

01087

3

A



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA
DE MÉXICO**

DOCTORADO EN PEDAGOGÍA

PROCESOS DE INSTITUCIONALIZACIÓN, TRAYECTORIAS
E IDENTIDADES

EL CASO DE LA PSICOLOGÍA EXPERIMENTAL EN LA
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MEXICO
(1960 - 1985)

T E S I S
QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
DOCTORA EN PEDAGOGÍA
P R E S E N T A
HORTENSIA HICKMAN RODRÍGUEZ

ASESORA: DRA. ROSA NIDIA BUENFIL BURGOS

MEXICO, D. F.

2003



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.

AGRADECIMIENTOS

Agradecer a todos y cada uno de los que formaron parte de este trabajo no es tarea fácil. Intentaré dar el lugar que tuvieron en la investigación doctoral, algunos con vínculos cercanos y otros quizás únicamente como acompañantes complacientes en este trayecto.

Empezaré por los primeros. La presencia siempre constante de Rosa Nidia Buenfil, ha sido fundamental en este trance. Estuvo desde esos momentos iniciales en que fui bien acogida por ella sin conocimiento de causa y a sabiendas de que mi formación disciplinar distaba en mucho de la suya. Podríamos decir que jugábamos "juegos del lenguaje" distintos, y que sin embargo no fueron obstáculo para abrir las puertas al Seminario de Análisis del Discurso Educativo, ni para ejercer su papel como tutora del trabajo.

Ella ha estado presente y respetuosa en todo el recorrido del doctorado con todo y mis tropiezos y avances. Le agradezco que me haya permitido elegir desde la forma y mirada de mi trabajo, hasta el señalarme los errores gramaticales y ortográficos (¡cómo sufrí con los conectivos!)

Central también fue y sigue siendo Monique Landesmann, su disponibilidad a formar parte del comité tutorial rebasaron con mucho las expectativas que yo tenía respecto a su papel en el trabajo. Su disposición de escucha en todo momento enriquecieron sustancialmente los puntos de vista que trataba de plasmar en texto. La presencia de Monique ha ido más allá de la sola asesoría, ha permitido que viera a mi Institución (Iztacala) con una mirada nueva. Nuestro trabajo de investigación actual es el escenario para establecer otros vínculos afectivos y de investigación que han enriquecido mi formación personal como académica

Por supuesto que este trabajo no podría haber llegado a término sin las voces de mis entrevistados. Ellos fueron el eje central de la investigación. Agradezco el tiempo y la colaboración que me otorgaron Alfredo Furlan, Mario Rueda, Carlos Fernández Gaos, Arturo Bouzas, Julio Varela y Florente López.

Dejo para este punto y aparte a Emilio Ribes y Víctor Alcaráz, porque me liga a ellos un afecto especial. Con Víctor aun cuando no tuve oportunidad de tenerlo como maestro en mi tránsito en la Maestría en psicología, el trabajo de investigación y las esporádicas reuniones que llegamos a tener durante los Congresos de Pensamiento y Lenguaje, me ha permitido valorar el papel central que jugó como fundador de la psicología experimental y el compromiso central que la disciplina tiene en su vida. Y a Emilio principalmente, pues él ha sido fundamental en mi formación académica. Maestro y asesor tanto de mi tesis de licenciatura como de maestría, sus huellas están presentes en mi identidad como académica e investigadora. Mi trabajo de investigación en el doctorado me dio la oportunidad de revalorar a esta figura, de rescatar sus filias y fobias, pero también de ubicarlo en un lugar en el campo universitario que no se constriñe únicamente a su paso por Iztacala sino que es mucho más amplio y valioso.

Importante también fue mi participación en el Seminario de Análisis de Discurso Educativo en el DIE, el tipo de lecturas revisadas fueron abriéndome a otros horizontes epistemológicos y conceptuales, pero también por la apertura y paciencia que tuvieron conmigo todos y cada uno de sus miembros.

0

Los comentarios de todos los lectores del trabajo ayudaron a tratar de subsanar las faltas del texto (me hago cargo de las faltas no enmendadas). Gracias por su compromiso y dedicación a Susana García, Mario Rueda, Martha Corenstein, Elvia Taracena y Alicia de Alba.

Gracias al CONACYT por la beca para llevar a cabo mis estudios doctorales durante los años de 1998-2002. Asimismo parte del trabajo doctoral recibió el apoyo de este consejo a través del auspicio al proyecto de investigación en identidades académico institucionales (38547-S) en el cual colaboro actualmente.

Y entrando a una línea más afectiva, por supuesto que no puedo dejar de lado mi trayectoria en el Proyecto en Aprendizaje Humano. Este ha sido mi primera casa formativa, en donde he crecido junto a Diana, Olivia, Luisa, Paty, tanto cronológica como intelectualmente. Entrecruzado con todos los afectos personales que he establecido con las señoras del L-6 están Susana Yolanda y Lupita que, aun cuando no hemos trabajado en el terreno académico, si lo hemos hecho en todos los demás. En tiempos recientes Paty C. ha estado presente como compañera y amiga en todo el tránsito por el doctorado, las idas por el periférico se me hicieron menos pesadas gracias a ella.

And last but not least y sin necesidad de señalar su importancia están César, Mariana e Irene.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	1
Acerca de la construcción del objeto y sus campos de inscripción.....	3
Acerca de las categorías analítico interpretativas.....	8
Acerca del entramado teórico metodológico. De fuentes y sujetos.....	15
Acerca de la construcción de la narrativa y del capitulado.....	25
CAPÍTULO I.....	29
CONFIGURACIÓN DEL CAMPO ACADÉMICO DISCIPLINAR.....	29
PRIMERA PARTE.....	36
Momentos iniciales de la psicología como disciplina académica.....	36
La mezcla en los inicios. Los "otros" disciplinares como condiciones de posibilidad para la autonomía.....	38
Construcción de lugares de reconocimiento y legitimación en el espacio institucional.....	40
Los matices disciplinarios.....	45
Los pioneros del campo académico disciplinar.....	47
SEGUNDA PARTE.....	52
INICIO DE UNA TRAYECTORIA.....	52
La carrera profesional del psicólogo. Sus inicios en la estructura organizativa y norma- tiva.....	54
Espacios y lugares. Los viajes y congresos como elementos de formación.....	65
Los fundadores. Inicio de una trayectoria académica.....	70
La hegemonía académica disciplinar. Entrecruzamiento de temporalidades.....	77
CAPÍTULO II.....	81
CONFIGURACIÓN DEL CAMPO ACADÉMICO PROFESIONAL.....	81
Sedimentación de la trayectoria del grupo.....	84
El momento fundacional.....	85
XALAPA LUGAR DE ENCUENTROS.....	87
Los encuentros fortuitos.....	89
La puesta en marcha. Vínculos y rupturas.....	92
<i>La estructura organizativa de la Facultad.....</i>	92
<i>El momento fundacional.....</i>	96

Las estrategias de legitimación profesional.....	99
<i>Los planes de estudio</i>	99
<i>"Éramos pasantes". Las estrategias de formación</i>	105
..... <i>Y las de socialización y difusión. "El grito primario"</i>	109
La expansión del proyecto.....	117
Quiebre y desplazamiento del proyecto. El regreso al Alma Mater.....	125
Sedimentación de una trayectoria.....	131
CAPÍTULO III.....	134
CONFIGURACIÓN DEL CAMPO ACADÉMICO CURRICULAR.....	134
Iztacala, la cima/sima del proyecto.....	136
El regreso. La UNAM como espacio de continuación del itinerario.....	139
<i>"Fue Xalapa en chiquito". El tránsito a Coyoacán</i>	144
¿Hacia una "nueva universidad"? La UNAM en los setentas.....	150
<i>"ENEP es UNAM". Las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales</i>	154
<i>"Educar en varias disciplinas". La ENEP-Iztacala y su estructura organizativa</i>	156
Psicología Iztacala. Horizonte de plenitud de una trayectoria.....	163
El proyecto "Psicología Iztacala". El currículum como punto de articulación.....	165
<i>"Nos amábamos tanto". La comunidad Iztacala, la cima del proyecto</i>	173
EL ARCHIPIÉLAGO ACADÉMICO CURRICULAR.....	177
Los escenarios académicos administrativos. La Coordinación de la carrera y el Comité de carrera.....	178
Los espacios académicos. Los programas de formación docente como estrategia normativa.....	181
Las áreas curriculares. Espacio académico de inclusión y exclusión.....	183
El Colegio de profesores como espacio académico-político.....	186
LAS RELACIONES RESULTANTES. LA SIMA DEL PROYECTO.....	188
Is the dream over?.....	199
CAPÍTULO IV.....	201
COMENTARIOS FINALES.....	201
El experimentalismo. De superficie mítica de inscripción a imaginario.....	207
A manera de epílogo.....	210
BIBLIOGRAFÍA.....	221

F

Resumen

El objetivo general de la investigación fue el dar cuenta de los procesos de institucionalización de la versión experimental de la psicología en la UNAM durante 1960-1985. Para ello, seguí la trayectoria de un grupo de sujetos en la institución -los fundadores-, construyendo los procesos instituyentes de dicha aproximación a través de su itinerario. Se siguieron tres momentos que anudaron el itinerario del grupo en relación a la psicología como disciplina "científica", a saber: el disciplinar, el profesional y el curricular.

A lo largo del trabajo de investigación, tres temporalidades estuvieron permanentemente relacionadas como hilos que anudaron el trayecto grupal; una temporalidad institucional; una temporalidad organizativa y normativa, y una temporalidad biográfica grupal.

Fue posible armar la trama a través de la recuperación oral de los sujetos, vía entrevistas a profundidad de los relatos de vida del itinerario académico institucional, paralelo a la recuperación de documentos bibliográficos, hemerográficos y videograbados.

Podemos sostener que para el caso investigado, el experimentalismo operó como un imaginario que representaba para el grupo la imagen de una psicología "científica", a manera de las ciencias naturales, lo que se objetivó a lo largo de los tres momentos explorados.

Palabras claves: institucionalización, trayectorias, imaginario, experimentalismo

Abstract

The main objective of this research was to give account of the institutionalization processes of the experimental version of UNAM's psychology during 1960-1985. To accomplish that, I followed the trajectory of a group of people at the institution -the foundries-, building the institutional processes of this proximity through their schedule. There were three moments that link the schedule of the group in relation to the psychology as scientific discipline: the disciplinary, the professional and the curricular.

