del psicoanálisis.

Objeto parental idealizado: En el afán de nominar a las figuras significativas del infante en apego a la carga emocional de la que son objeto por parte de este, la teoría psicoanalítica refiere el término objeto parental como el destinatario de las necesidades emocionales del infante.

Procesos primario y secundario: Son los dos modos del funcionamiento mental. En el proceso primario la energía psíquica fluye libremente de una representación a otra, lo que se ilustra claramente en el sueño; El proceso secundario, modifica al primario en tanto liga la libre fluencia permitiendo el proceso de pensamiento apegado a la realidad.

Principio de unidad psíquica: Establecido por la antropología este principio asienta en la existencia de las siguientes constantes: Una mente intencional consciente y emociones universales tipificadas que nos permiten compartir sentimientos y pensamientos con cualquier otro ser humano y que lleven a la posibilidad de comprenderle; así como procesos de razonamiento y deducción asociados con la experiencia práctica inmediata desde la que los sujetos hacen juicios válidos sobre lo que les concierne.

Si mismo: Para la escuela psicoanalítica del mismo nombre, fundada por Heinz Kohut, es el centro de iniciativa y percepción construido a partir de los elementos que remiten al sujeto sobre sí mismo: Creencias y representaciones subjetivas, conceptos y esquemas auto-referentes indispensables para su desempeño en el entorno. Por tratarse de una noción experiencial se distingue del yo freudiano que se refiere a un constructo teórico.

Sinestesia. Tanto en psicología como en retórica es un término utilizado para referir la unión de imágenes procedentes de diferentes dominios sensoriales.

Yo: Para Sigmund Freud es la instancia psíquica encargada de la relación con el exterior. Es resultante de la diferenciación que impone al ello (Unidad psíquica primaria) el contacto con el exterior y en virtud del cual se estructura (el yo) como un sistema de adaptación a la realidad.

Fuente: Jean Laplanche, Jean-Bertrand Pontalis, *Diccionario de Psicoanálisis*, Buenos Aires, Labor, 1979

Bibliografía

Arminda Aberasturi et al, *La adolescencia normal*, Bs. As., Paidós, 1985

Graciela Arroyo Pichardo, “Sistema global, Ciencias Sociales y postdisciplinarietà”, *Revista Relaciones Internacionales*, No. 90, F.C.P. y S. UNAM, 2007

Rafael Azuela, “El maestro y el alumno adolescente: Mitos y realidades de su encuentro”, *Cero en conducta*, No. 16, año 4. México, 1989. (1)

----- “La desidealización y el proceso de identidad adolescente”
Imagen Psicoanalítica, No. 1, año 1, México, A.M.P.P. 1999. (2)

Guillermina Baena, *Instrumentos de investigación*, México, editores mexicanos unidos, 2006.

Víctor Batta Fonseca, “Las Ciencias Sociales y el conocimiento transdisciplinario: Claves ontológicas para investigar la realidad social mundial”, *Revista Relaciones Internacionales*, No. 90, F.C.P. y S. UNAM, 2007

Hugo Bleichmar, *El narcisismo*, Buenos Aires, Nueva Visión, 2004

Peter Blos, *Psicoanálisis de la adolescencia*, Buenos Aires, Amorrortu, 1976.

Mario Bunge, *Tiempo, realidad social y conocimiento*, Bs. As., Alianza, 1973.

Inaura Carneiro, “La diferenciación en el proceso adolescente”,
International Journal of Psychoanalysis, International psychoanalytic Association, Vol. 56, 1986.

Centro de Investigación y Docencia Económicas, *México y el mundo 2009*. C.I.D.E., S.R.E. México, 2009

Jeanine Chasseguet-Smirgel, *La enfermedad de idealidad*, Buenos Aires, Amorrortu, 2000.

George Devereaux, *Etnopsicoanálisis complementarista*, Buenos Aires, Amorrortu, 1975 (1)

----- *De la ansiedad al método en las ciencias del comportamiento*, México, Siglo XXI, 1980. (2)

Humberto Eco, *Cómo se hace una tesis*, Barcelona, Gedisa, 2002.

Richard I. Evans, *Diálogo con Erik Erikson*, México, F.C.E. 1975

- Erik Erikson, *Identidad, juventud y crisis*, Bs As, Gedisa, 1966.
- Sigmund Freud, *Introducción al narcisismo*, O.C. Madrid, Biblioteca Nueva, 1980.
- John Gedo, Arnold Goldberg, *Modelos de la mente*, Bs. As., Amorrortu, 1980.
- Merton M. Gill, *The collected papers of David Rappaport*, Nueva York, Basic Books, 1967.
- Noemí Gutiérrez Vargas, *Formación profesional y situación ocupacional del ejercicio en Relaciones Internacionales*, Tesis de licenciatura en Relaciones Internacionales, F.C.P. y S., UNAM, 1989
- Heinz Kohut, *La restauración del sí mismo*, Buenos Aires, Paidós, 1990. (1)
- *Análisis del self*, Bs As, Joaquín Mortíz 1977. (2)
- Miguel Kolteniuk, *El carácter científico del psicoanálisis*. México, FCE, 1981
- Thomas Kuhn, *La estructura de las revoluciones científicas*, México, FCE, 1973.
- Jean Laplanche, Jean-Bertrand Pontalis, *Diccionario de Psicoanálisis*, Buenos Aires, Labor, 1979.
- Luz B. López García, *Hacia una precisión disciplinaria de la Relaciones Internacionales*, Tesis de licenciatura en relaciones Internacionales, F.C.P. y S., UNAM, 1971.
- Gerald Mendel, *La crisis de generaciones*, Barcelona, Península, 1975.
- Arnold H. Modell, *El psicoanálisis en un contexto nuevo*, Buenos Aires, Amorrortu, 1988.
- Ramón Pineda Gómez, *Conductas y actitudes de los pasantes, titulados y profesores de Relaciones Internacionales en la F.C.P. y S. ante la elaboración de tesis*, Tesis de licenciatura en Relaciones Internacionales, F.C.P. y S., UNAM, 1987.
- Aníbal Ponce, *Psicología de la adolescencia*, México, UTEHA, 1980.
- Arturo Rosenblueth, *Ideología y ciencia*, México, CONACyT, 1989.
- Alfonso Sánchez Múgica, "Lo internacional en el centro: La sociedad y las Ciencias Sociales en la transición internacional", *Revista Relaciones Internacionales*, No. 90, F.C.P. y S. UNAM, 2007

Antony Solnit "Obstáculos y senderos en el camino de la adolescencia a la paternidad", *Adolescencia: Temas psicoanalíticos*. Buenos Aires, Nueva Visión. Col. Villa Guadalupe, 1989.

Heinz Werner, *et al.*, *El método experimental*, Buenos aires, Paidós, 1967

-----, "*Comparative psychology of mental development*", Psychoanalytic Review, Nueva York, International Universities Press, 1957

Emil Zetzel, William Meissner, *Psicoanálisis, su estructura conceptual*, Buenos Aires, Hormé, Colección Psicoanálisis, 1980.

Guía de Carreras UNAM 2008-2009 Dirección General de Orientación y Servicios Educativos, UNAM. 2009

Plan de estudios de la licenciatura en Relaciones Internacionales de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, U.N.A.M. 2007.

Programa de capacitación del Concurso Público de Ingreso a la rama diplomático-consular del Servicio Exterior Mexicano. Instituto Matías Romero. Secretaria de Relaciones Exteriores. Dcto. Interno. México, 2009