Through the investigation, three stages were attached as hilos that knotted the group trajectory: institutional, organizative and biography temporality.

It was possible to build the summary through the subjects' speech, by interviews of the schedule academic-institutional and bibliographic, hemerographic and video documents.

We can say that for the researched case, the experimentalism worked as an imaginary that represented the image of a "scientific" psychology to the group, as the natural sciences are, and manifested through the three explored moments.

Key words: institutionalization, trajectories, imaginary, experimentalism.

Introducción

La apuesta central en torno a la cual se ha construido la narrativa a la cual nos acercamos, ha sido el tratar de vincular la trayectoria de un grupo de sujetos cuyo lazo de pertenencia e identidad grupal se anuda en torno a un cierto imaginario institucional. Veremos como el punto de amarre entre los sujetos y la institución se halla articulado en tensión constante entre la innovación que una propuesta educativa singular representaba y la lucha y exclusión de otras propuestas pedagógicas. Seguiremos los derroteros del grupo desde los momentos fundacionales hasta la evolución de la trayectoria en torno al experimentalismo como discurso central que legitima y da consistencia a las prácticas e identidades de los sujetos, y que como tal trasciende los espacios singulares por el que el grupo transitó. Dichos derroteros evidencian, desde nuestra óptica, la importancia de acercarse a las instancias singulares en que se presentifican las representaciones simbólicas e imaginarias que dan cuerpo a los procesos de institucionalización y sus enredos.

La complejidad de los procesos de institucionalización permite el acercamiento a esta dimensión de lo social factible de ser abordada por múltiples miradas. Institucionalizar en términos generales implica normar, regular, privilegiar los momentos de continuidad sobre los momentos de ruptura. Entendido así, institucionalizar pareciera poner el acento sobre aquellos momentos de la estructura social, educativa, política que sedimentados ofrecen un horizonte de permanencia y totalidad sobre aquellos momentos de dislocación y fractura. Sin embargo, es al interno de esos momentos que se nos presentan como "naturales", como dados, en donde se insertan las condiciones de posibilidad para el cambio y reconversión. Y es también como dentro del sistema o estructura que se nos presenta como instituida, donde los sujetos despliegan una diversidad de prácticas que pueden llegar a trastocar las condiciones imperantes hasta el momento, llegándose a configurar en un nuevo ordenamiento social, educativo o político.

No podemos hacer de lado entonces, que lo institucional conlleva también un aspecto simbólico y subjetivo, esto es, la significación y/o resignificación por parte de los sujetos de normas, valores, culturas, pertenecientes al orden institucional; significaciones y/o resignificaciones que son constitutivas y constituyentes de un determinado ordenamiento histórico social y de las identidades de los sujetos.

En nuestro caso intentamos ubicarnos desde un cierto ángulo que releva la serie de movimientos y cambios, es decir los procesos, privilegiando la trayectoria grupal

(encuentros, continuidades, pero también luchas y antagonismos), y su relación con la configuración de una aproximación conceptual en el campo institucional universitario.

Nuestras preocupaciones no son de índole totalizante o universalizante, sino más bien se sitúan en un intento de desentrañar las representaciones, los múltiples sentidos que como usos en contextos de significación se inscriben en prácticas específicas, mismas que pueden llegar a ser instancias de trayectorias grupales, ellas mismas discontinuas, articuladas en torno a un referente común.

Compartimos con Chartier (1999), la necesidad de alejarse de oposiciones sociales dadas *a priori* como determinantes de divergencias culturales, políticas, científicas, etc., y acercarnos al campo social en donde dichas divergencias o diferencias se actualizan. Desde este ángulo de mirada, se torna imprescindible el prestar atención a las redes de prácticas (formas de hacer diría De Certeau) que organizan las múltiples metodologías del comportamiento y sus representaciones. Ello no implica la supremacía de la subjetividad de las representaciones sobre la supuesta objetividad de las estructuras, lo que nos llevaría de un reduccionismo objetivista a uno subjetivista, sino entender a las representaciones como prácticas constructivas del mundo social, y en donde los sujetos se reconocen como portadores de identidades sociales diferenciadas, ya sea en términos de posiciones profesionales, generacionales, disciplinarias, religiosas, etc.

Soy un conductista rabioso, y el conductismo dicen muchos que ya murió, que es démodé. Soy comunista y rabioso también, y démodé. La frase condensa en pocas palabras el sentido general de la narrativa a la que nos acercamos, a la forma de vida plasmada en trayectorias de un grupo de psicólogos que hicieron del análisis experimental el punto nodal de sus andares en el campo universitario de la UNAM.

La frase connota posiciones y tiempos, por lo que nos impele, con afanes históricos, a interpretar desde nuestro presente cómo, cuáles y quiénes fueron los elementos y relaciones de la trama discursiva que sentaron las condiciones de posibilidad para que una versión singular respecto a la psicología, la experimental, se llegara a configurar en un contexto institucional particular.

Pero esta frase encierra en sí los límites que todo trabajo de investigación y de escritura conlleva. Ya De Certeau (1993) nos advierte respecto a la operación de tránsito entre la práctica investigativa a la de escritura. La primera comienza *"en la actualidad de*

*un lugar social y de un aparato institucional*¹, y es desde este lugar social, donde nos inscribimos primero como sujetos con disposiciones hacia la investigación que demandan ser articuladas en texto. La escritura por otro lado, obedece a una lógica de "cierre", de fijación temporal y cronológica del objeto abordado. La escritura es en síntesis la representación de unidad, del conjunto estable de elementos, que en los inicios de la práctica investigativa nos parecían dispersos. La escritura es situar *"como comienzo lo que en realidad es punto de llegada"* (p. 101), y aunque la introducción opera para el lector como punto de origen de la narración, en ella se presentifica simbólica y textualmente la situación vivida por el investigador, en términos de la descripción y explicitación del objeto y sus campos de inscripción, así como la posición conceptual y metodológica que nos permitió la construcción de un cierto ángulo de mirada respecto al objeto de nuestro interés.

Situados en un campo disciplinar específico, la psicología, nuestras preocupaciones se centraron particularmente en el anudamiento entre las trayectorias de grupos de sujetos insertos en un contexto institucional determinado, la Universidad Nacional Autónoma de México, y la configuración de una versión de la psicología como disciplina institucionalizada.

Acerca de la construcción del objeto y sus campos de inscripción.

Ubicados en una posición socio-histórica, discursiva y relacional, el objeto de nuestra investigación se acota en el estudio de los procesos de institucionalización de la versión experimental de la psicología en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) a través de la trayectoria de un grupo de académicos, entre los años de 1960 y 1980.

¿De qué manera entender a los procesos de institucionalización, y cómo y desde dónde han sido abordados? Una acepción de institucionalización retoma el aspecto sociológico de la misma, sin hacer de lado la veta cultural, simbólica e imaginaria presente en el proceso. Para Enriquez (1993), la institucionalización es entendida como un proceso de legitimación de prácticas, con niveles de formalización diferenciales relativas a las instituciones. En su sentido de regulación normativa, ésta se objetiva en términos de textos legalmente estatuidos (por ejemplo planes de estudio), y en ese tenor, determinan las condiciones, restricciones y posibilidades a que los sujetos deben ajustarse. El ajuste

¹ En mi caso la llegada a la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM con la intención de realizar estudios doctorales en Pedagogía, mediada por la participación de la Dra. Rosa Nidia Buenfil como tutora del trabajo de investigación que se sintetiza en el trabajo de tesis.

por parte de los sujetos no obedece a una dinámica simétrica entre texto normativo y posicionamientos, sino más bien entra en juego la dinámica instituyente de múltiples apropiaciones por parte de los sujetos que rebasan y permean las prescripciones de regulación normativa. Como sistema cultural, simbólico e imaginario, la institución regula las prácticas de los sujetos y por ende es constituyente de su propia identidad.²

Asimismo, desde la sociología reflexiva Pierre Bourdieu (1990³) ha mostrado la importancia de la dimensión simbólica como referente ineludible para el estudio de lo social. Para él, la institución es analizada como campo en que los agentes en posición (diferenciada), disputan los diversos intereses (capital simbólico, cultural, económico) en juego. Lo simbólico, se objetiva vía las prácticas de los sujetos, y es la lucha por la obtención y legitimación de determinados poderes simbólicos o culturales, en donde las diversas posiciones y relaciones se actualizan. Su ya clásico *Homo Academicus* es referente obligado respecto al análisis institucional que del campo universitario francés el autor elabora. En dicha obra se muestra cómo la lucha por el poder simbólico atraviesa la configuración del campo y sus sujetos, no de manera simétrica, sino en tensión constante entre las dinámicas estructuradas y las estructurantes.

Cercano a las metodologías elaboradas por la filosofía e historia de las ciencias (Kuhn y Toulmin principalmente), y en algunos aspectos retomando rasgos de la sociología bourdiana, José J. Brunner (1988) analiza la institucionalización de la Sociología como disciplina científica en Chile. Su estudio cobra relevancia sobre todo por situarse en el contexto Latinoamericano, compatible en muchos sentidos con el contexto universitario Mexicano, sobre todo por las fuertes influencias que en relación con "paradigmas" dominantes en ciencias sociales se vivieron durante las décadas de los sesenta y setenta, periodo caracterizado por la institucionalización de nóveles disciplinas académicas (el caso de la psicología y de la misma sociología serían ejemplo de ello).

Para Brunner, el proceso de institucionalización *"significa un cambio o una innovación, primero que todo, en el campo intelectual: en los modos hasta entonces existentes de organización y funcionamiento. Representa, por tanto, mucho más que una inflexión en la historia de las ideas. En verdad, la institucionalización de una nueva actividad intelectual importa un cambio en la estructura que regula la producción de los discursos y puede resultar en una diferente valoración de los discursos previamente emitidos...El surgimiento o el establecimiento de una nueva disciplina científica, implicará*

² Enriquez, E. (1993). El trabajo de la muerte en las instituciones. En: Kaes, et al. *La institución y las instituciones*. Buenos Aires: Paidós.

³ Bourdieu, P. (1990). *Sociología y Cultura*. México: Grijalbo, Pp. 135-142.

siempre un reacomodo entre grupos que controlan posiciones en el campo intelectual y, mediante conflictos específicos, una transformación de la autoridad asociada a los discursos que provienen de dicho campo".⁴

Pareciera evidente, a la luz de las conceptualizaciones bosquejadas en párrafos anteriores, la importancia que ha venido adquiriendo en el pensamiento de las ciencias sociales la recuperación de los problemas de significación de lo social como construcciones simbólicas o culturales. Resulta evidente también la recuperación de la dimensión histórica que atraviesa los entramados de significación institucional. Para la construcción de los procesos de institucionalización que la presente investigación abordó, resultaron fértiles los análisis que desde la historia cultural (Chartier específicamente) y desde la historiografía propuesta por M. De Certeau, dichos autores han construido en torno a la semántica del mundo social.

Tanto Chartier como De Certeau resitúan la dimensión simbólica y cultural como configurativas del mundo social, no como categorías que *a priori* determinan el sentido que los sujetos le adjudican a la realidad, sino que éste —el sentido, la representación— se construye en las prácticas mismas, en los múltiples contextos de significación por los que los sujetos transitan.

Ambos autores, con divergencias metodológicas pero con convergencias epistémicas, señalan la importancia de situar en los diversos contextos de significación la configuración de las representaciones, que operan a manera de matrices de prácticas constructivas de instituciones sociales. Lo social entonces es la dimensión en la cual se objetivan *"las estrategias simbólicas que determinan⁵ posiciones y relaciones y que construyen, para cada clase, grupo o medio un ser percibido constitutivo de su identidad"* (Chartier, 1999, p. 57).

Dos aspectos son importantes de resaltar para efectos de nuestra propia investigación, a saber: por un lado el uso de diversos utillajes teóricos y metodológicos provenientes de disciplinas cercanas a la historia. Esto es, ambos autores recuperan y en algunos casos resignifican herramientas conceptuales provenientes de la sociología reflexiva, de la antropología, de la lingüística, de la etnografía y de la pragmática. Es patente también, las fuertes influencias de la filosofía analítica —sobre todo la que genéricamente se ha denominado como filosofía del lenguaje ordinario—, particularmente las del pensamiento del Wittgenstein de las *Investigaciones Filosóficas*, que lleva a estos

⁴ Brunner, J.J. (1988). *El caso de la sociología en Chile. Formación de una disciplina*. Chile: FLACSO. pp. 237-238.

⁵ Determinan en un sentido laxo y no en el sentido de relaciones causales directas.

pensadores a situar el sentido de las prácticas y sus representaciones, sean estas simbólicas o imaginarias, construidas en contextos de significación, o por usar la frase wittgensteniana, en "juegos de lenguaje" singulares, históricos e historizables.

Derivado de lo anterior, un segundo aspecto a resaltar refiere a la importancia de situar contextualmente, la semántica singular que atravesaron los procesos de institucionalización de la versión experimental de la psicología en la UNAM. Así, se planteó como necesario el anudamiento entre trayectorias de sujetos, en términos de las prácticas, los modos de hacer, que diseminadas en los momentos iniciales del discurso psicológico como disciplina académica, llegaron a articular en el devenir institucional posiciones diferenciadas en términos de la representación dada a la disciplina, a la profesión y a la práctica curricular desde la particular visión de la psicología experimental.

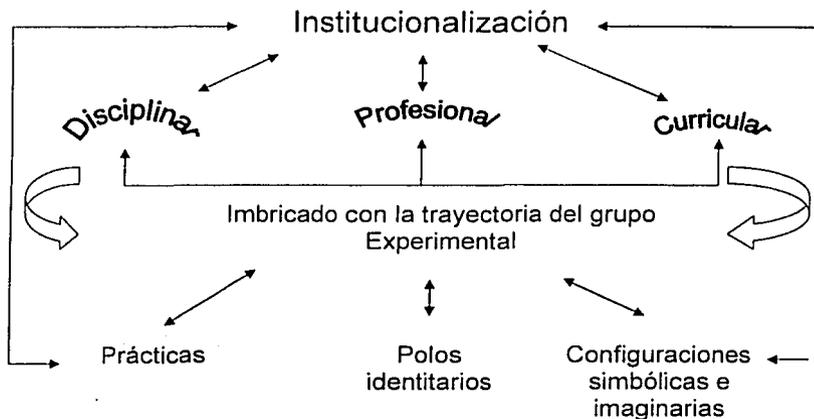
En constante tensión entre la institución y grupos de psicólogos con cierta identidad relativa a la legitimidad de la psicología científica en términos experimentales, se concibió al campo universitario como una estructura discursiva en la singularidad del Colegio de Psicología en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, la Escuela de Psicología en Xalapa y la Escuela Nacional de Estudios Profesionales Iztacala (ENEPI), como instancias que configuran momentos singulares de las prácticas instituyentes del grupo de psicólogos experimentales. Se plantearon así, tres momentos, o campos configurativos: el académico disciplinar, el profesional y el curricular, que como elementos de la estructura discursiva llegaron a hegemonizar el espacio institucional de la psicología, imbricado con las trayectorias de un grupo de sujetos re-fundadores que ocuparon posiciones y desplegaron prácticas diferenciadas y diferenciables en el campo.

De la mano con lo anterior, la concepción del campo universitario, como estructura discursiva⁶, nos permitió englobar en ella la singularidad de las instituciones señaladas (el

⁶ Quizás sea pertinente aquí delimitar el sentido que le adjudicamos a la noción de discurso, significante cargado de múltiples sentidos y usos. Separándose de la distinción foucaultiana entre prácticas discursivas y no discursivas, y cercano a la noción de "juegos de lenguaje" de Wittgenstein, Laclau sostiene, desde una mirada anti-fundacional y anti-esencialista, que toda totalidad estructurada resultante de una práctica articuladora es en sí misma discursiva, es decir, tiene un sentido radicalmente histórico y relacional, y por ende contextual. Ello no implica subsumir el carácter tradicionalmente mental de la noción a uno únicamente material, sino entender los elementos "discursivos" y "extra-discursivos" como sistema diferencial y estructurado de posiciones, que adquieren sentido o significación en contextos de uso. Tampoco significa reducir la "realidad" al lenguaje, lo que nos llevaría a un reduccionismo idealista o racionalista, sino concebir a ésta -a la realidad- como conjunto sistemático de relaciones en las cuales se establecen posiciones diferenciales y que al articularse en la formación discursiva atraviesan todo el espesor material de las instituciones, rituales, prácticas de diverso orden, a través de las cuales una formación discursiva se estructura. En síntesis y siguiendo a Laclau y Mouffe (1987) entendimos que "A la totalidad estructurada resultante de la práctica articuladora la llamaremos *discurso*. Llamaremos *momentos* a las posiciones diferenciales, en tanto aparecen articuladas en el interior de un discurso. Llamaremos por el contrario,

Colegio de Psicología de la FFyL; la Escuela de Psicología en Xalapa y la ENEP-Iztacala), recuperando por un lado la dimensión topográfica por la que las trayectorias de los sujetos transitaron, pero por otro, rebasar lo local-situacional de cada una de ellas en un marco comprensivo y significativo que sedimentaron las prácticas y posiciones de los sujetos alrededor de la disciplina, la profesión y el currículum como puntos nodales de configuración identitaria experimental.

La perspectiva socio-histórica, discursiva y relacional desde la cual nos situamos, nos permitió mostrar cómo la estructuración de una perspectiva teórico singular, como es el experimentalismo, no se configura independientemente de la disciplina académica, sino por el contrario es en el entrecruzamiento de relaciones entre sujetos, trayectorias y vínculos generacionales en que se establecen posiciones y redes de relaciones diferenciales en el devenir de la historia institucional y sus identidades. Remedi (1997), ya ha señalado a la institución universitaria como "institución de vida", con función estructurante en las identidades que se producen, y que dota de sentido a lo que para este autor sería la "novela institucional".⁷



elementos a toda diferencia que no se articula discursivamente. Laclau, E. Y Mouffe, Ch. (1987). *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia.* España: Siglo XXI, p. 119.

⁷ Remedi (1997). *Dejárs del murmullo. Vida político-académica en la Universidad Autónoma de Zacatecas 1959-1977.* Tesis doctoral. México: CINVESTAV-DIE.

La figura opera como un intento de esquematizar de manera gráfica, los momentos que entrecruzados articulan la trayectoria del grupo experimental, y que relacional y discursivamente orientaron la investigación. Estos momentos aun cuando sedimentan prácticas relativas al hacer y ser de la disciplina, la práctica profesional y curricular, vertebrados por lo experimental, son entendidos como estructuras discursivas, históricas y precarias, que no necesariamente obedecen a una lógica cronológica de articulación, sino más bien intentan destacar las diferencias entre ritmos de procesos que atravesaron la trayectoria de grupos de sujetos en el campo universitario. Aunque para fines narrativos éstos momentos fueron conformados como capítulos sucesivos de exposición textual.

¿Cómo fueron construidos estos momentos o campos configurativos de la institucionalización de la práctica experimental y sus sujetos? Intentaremos ahora destacar las categorías analítico interpretativas, que mediaran el proceso de construcción del objeto; ellas mismas relacionales y históricas y que permitieron hacer inteligible la relación entre lo institucional entendido de la manera antes descrita, y una cierta forma de conocimiento.

Acerca de las categorías analítico interpretativas.

En constante relación con el entramado conceptual, el encuentro con el material empírico nos llamaba a la construcción de categorías analítico interpretativas que mediaran el diverso utillaje conceptual con las instancias singulares que conformaron nuestro estudio, y que simultáneamente tuviesen un valor heurístico en la construcción de la trama, pero que también guardaran cercanías epistémicas con aquel. En este sentido, las categorías analítico interpretativas fueron pensadas como "caja de herramientas" cuyos usos fueron puestos en juego en los tres campos genéricos, como superficies de inscripción donde se inscribieron los itinerarios del grupo de sujetos.

Con el propósito de entrecruzar las diversas dimensiones espacio temporales abordadas, atendiendo a que los ritmos de procesos de institucionalización no guardan una relación unívoca y transparente entre institución, disciplina y trayectorias de sujetos, se optó por poner en juego desde aquellas categorías que hicieran inteligible los aspectos generales del proceso, hasta aquellas que permitieran sondear los ritmos de procesos grupales, en términos de trayectorias y su vinculación con los ritmos de procesos institucionales.

Bajo esta lógica, categorías construidas desde enfoques socio antropológicos, así como históricos y discursivos, mostraron su potencial heurístico e interpretativo para abordar los problemas relativos a la institucionalización de la versión experimental de la psicología en el contexto universitario. Centrales para nuestro estudio, fueron entonces las categorías de *trayectorias, prácticas, puntos nodales, espacios y lugares e identidades académicas*.

¿De qué manera atrapar los recorridos del grupo de sujetos re-fundadores, en términos de trayectorias, y su confluencia en el campo institucional? ¿Cómo hacer inteligible en el tiempo acotado para nuestra investigación, las temporalidades institucionales; temporalidades que obedecen a un ritmo histórico de mayor duración en relación a lo que serían las temporalidades biográficas grupales de sujetos insertos en un determinado núcleo generacional? ¿Cómo amarrar las recurrencias y diferencias identitarias entre los modos y prácticas relativas a la psicología experimental como punto nodal del grupo re-fundador, y aquella generación de padres fundadores del campo académico disciplinario, es decir, el establecimiento de vínculos intergeneracionales que de múltiples formas marcan la trayectoria de nuestros sujetos?⁸

⁸ Diversas han sido las investigaciones que recuperan el método generacional como herramienta fructífera para dar cuenta de la constitución de identidades académicas. En este tenor y en el contexto nacional, Landesmann se acerca al estudio de tres núcleos generacionales, "los pioneros", "los herederos" y "los académicos" para dar cuenta de la constitución del campo de la Bioquímica en México en el contexto de la Universidad Nacional Autónoma de México, y de los procesos identitarios de los académicos. La autora resalta la importancia del acercamiento a las generaciones como referente espacio temporal fundamental para el análisis de las identidades, signadas principalmente por un sentido de pertenencia común, en el cual se articulan influencias dominantes, culturales, intelectuales, socio-políticas, como fuentes de constitución identitaria. Landesmann, M. (1997). *Identites Academiques et Generation. Le cas des enseignants de biochimie de l'Université National Autonome du Mexique (UNAM)*. Tesis Doctoral, Universidad de Paris X-Nanterre. Francia. pp. 47-50. Desde el contexto Latinoamericano, Argentina específicamente, A. Coria, se acerca a los procesos de institucionalización y procesos socio-políticos de la Pedagogía como disciplina académica, y su vinculación con la trayectoria de sujetos inscritos en tres núcleos generacionales. En su trabajo se resalta la recuperación de la dimensión subjetiva como elemento constitutivo de vínculos y posiciones diferenciadas inter e intrageneracionalmente como referente identitario de la pedagogía académica en Córdoba, Argentina. Coria, A. (2000). *Tejer un destino. Sujetos, institución y procesos político-académicos en el caso de la institucionalización de la Pedagogía en la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. 1955-1966*. Tesis de Doctorado. México, DIF-Cinvestav. Ambas autoras recuperan en mayor o en menor medida la perspectiva sociológica de Bourdieu en lo tocante a la relación institución-generación-biografías individuales, como elementos que juegan en la configuración de los campos. Para Bourdieu, los cambios estructurales de los campos poseen el poder de determinar la producción de las generaciones diferentes, de determinar la organización de las biografías individuales y su agregación en clases de biografías, orquestadas y ritmadas en el mismo tiempo. Como acontecimientos biográficos las *trayectorias* pueden ser definidas como la "serie de posiciones ocupadas por un mismo agente (o un mismo grupo) en un espacio en sí mismo en movimiento y sometido a incessantes transformaciones. Los acontecimientos biográficos se definen como inversiones a plazo y desplazamientos en el espacio social, es decir, con mayor precisión, en los diferentes estados sucesivos de la estructura de la distribución de las diferentes especies de

Para nuestros propósitos fue fundamental el acercamiento a las trayectorias de sujetos no únicamente destacando la serie de posiciones que en el entramado institucional éstos fueron adquiriendo, sino en primera instancia resaltar los juegos de acciones relativos a circunstancias, inseparables de los contextos en que se inscribieron las prácticas de los sujetos, que operaron como matriz identitaria de un imaginario experimental como punto nodal de la práctica psicológica. Así entendimos junto con De Certeau (2000) a las trayectorias como la serie de prácticas tácticas y estratégicas que modelan, ya sea invirtiendo o manteniendo, las relaciones de fuerza que desde un contexto de significación particular intentan regular el orden establecido.

La noción de trayectorias propuesta por De Certeau, intenta romper con la lógica de recorridos lineales por parte de los sujetos en tiempo y espacio, que al privilegiar momentos particulares, impide ver la serie de movimientos diseminados, que a manera de prácticas tácticas, aprovechan las coyunturas al interno del campo y que subvierten el orden establecido. Para el autor, estas artes de hacer, se sitúan siempre en un campo de acción determinado y revisten asimismo determinadas formalidades que las diferencian. Así las formalidades tácticas obedecen al *arte del débil*, y como tales se sitúan dentro del campo de acción que no le es "*propio*" sino de otro. *Llamo táctica a la acción calculada que determina la ausencia de un lugar propio. La táctica no tiene más lugar que el del otro. Obra poco a poco. Aprovecha las "ocasiones" y depende de ellas. Necesita utilizar, las fallas que las coyunturas particulares abren en la vigilancia del poder propietario. Sin lugar propio, sin visión globalizadora, la táctica se encuentra determinada por la ausencia de poder* (2000, p. 43).

Su inverso serían entonces las modalidades estratégicas. Estas obedecen a la primacía que les adjudica el situarse desde un lugar que les es *propio*, y desde ahí, desde este lugar de privilegio, administrar sus relaciones con la exterioridad que le rodea. Modalidades estratégicas que representan, dada su ubicación en lugares de poder, la elaboración de discursos con tendencias totalizadoras, con miras a articular los espacios y las identidades desde donde éstos operan.

Desde nuestra particular mirada, entendimos entonces a las prácticas tácticas, como esas formas de hacer que insertas en el campo de lo instituido, operan al margen de éste, primero como elementos del entramado discursivo que dispersos parecían incapaces de articularse en la estructura y que aprovechan los intersticios, quiebres o

capital que están en juego en el campo determinado... Bourdieu, P. (1997). La ilusión biográfica. En: *Razonces prácticas*. Barcelona: Anagrama, p. 82.

coyunturas, siempre presentes en la estructura, y que pueden llegar a devenir en la transformación organizativa del espacio discursivo, tornándose entonces en prácticas de tipo estratégico.

Estas dos modalidades de las prácticas, fueron pensadas como herramientas que posibilitaron el acercamiento a las relaciones entre trayectorias de sujetos e institución en el proceso de institucionalización de la versión experimental de la psicología en el campo universitario. En este sentido, se intentaron privilegiar los procesos de recorridos más que los productos, es decir, las formas y modalidades de recorridos usados por el grupo de sujetos, que nos permitiera hacer inteligible en la estructura discursiva las posiciones y representaciones, simbólicas e imaginarias, que se fueron construyendo en los campos académico disciplinar, profesional y curricular.

Bajo esta lógica, las dimensiones espaciales y temporales del proceso no se hallan desarticuladas. Respecto a la primera, fue factible rastrear, desde el espacio singular de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, de la Escuela de Psicología en Xalapa y de la ENEP-Iztacala, las formas de apropiación por parte de los sujetos del sistema topográfico; las prácticas que espacializan, esto es, las formas de significarlo; así como las relaciones, disyuntivas y conjuntivas, que se establecieron entre posiciones diferenciadas de sujetos y la estructura institucional.

Así, aunque la dimensión espacial organiza un conjunto de posibilidades de entre otras, las estructuras organizativas y normativas de los establecimientos se erigen como dispositivos que intentan disciplinar determinadas formas de ser y hacer respecto a los sujetos, la dimensión temporal en la que los sujetos se inscriben, actualiza en el presente sólo algunas de ellas, desplazando otras. Este doble juego, el de apropiarse de alguna de las posibilidades "fijadas" por la estructura organizativa y normativa, y el desplazar otras, crea un discontinuidad entre los procesos instituidos y los instituyentes, que a su vez nos permitió incorporar los vínculos que al interno del campo institucional los sujetos del grupo refundacional establecieron con el núcleo de padres fundadores de la psicología en el campo académico disciplinar, las recurrencias y diferencias entre éstos y aquéllos, particularmente las referidas al campo profesional, y que fueron perfilando rasgos identitarios del grupo refundacional en la configuración de la versión experimental de la psicología.

El entrecruzamiento entre recorridos de sujetos, vínculos inter e intrageneracionales e institución, nos llevó a resaltar aquellos puntos nodales⁹ que articularon el discurso de la psicología en su versión experimental. Esto es, se destacaron aquellos elementos del entramado discursivo institucional, que operaron como amarres, como significantes materiales y simbólicos, que llegaron a "fijar" el sentido de lo experimental como la versión "científica" respecto a la psicología, y que por supuesto implicaban la toma de posición diferencial de los sujetos. En este tenor, la configuración de los tres campos genéricos en que se estructuró el discurso narrativo, fueron pensados como puntos nodales que articularon el itinerario de los sujetos vertebrado por lo "experimental", como horizonte desde el cual se establecieron los límites y el terreno de constitución del objeto.

Pudimos mostrar que en el momento de configuración académico disciplinar, lo experimental, se vincula con la lucha por lograr un lugar "propio" en el entramado institucional, esto es, la autonomía relativa de la Filosofía como matriz constitutiva de la disciplina. Los ritmos de procesos estructurales en el ámbito organizativo y normativo de la Facultad y su vinculación con las prácticas por parte de los padres fundadores de la disciplina, fueron los hilos de la trama que relacional y discursivamente atravesaron la genealogía de la carrera profesional del psicólogo y marcaron el inicio de la trayectoria del grupo refundacional.

Un segundo momento de la institucionalización de la versión experimental de la psicología, se articula en torno a la práctica profesional como el punto nodal que articula a las identidades de los sujetos. Al igual que en el anterior, se destacaron los ritmos de procesos de la estructura organizativa y normativa, las similitudes y diferencias entre las prácticas de los padres fundadores y el grupo refundador, y el desplazamiento de éste hacia otros ámbitos, materiales y simbólicos, y que sitúan el momento fundante de la "psicología experimental" en su dimensión profesional, en la escuela de psicología en Xalapa, Ver.

Por último, se destaca a la práctica curricular como el momento nodal que articula a la psicología en su versión experimental y que signa los andares del grupo. Estos se

⁹ La noción de punto nodal es recuperada y resignificada por Laclau a partir del concepto de *points de capiton* de Lacan. Para éste, las fijaciones parciales de sentido se expresan en el concepto de *point de capiton*, el cual refiere al privilegio de ciertos significantes sobre otros que fijan el sentido de la cadena significante. Desde la teoría política, un punto nodal hace alusión al intento, siempre precario e histórico, por el cual todo sistema discursivo (social, político, institucional, educativo), intenta constituir un centro en el flujo constante de diferencias. *Los puntos discursivos privilegiados de esta fijación parcial los denominaremos puntos nodales*. Laclau, E. y Mouffe, Ch. (1987). *Hegemonía y estrategia socialista*. España: Siglo XXI, p. 129.

desplazan de Xalapa hacia la ENEP-Iztacala. De ésta se analiza la estructura organizativa y normativa, la vinculación de este núcleo refundacional con los nuevos académicos, herederos formados ya en una "tradición" teórica metodológica, donde lo experimental se halla cargado de un prestigio y legitimidad institucional, y donde los sujetos que encarnan esta tradición ocupan posiciones de poder en la estructura.

En síntesis desde un punto de vista analítico el abordaje de trayectorias de sujetos e institución fue seguido privilegiando principalmente lo siguiente:

- Se tematizó la configuración de la psicología como disciplina académica autónoma en el campo de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Se señalaron los modos de configuración iniciática de la disciplina. Desde aquellos momentos que situaban a la psicología al margen de la estructura organizativa de la FFyL, hasta la construcción de lugares de reconocimiento y legitimación en el espacio institucional.
- Se identificaron variaciones en la morfología institucional, de los tres establecimientos a los que nos acercamos, los aspectos normativos (en términos de planes y programas) y organizativos (en términos de la estructura administrativa). Ello posibilitó esclarecer la configuración de tipos de prácticas académicas, legitimadas y disruptivas; la lucha por posiciones de poder y los modos de hacer concomitantes a dichas variaciones.
- El acercamiento a los planes y programas se constituyeron en un referente empírico de la institucionalización de la psicología como disciplina académica, pero también nos permitió hacer inteligible las formas de transmisión y legitimación de la psicología experimental al interno del campo, señalando el peso relativo asignado a ésta forma de conocimiento al interno de los departamentos y que se expresan en textos normativos. Asimismo, se puso el acento en señalar los tipos de relaciones, las formas de hacer, entre grupos de sujetos, las prácticas y representaciones relativas a la psicología experimental que presentificaban rasgos de trayectorias con vínculos diferenciales entre generaciones de académicos.
- Se resaltaron los cruces intergeneracionales, entre *pioneros*, el grupo *fundacional* y los *adherentes/herederos* de esta singular visión. Cruces que no necesariamente refieren a una contemporaneidad biológica individual, sino ponen de manifiesto las cercanías y/o divergencias entre sujetos pertenecientes a diferentes cohortes etarias.

- Dichos cruces, a manera de nudos identitarios, permitieron seguir los hilos de la trayectoria de sujetos fundacionales tanto retrospectivamente, en términos de las formas de hacer y ser transmitidas por los pioneros, en la contemporaneidad de su ingreso a la institución; como también prospectivamente, en términos de la resignificación, posicionamiento y prácticas diferenciales entre éstos y aquéllos.
- Se analizaron las trayectorias de formación y socialización del grupo fundacional. Desde aquellas formas tácticas situadas en los márgenes institucionales (grupos de estudio y grupos políticos), hasta su formalización estratégica en el espacio institucional. Dichas prácticas, formativas y socializantes, fueron moldeando en el grupo metodologías del comportamiento, una "forma de vida"¹⁰ que articularon una identidad académica vertebrada por lo "experimental" como el juego "científico correcto" para la psicología académica.
- Asimismo, nos acercamos a la construcción de las redes de relaciones, intra y extra universitarias, que como elementos del entramado discursivo, fueron amarrando los hilos del itinerario de los sujetos. Dichas redes de relaciones operaron como estrategias de construcción del prestigio y legitimidad académica de la versión experimental de la psicología y sus sujetos, y establecieron posiciones y relaciones diferenciales relativas a los diversos grupos que contendían en el campo institucional.
- Se destacaron las representaciones, simbólicas e imaginarias, como constitutivas de una identidad grupal, ellas mismas construidas en contextos de significación. El atender a los órdenes simbólico e imaginario de los tres campos en que se sitúa la trayectoria de los sujetos, operó como intento de identificar los vínculos entre éstos y los sujetos, la condensación y desplazamiento de sentidos de lo "experimental", en momentos específicos del devenir institucional.
- Las viñetas descritas líneas arriba, no fueron pensadas como puntos desarticulados, ni espacial ni temporalmente, sino más bien como elementos de la trama discursiva que llegaron a condensarse en momentos, que relacional e

¹⁰ Una forma de vida, siguiendo a Wittgenstein significa una actividad, una forma de hablar, en el sentido discursivo del término, inserta en un determinado sistema o juego de lenguaje. Es una forma de construir y entender la realidad y por lo tanto una cierta identidad de los sujetos en juego. *Hay innumerables géneros: innumerables géneros diferentes de empleo de todo lo que llamamos "signos", "palabras", "oraciones". Y esta multiplicidad no es algo fijo, dado de una vez por todas; sino que nuevos tipos de lenguaje, nuevos juegos de lenguaje, como podemos decir, nacen y otros envejecen y se olvidan. La expresión "juego de lenguaje" debe poner de relieve aquí que hablar el lenguaje forma parte de una actividad o de una forma de vida".* Wittgenstein, L. (1988). *Investigaciones Filosóficas*. México: Crítica-UNAM, p. 39.

históricamente, articularon la identidad de los sujetos en la institución en torno a ese imaginario "experimental".

Una alerta referida al ordenamiento cronológico se hace indispensable. Cronología no como tiempo lineal acumulado de acontecimientos, como períodos regulares y mensurables de tiempo. Sino más bien, como temporalidad que intentó atrapar los ritmos de procesos institucionales, coyunturas y momentos diferenciables y su vinculación con los tiempos vividos por los sujetos. Temporalidades ambas que obedecen a dinámicas distintas de duración, de mayor alcance en el primer caso y correlativa al tiempo presente de los sujetos en el segundo.

Acerca del entramado metodológico. De fuentes y sujetos.

Si entendemos a la metodología no únicamente como la serie de técnicas usadas para acercarnos al objeto de nuestro interés, sino como elemento inseparable del trabajo de investigación que define tanto la manera de entender la relación entre objeto e interpretación, así como la forma de concebirlo, la metodología o la selección de un cierto tipo de metodología delimita el tipo de exigencias respecto a nuestra búsqueda empírica.

Así el trabajo metodológico en nuestro caso, se halla entrecruzado con el acercamiento teórico, es decir, con la delimitación de nuestro objeto de estudio y sus campos de inscripción. Pero, una alerta no está demás previa a la especificación de las fuentes y el acercamiento a los sujetos. Paralelo al trabajo de entrevistas, la recuperación de materiales bibliográficos y hemerográficos resultaron fuentes imprescindibles que fueron delimitando el matiz metodológico a través del cual nos acercamos a nuestro objeto. La multiplicidad de lecturas nos permitió reconstruir desde aquellos aspectos relativos al estado del arte de la disciplina, hasta la recuperación de herramientas metodológicas respecto al análisis de los procesos de institucionalización. A continuación expondremos los dos tipos de fuentes que fueron delimitando el acercamiento metodológico de la investigación.

a) Fuentes bibliográficas y hemerográficas.- Como todo horizonte de problematización, éste no fue amarrado al margen de referencias, unas más cercanas que otras a nuestro objeto, mismas que han focalizado los procesos y las formas de institucionalización. Se expondrán aquellas investigaciones que sirvieron de insumos para nuestro propio trabajo, cuyos lazos disciplinares y teóricos fueron necesariamente heterogéneos, disciplinar y teóricamente, pero en su entrecruzamiento permitieron ir

bosquejando una panorámica general respecto a los modos en que históricamente ha sido abordada la disciplina de nuestro interés en el campo universitario, es decir, nos permitió acercarnos a los huecos y claros en la historiografía de la psicología institucional.

Desde esta confluencia de lecturas, nos interesaron en primera instancia aquellas investigaciones que aun cuando no centrales para nuestro trabajo en cuestión, nos ofrecieran una panorámica de la historia de la psicología como disciplina científica en el contexto internacional¹¹, esto es, la configuración de lo que en términos bourdianos se ha denotado como "campo científico" y sus imbricaciones con la configuración de la psicología como disciplina académica institucionalizada en la UNAM.

La psicología como disciplina independiente nació hace relativamente poco tiempo. Durante el siglo XIX surgió de entre sus dos raíces principales, la fisiología y la filosofía. En términos muy generales puede decirse que durante el principio del siglo XX, el paradigma dominante fue el nativismo en la forma de la teoría del instinto. Freud extrapola la teoría del instinto a la conducta humana. Durante el primer tercio del siglo XX el conductismo compitió contra la hegemonía de la teoría del instinto. En el proceso de búsqueda identitaria, México ha imitado corrientes dominantes en la ciencia, por ejemplo el positivismo ha principio de siglo. La psicología mexicana también ha imitado a las diferentes corrientes psicológicas tanto continentales como estadounidenses particularmente. Con respecto a la psicología académica, en el antiguo Colegio de psicología la corriente dominante era el psicoanálisis, y es hasta finales de los sesentas y principios de los setentas que el plan de estudios estuvo dominado por el análisis experimental de la conducta.

Dado lo anterior, se hizo imprescindible el acercamiento hacia aquellas investigaciones que focalizaran las formas de institucionalización de la Psicología, particularmente las que centraran su mirada en el contexto universitario de la UNAM. Fueron lecturas relevantes, aquellas que hicieran mención a la historia de la psicología en la UNAM, referidas al periodo de estudio y otros precedentes, y que nos posibilitaron la construcción relacional de nuestro objeto. En este sentido el trabajo de J.L. Curiel (1962¹²), nos permitió un acercamiento a los años iniciáticos de la psicología en el contexto universitario de la UNAM, desde las postrimerías del siglo XIX hasta la

¹¹ En este sentido el acercamiento de Thomas Leahey a la historia de la psicología desde una perspectiva kulhiana sirvió como referente para la descripción de la psicología moderna del siglo XX. La emergencia del "paradigma" conductista como eje articulador de la psicología académica del siglo pasado, encarnado principalmente en las figuras de J.B. Watson y B.F. Skinner y la impronta que este tipo de pensamiento deja en la psicología académica de la UNAM y sus sujetos, a partir de la década de los años sesenta.

¹² Curiel, J.L. (1962). *El psicólogo. Vocación y formación universitaria*. México: Porrúa.

formalización de la carrera profesional del psicólogo a mediados del siglo pasado. Aunque alejado de nuestro periodo de análisis, el trabajo de Curiel, nos dio pistas respecto por un lado, a la dominancia del pensamiento médico y filosófico y sus diversas epistemologías dentro del espacio universitario, como pensamiento hegemónico en el campo científico de la época y, por otro explorar los momentos fundacionales de la disciplina académica en la que fuera su matriz constitutiva; la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM.

Particularmente ilustrativo, sobre todo en lo referido a la estructura organizativa y normativa previa a la consolidación de la psicología como carrera independiente, fue el trabajo de L. Menéndez (1996¹³), cuyo acercamiento a los planes de estudio de las diversas carreras impartidas en la Facultad de Filosofía y Letras, entre las que originalmente se encontraba la psicología, nos permitió rastrear tendencias curriculares y su vinculación con líneas específicas de dominancia teórica en el espacio académico disciplinar.

Nos acercamos también, hacia aquellos escritos cercanos al pasado reciente de la psicología y que reseñaran los momentos fundacionales de ésta como disciplina independiente. La crónica elaborada por el Dr. Lara Tapia¹⁴ nos permitió acceder a los antecedentes históricos contemporáneos de la psicología académica, su relación con ciertas tendencias de pensamiento y con grupos de sujetos con posiciones de poder al interno de la estructura organizativa del que fuera Colegio de Psicología en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, así con su vinculación el grupo fundador. Por otro lado, el texto del Dr. Díaz Guerrero¹⁵, nos permitió ir construyendo las prácticas formativas y socializantes que los pioneros de la psicología experimental en la UNAM heredan a las primeras generaciones de psicólogos profesionales, particularmente al grupo fundador del cual seguimos sus derroteros.

El pasaje de la psicología como disciplina ligada a la filosofía, hacia su institucionalización como disciplina independiente; su vinculación con los pioneros, médicos y filósofos principalmente, nos permitió ir entresacando los hilos entre trayectorias de sujetos y la historia de la disciplina. Estas lecturas fueron indicativas de las redes de relaciones que se establecieron, entre estos primeros pioneros, particularmente

¹³ Menéndez, L. (1996). *Escuela de Altos Estudios y Facultad de Filosofía y Letras. Planes de estudio, títulos y grados 1910-1994*. Tesis doctoral. México: Facultad de Filosofía y Letras, UNAM.

¹⁴ Lara, T. (1983). La fundación de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México. Crónica de los hechos. En: *Una década en la Facultad de Psicología. 1973-1983*. México: UNAM.

¹⁵ Díaz, G. (1983). Los viajes a la Universidad de Texas en Austin. *Acta Psicológica Mexicana*. Vol. II, Núm. 1, 2, 3, y 4, pp. 103-114; Díaz, G. (1974). El psicólogo mexicano, ayer, hoy y mañana. En: *Memorias del I Congreso Mexicano de Psicología*. México: UNAM.

aquéllos que veían en la psicología experimental la posibilidad de configuración de una disciplina "científica", y la impronta por ellos dejada en el grupo de sujetos cuya trayectoria fue objeto de nuestra investigación.

Esta confluencia de lecturas, con posiciones epistemológicas e históricas diversas, nos permitió realizar contrastaciones generales entre modos de pensamiento, su inserción en el contexto discursivo universitario y trayectorias de sujetos pioneros y fundadores, en la singularidad de la institucionalización de la psicología experimental. Asimismo, fueron abono importante en la construcción del entramado desde el cual articulamos la trayectoria de nuestros sujetos en los campos disciplinario, profesional y curricular, y que fueron configurando una particular identidad académica en torno a la disciplina.

Se hizo imprescindible entonces relevar los procesos instituyentes de la disciplina académica, como elementos que se hallan entrecruzados con los movimientos de cambio y permanencia de determinadas corrientes de pensamiento en el contexto científico, y que de múltiples formas atraviesan la constitución de las identidades de los sujetos en juego. Aunque con preocupaciones de índole más general (los sistemas de educación superior), los trabajos de Clark (1992) y Brunner (1988)¹⁶, se constituyeron en lecturas imprescindibles respecto a la conformación de identidades académicas. En el caso del primero, su análisis respecto a la constitución de creencias disciplinarias, culturas, normas y valores como aspectos fundamentales de las identidades académicas, permitieron ir señalando la dimensión simbólica y cultural como fundamental en la configuración de identidades. Asimismo el señalamiento de Brunner respecto a las disciplinas como empresas histórico culturales, pone el acento en la tensión entre continuidad y cambio más que en la acumulación gradual de conocimientos, en la construcción de diferentes campos del saber y su relación con las identidades disciplinarias.

En confluencia con dichas lecturas, resultó fructífero el análisis que desde una perspectiva de campo realiza Bourdieu (1984)¹⁷ en relación a la esfera universitaria. El ya citado "Homo Academicus" aun cuando centrado en la Francia de los años '60, los conceptos por él desarrollados rebasan la especificidad local del estudio. Su análisis relativo a los intelectuales, política y poder en cuanto al campo científico y sus sujetos, y su vinculación con el campo simbólico como elemento que anuda la lucha por posiciones

¹⁶ Brunner, J. (1988, op.cit.); Clark, B. (1992). *El sistema de Educación Superior*. México: UAM-Azcapotzalco. En el contexto nacional, los trabajos de M. Antón respecto a los académicos mexicanos nos dieron pistas sobre los rasgos constitutivos de dicha identidad. Antón, M. (1994). *Los rasgos de la diversidad. Un estudio sobre los académicos mexicanos*. México: UAM-Azcapotzalco.

¹⁷ Bourdieu, P. (1984). *Homo Academicus*. Paris: Minuit; Bourdieu, P. (1999). *Intelectuales, política y poder*. Argentina: Eudeba.

y prestigio en la esfera universitaria, fueron herramientas ineludibles para nuestro acercamiento.

Privilegiando una mirada discursiva y relacional, fue imprescindible resaltar aquellas investigaciones, que aun cuando desde diversos acercamientos conceptuales, pusieran el acento en la función estructurante que los sujetos juegan en la historia institucional. Aunque incipiente aún, el acercamiento a las dimensiones culturales, simbólicas e imaginarias ha resultado una veta fructífera para el estudio de las dinámicas identitarias y que con mayor o menor peso, guardan una filiación directa con nuestro objeto de investigación. Las preocupaciones abordadas van desde aquellas investigaciones referidas a las trayectorias académicas y generacionales (García, 1998¹⁸; Coria, 2000; Landesmann, 2001); los procesos de socialización académica (Grediaga, 1999¹⁹); las identidades académicas (Landesmann, 1997²⁰), las culturas académicas (Chavoya, 1998²¹); hasta aquellos trabajos de corte psicoanalítico (Remedi, 1997²²), en los cuales la institución universitaria es entendida como "institución de vida", y en el que se subraya la función estructurante que ésta tiene en los procesos identitarios de los sujetos.

Por último, la tensión entre las dinámicas instituyentes y las instituidas, desde diversos ángulos de mirada, se configuran en un eje fundamental para el acercamiento respecto a lo institucional y sus procesos. Los tratamientos metodológicos de L. Fernández (1996²³), respecto a las dinámicas socio-históricas que atraviesan lo institucional, fueron aportes valiosos que nos permitieron matizar principalmente, los momentos fundacionales del espacio académico-profesional. La autora entiende a lo institucional constituido por las cualidades materiales inherentes al establecimiento; las cualidades organizacionales –referidas al estilo institucional–; las cualidades psíquicas –

¹⁸ Coria, A. (2000). *Tejer un destino. Sujetos, Institución y Procesos político-académicos en el caso de la institucionalización de la pedagogía en la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. 1955-1966*. Tesis doctoral. México: DIE-CINVESTAV. Landesman, M. (2001). Trayectorias académicas generacionales: Constitución y diversificación del oficio académico. El caso de los bioquímicos de la Facultad de Medicina. *Revista de Investigación Educativa*. Vol. VI, núm. 11, enero-abril. García, S. (1998, op.cit.).

¹⁹ Grediaga, R. (1999). *Profesión académica, disciplinas y organizaciones: Procesos de socialización y sus efectos en las actividades y resultados de los académicos mexicanos*. Tesis de Doctorado. México: El Colegio de México.

²⁰ Landesmann, M. (1997, op.cit.).

²¹ Chavoya, M.L. (1998). *La institucionalización de la investigación de las Ciencias Sociales en la Universidad de Guadalajara*. Tesis Doctoral. México: DIE-CINVESTAV.

²² Remedi, E. (1997). *Detrás del murmullo. Vida político-académica en la Universidad Autónoma de Zacatecas. 1959-1977*. Tesis doctoral. México: DIE-CINVESTAV.

²³ Fernández, L. (1996). Crisis y dramática del cambio. Avances de investigación sobre proyectos de innovación educativa. En: I. Butelman (compilador). *Pensando las instituciones*. Buenos Aires: Paidós.

como objeto de vinculación- y, las cualidades simbólicas – como objeto representado-. Su trabajo empírico se acerca, entre otras cosas, al análisis de las configuraciones de nuevos proyectos educativos, desde los momentos fundacionales hasta la evolución y quiebre de los mismos.

b) Los relatos de vida.- Dada la contemporaneidad reciente de nuestra investigación (1960-1980), fue factible el acercamiento a las voces de los sujetos. Así, consideramos como fuente principal el testimonio oral, a través de entrevistas a profundidad del recorrido de nuestros sujetos. Asimismo, fueron imprescindibles los testimonios escritos y videograbados (reseñas, crónicas que algunos de ellos han elaborado). Los planes y programas también se constituyeron en fuentes que permitieron la construcción de la estructura normativa de las distintas instituciones transitadas por los sujetos y que de múltiples formas atraviesan su identidad académica.

Tomando como eje principal las entrevistas orales de los sujetos, el acercamiento a los testimonios escritos, videograbados y planes y programas, nos permitió el entrecruzamiento de información que fue retroalimentando el entramado metodológico. La remisión constante hacia las fuentes escritas, nos permitió llenar los huecos que ineludiblemente se expresan en la memoria de los sujetos. Asimismo, la práctica selectiva de la memoria, esto es, el resaltar ciertos acontecimientos y hacer de lado otros, la imposibilidad de retener fechas y nombres, las variaciones interpretativas de situaciones vividas, nos llevó a la elaboración de un minucioso trabajo de triangulación entre la narrativa de los sujetos y los documentos textuales con los que contábamos. La práctica de triangulación nos permitió asimismo, ampliar y/o redondear la guía de entrevista con la cual iniciamos el trabajo de campo, pero también nos llevó a promover nuevas resignificaciones de los "hechos" narrados, ya sea oral o de manera textual.

Así, entendimos el testimonio de los sujetos en términos más de "relato de vida" y menos como una "historia de vida". Sostuvimos junto con Bertaux (1997²⁴), que la noción de relato de vida privilegia la narrativa, interpretación, descripción de un fragmento de la

²⁴ Bertaux ubica su práctica investigativa como una "perspectiva etnosociológica", entendida como "*un tipo de investigación empírica basada en la entrevista en terreno*". Se inspira en la tradición etnográfica por sus técnicas, pero construye sus objetos en referencia a problemas sociológicos. Aunque privilegiando un análisis sociológico, en términos de las relaciones sociales, mecanismos sociales, lógicas de acción, para la construcción de sus objetos, las dimensiones históricas y culturales siempre están presentes. La afirmación, por parte del autor, de privilegiar los relatos de las prácticas, lo lleva a encontrar afinidades con posturas cercanas a la historia cultural. Así, recupera de Ricoeur la afinidad entre la acción y el relato. *La acción en el sentido más genérico del término, se desplaza en el tiempo, y la forma que la describe mejor es la forma narrativa*" Bertaux, D. (1997). *Los relatos de vida*. París: Mathan. Traducción: Mónica Moons. p. 7.

vida de los sujetos²⁵ en situaciones institucionales diversas. Entender el discurso de los sujetos como relatos de vida, como expresión de una parte de la experiencia vivida por los sujetos, permitió entrecruzar las mediaciones entre la percepción, la memoria, la reflexividad de los sujetos, sus capacidades narrativas, la situación de entrevista, elementos todos ellos de la dimensión subjetiva; y el conjunto de textos recuperados, lo cual nos permitió construir la semántica social de nuestro objeto, en términos de prácticas significativas en diversos contextos de uso y que fueron configurando una cierta trayectoria grupal para los sujetos.

Esta construcción e interpretación de la semántica del mundo social a la que nos acercamos, demandó un ejercicio descriptivo cercano a lo que Geertz entiende por "descripción densa", con la finalidad de desvelar la trama de significaciones²⁶ que se tejen y que dotan de sentido y significación a las prácticas de los sujetos. Los relatos de los sujetos nos posibilitaron acceder a la "lógica informal de la vida real", es decir, a la articulación de las prácticas y representaciones que de manera cotidiana signan sus itinerarios (1990), y hacer inteligible la interpretación (la de los entrevistados) de una interpretación (la nuestra como investigadores), en lo que entendimos como la reconstrucción de la trayectoria.

En síntesis, como descripción densa, el acercamiento a la narrativa de los sujetos se hizo en términos que fuese factible la reconstrucción analítica del recorrido de los sujetos, específicamente de sus itinerarios escolares y universitarios, resaltando el qué y cómo, la formalidad de las prácticas, así como el contenido de las mismas, es decir, sus modalidades, que articularon la trama discursiva del relato en estructuras de significación.

Nos guió principalmente el interés por reconstruir los múltiples sentidos que los sujetos adjudicaron a su itinerario biográfico institucional, anudado desde su particular

²⁵ Aunque se llevaron a cabo entrevistas a profundidad con los sujetos, estas privilegiaron particularmente la narración de los sujetos del trayecto académico, desde su inserción como estudiantes universitarios hasta la ocupación de posiciones diferenciales como académicos en el campo. Ello no implicó el suponer que el itinerario académico se inscribe, a manera de tabula rasa, únicamente con la entrada al espacio universitario, sino que se halla imbricado de múltiples formas con el capital cultural heredado de grupos formativos primarios y secundarios (la familia, la escuela básica y media superior por citar un ejemplo). Los trabajos de Bourdieu respecto a las estrategias en juego referidas a las constitución de los estudiantes en el mundo de la cultura universitaria, son ilustrativos. Por otro lado, Berger y Luckmann, sostienen la importancia de la socialización primaria y secundaria como dimensiones fundamentales de la identidad social. Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (1993) *Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Labor. Berger, P.L. y Luckmann, T. (1999). *La construcción social de la realidad* Buenos Aires: Amorrortu.

²⁶ En *La interpretación de las culturas* Geertz define al trabajo etnográfico en términos de una descripción "densa", esto es, como: una multiplicidad de estructuras conceptuales complejas, muchas de las cuales están superpuestas o entrelazadas entre sí, estructuras que son al mismo tiempo extrañas, irregulares, no explícitas, y a las cuales el etnógrafo debe ingeniar de alguna manera, para capturarlas primero y explicarlas después. Geertz, G. (1990, p. 24).

versión de la psicología experimental; los puntos de convergencia y divergencia en términos generacionales que marcaron cercanías y distancias disciplinares entre pioneros y el grupo de nuestro interés; así como la serie de prácticas heredadas por el grupo fundador a un grupo de nuevos académicos universitarios –aquellos marcados por la masificación universitaria–.

De acuerdo a lo anterior, llevamos entrevistas semi-estructuradas del relato de vida de ocho profesores universitarios del campo de la psicología. Aunque las entrevistas no contenían preguntas cerradas, sí se incluyeron ejes temáticos que fueron delimitando el contenido de las mismas. Nos interesó principalmente indagar sobre: a) la trayectoria escolar desde sus inicios como estudiantes en el Colegio de psicología y/o en la Facultad de psicología de la UNAM; b) su tránsito de estudiantes a académicos; c) sus filias con la versión experimental de la psicología; d) sus grupos de pertenencia; e) su concepción de la psicología, y d) las prácticas formativas y socializantes fundamentales como académicos e investigadores, entre otras cosas.

De los discursos dados por ellos en relación a estos ejes temáticos, nos fue posible identificar recurrencias y divergencias discursivas a partir de las cuales fuimos conformando nuestras categorías analítico interpretativas que dieron cuerpo a la totalidad del entramado teórico metodológico.

El grupo de sujetos entrevistados fueron denominados como fundadores; fundadores/adherentes y herederos/adherentes, de acuerdo a la fuerza y visibilidad que fueron adquiriendo en el campo universitario, así como a su cercanía en términos del año de ingreso a los estudios universitarios.

Así, los sujetos fundadores inician su recorrido universitario durante los primeros años sesenta, de hecho son de los primeros egresados de la carrera profesional de psicólogo del aún Colegio de Psicología de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Por otra, parte los fundadores/adherentes, mantienen con aquellos cercanías cronológicas aunque separados por algunos años de entrada a la universidad (inician la carrera de psicología alrededor del primer lustro de los años sesenta). Por último los herederos/adherentes son profesores que inician su vida universitaria en los primeros años setenta, siendo de las primeras generaciones de la Facultad de Psicología. Estos saltos cronológicos nos permitieron indagar cercanías y rupturas inter e intrageneracionales; construcciones simbólicas e imaginarias; posiciones diferenciales entre los trayectos individuales y la trayectoria grupal vertebrada por el experimentalismo en el campo universitario en el periodo investigado (1960-1980).

Aunado a estas características de orden particularmente cronológico, los rasgos que definen a cada grupo fueron:

a) los fundadores son entendidos como aquél grupo de sujetos cuyas prácticas son fundamentalmente instituyentes dentro del campo universitario, esto es, se caracterizan por construir nuevas formas de ser y hacer relativas a la psicología, y atravesados por la impronta de los pioneros.

En nuestro caso, los fundadores luchan y construyen una psicología de corte cientificista experimentalista que configura una novedosa estructura discursiva, particularmente la referida al campo profesional y curricular universitario.

b) Por otro lado, las características de los adherentes (sean fundadores o herederos) se refieren particularmente al vínculo que éstos establecen tanto a nivel grupal-individual como con la teoría experimental como referente central que representa a la psicología como disciplina académica.

Para el caso de los fundadores adherentes, consideramos como rasgos principales el compartir con los fundadores prácticas formativas y socializantes paralelas, su lucha por instituir nuevos campos de ejercicio profesional para la psicología, así como su afán por legitimar a la disciplina en el campo universitario como ciencia natural experimental. Por otro lado, fueron categorizados como adherentes porque aun cuando como grupo encarnan un proyecto fundacional común, las posiciones ocupadas intra grupo y en relación a la estructura organizativa del campo, los colocan en un lugar secundario en relación con los fundadores.

Por último, aquéllos adherentes considerados como herederos, se caracterizan por haber sido formados ya en una tradición de pensamiento donde el análisis experimental representaba a la única psicología científica. En este sentido los vínculos con los fundadores se establecen en un primer momento a través de ese enfoque teórico, y es hasta su arribo a la ENEP-Iztacala donde la identidad en torno a ese imaginario experimental se fortalece vía la coprecencia directa. Ellos representan a los herederos legítimos de ese saber, y tienen el encargo de instituir las prácticas formativas hacia las nuevas generaciones de estudiantes de pregrado, en esa nueva escuela de estudios profesionales.

TIPO	NUMERO	INGRESO A LA UNIVERSIDAD
FUNDADORES	3	GENERACIONES 59-62
FUNDADORES/ADHERENTES	2	GENERACIONES 63-65
HEREDEROS/ADHERENTES	2	GENERACIONES 70-73

Cabe señalar que utilizamos estas categorías ya que nos interesó principalmente el proceso de institucionalización de la psicología como disciplina académica a partir de que ésta adquirió su estatuto de carrera profesional autónoma en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Ello no significa que la lucha por la autonomía de la psicología en el campo universitario académico disciplinar tenga una genealogía histórica de mayor duración. La carrera de psicología, en el espacio institucional, se halla vinculada de manera estrecha con un grupo de pioneros, filósofos, médicos, psiquiatras y psicoanalistas, que marcaron los itinerarios de los sujetos y de la disciplina, y que también establecen prácticas diferenciales respecto al ser y hacer de la disciplina, esto es, de su identidad. En nuestro caso, nos acercamos al análisis de la generación de pioneros, a partir de la recuperación de testimonios escritos, cuyas prácticas académicas modelan determinadas metodologías de comportamiento en el grupo de nuestro interés, mismas que resultaron fructíferas en la construcción del espacio discursivo institucional centrado en lo experimental.

Debido a la contemporaneidad histórica del objeto abordado, así como nuestra pertenencia al mismo campo institucional de los entrevistados, se generaron condiciones metodológicas singulares respecto al dispositivo de entrevista. Bourdieu nos hace una llamada de atención hacia a aquél trabajo de investigación en donde el objeto de estudio forma parte de nuestro mundo cotidiano *"en lo que tiene de más próximo y familiar. [El investigador] no debe, como lo hace el etnólogo domesticar lo exótico, sino exotizar lo doméstico, por medio de una ruptura de la relación primera de intimidad con los modos de vida y pensamiento que le siguen siendo extraños por demasiado familiares"*. Nuestra socialización en ese mismo campo, permitió el acercamiento sin mayores tropiezos respecto al contrato de entrevista, pero también fue condición de constante alerta como entrevistador.

Nuestra posición como investigadores nos llevó a mantener presente cuáles eran aquéllos aspectos de la realidad que nos interesaba investigar, pero también a marcar distancias, afectivas y epistémicas, con los sujetos a cuyas prácticas nos acercábamos,

sin perder de vista que es en el intercambio mismo en donde tanto el entrevistador y el entrevistado se construyen imaginariamente. En síntesis, fue un juego de "desnaturalizar" lo "dado", que nos atravesaba como sujetos formados en la psicología, herederos de ciertas matrices formativas respecto a la comprensión y significación de la disciplina y que mediaron todo el trabajo de reconstrucción discursiva, marcando cercanías y distancias con los sujetos como objetos de investigación.

Acerca de la construcción narrativa y del capitulado

De entre los diversos géneros discursivos a los cuales podríamos acceder para la construcción del relato y las relaciones entre procesos de institucionalización, trayectorias y sujetos, que nos posibilitara hacer inteligible la urdimbre de relaciones entre estos tres aspectos, optamos por el género narrativo como herramienta de la práctica de escritura.

Entre los múltiples debates que en el campo de la historiografía se han establecido entre la práctica narrativa versus descripciones estructurales de la sociedad, habría que reconocer junto con Ricoeur que *"ahí donde se piensa identificar un retorno del relato en una historia que lo habría descalificado y abandonado, la historia pertenece plenamente en todas sus formas, incluso las que menos describen los hechos, o las más estructurales, al campo de lo narrativo....La historia es siempre relato, aun cuando pretende evacuar lo narrativo y su modo de comprensión siga siendo tributario de los procedimientos y operaciones que aseguran la intriga de las acciones representadas."*²⁷

La inscripción del relato histórico en el campo de las configuraciones narrativas, no significa subsumir al primero a un mero aspecto descriptivo o comprensivo que la retórica del relato pueda guardar, sino que *"la proposición que relaciona narración y explicación puede tener otro sentido, si elabora los datos de la intriga como rasgos o índices que autorizan la reconstrucción, nunca si incertidumbre pero siempre sometido a control, de las realidades que lo produjeron"* (Chartier, 1999, p. 75)²⁸.

La decisión entonces de acercarnos al relato histórico como configuración narrativa y ejercicio explicativo, fue la forma en que pudimos hacer inteligible las relaciones discursivas entre institución, trayectorias y sujetos, esto es, de poder presentificar en texto los diversos contextos de significación por los que transitaron los sujetos, las significaciones y resignificaciones que los sujetos les atribuían, así como las

²⁷ Citado en: Chartier, R. (1999). *El mundo como representación*. Barcelona: Gedisa, p. 74.

²⁸ Para Chartier la intriga refiere a "la operación de conocimiento que no pertenece al orden de la retórica sino que plantea como central la posible inteligibilidad del fenómeno histórico, en su realidad borrada, a partir del cruce de sus huellas accesibles". Ibid, p. 75.

condensaciones y desplazamientos de las prácticas en ellos representadas, que configuraba una determinada realidad social. Y aquí realidad social, de acuerdo a Chartier, es entendida como el enredo de relaciones complejas donde cada individuo (o grupo) se encuentra inscrito de distintas maneras y que están contruidos culturalmente, o por seguir la nomenclatura geertziana como entramado de significaciones.

La reconstrucción del relato, con las consideraciones ya mencionadas, permitió la construcción de la trama en donde se relevaban voces concordantes y discordantes, la alternancia entre tiempo pasado y presente, los vínculos y rupturas entre pioneros y el grupo fundador en términos de las prácticas, los modos de hacer, que fueron configurando determinadas metodologías del comportamiento en los tres momentos analizados; el disciplinar, el profesional y el curricular.

Aunque se siguió un orden cronológico para fines expositivos del texto, la lógica relacional y discursiva desde la cual nos situamos, implicaba resaltar aquellos hilos temporales pasados que anudaban la trayectoria del presente de los sujetos. Ya que se trabajó con temporalidades distintas, la de la institución en sus aspectos normativos y organizativos y la de las trayectorias de sujetos, ello implicó la referencia constante hacia determinadas formas institucionales que fueron atravesando la identidad de los sujetos en términos experimentales. Se matizaron aquellos aspectos institucionales y vínculos intergeneracionales en términos de prácticas tácticas y estratégicas que operaron como puntos nodales de la trayectoria "experimental". En este sentido, aun cuando en el texto se expresa una aparente secuenciación temporal, se hace referencia constante hacia elementos discursivos del pasado que fueron sedimentando, y en algunos casos operan como formas de reactivación, prácticas instituidas e instituyentes de la representación de la psicología experimental en ese espacio universitario.

Consideramos pertinente una última salvedad metodológica previa a la descripción del orden seguido en el texto. Nos cuestionamos respecto a la forma en que debíamos introducir las voces de los sujetos, debíamos guardar el anonimato del "nombre" y connotarlos a través de siglas que enmascararan su condición, o debíamos resaltar lo "propio del nombre"; optamos por esto último y expondremos las razones. Así como nos interesó particularmente la construcción, la institucionalización de una forma de pensamiento particular, la forma en que éste llegó a conformarse en un modo hegemónico de organización de la identidad disciplinaria, no se objetivo al margen de los sujetos en juego.

Decíamos entonces que privilegiamos "el nombre propio"²⁹ de los sujetos, pues la mayoría de ellos portaba ya al momento de la entrevista con un lugar y una identidad en el espacio institucional de la psicología mexicana, el nombre entonces adquiere "valor de cita" obligada en la historiografía de la disciplina en México, por lo que era una paradoja tratar de cubrirlo con el velo de las siglas. Ello no significa el reducir el análisis de esa forma de pensamiento a los posibles aspectos psicológicos o de la personalidad propios del grupo, sino situar el "nombre" y el "lugar" en la estructura discursiva que forma nuestro objeto.

En general la estructura narrativa de texto está conformada por tres capítulos, mismos que aun cuando siguen una cronología, fueron pensados como unidades que podrían ser abordadas de manera independiente. Ya que trabajamos de manera simultánea tres temporalidades, los ires y venires en tiempos como estrategia para resaltar la no linealidad del proceso abordado, podrían dificultar la lectura de la narración. Decidimos entonces, elaborar tablas cronológicas que abrieran la exposición a cada capítulo con la finalidad de que el lector pudiera contar con un referente visual que condensara, al menos esquemáticamente, la cronología de nuestro objeto (ver Tablas 1, 2 y 3).

En el capítulo I, se aborda la configuración de la psicología como disciplina académica en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Su entrada, a principios del siglo XX, en la sección de Humanidades de la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL) de la UNAM. Se llevó a cabo un acercamiento a las temporalidades de la estructura organizativa y normativa de la FFyL de los planes y programas de la maestría y doctorado en Psicología que fueron delimitando rasgos de la disciplina en su aspecto académico. Asimismo se describe la trayectoria de aquellos sujetos que fueron pioneros de la práctica académica en la versión experimental. En una segunda parte, se hizo un acercamiento a los planes y programas de la ya carrera profesional de psicólogo (1960); la articulación de la psicología con otros campos disciplinarios, la conformación de prácticas que los padres pioneros heredan al grupo fundacional y que marcan la trayectoria del mismo.

El capítulo II refiere a la configuración del campo académico profesional y nos acerca a la sedimentación de la trayectoria del grupo refundacional. Se describe la representación fundante que la Escuela de Psicología en Xalapa, Veracruz tiene en el

²⁹ Es pertinente entonces que los fragmentos de entrevista se citaron de la siguiente manera: (Ent. Apellido del entrevistado, año de entrevista, y página de la misma. Por ejemplo: Ent. Ribes, 1998, p. 3). En todos los casos se contó con la autorización del entrevistado en lo tocante al modo de citar.

imaginario del grupo; las prácticas que configuran la trayectoria del grupo como polos de identificación de una "hacer" profesional vertebrado por lo experimental; y el desplazamiento del proyecto de este núcleo fundacional hacia otros espacios simbólicos y materiales.

En el capítulo III, se analiza la configuración del campo académico curricular. En éste se describen las condiciones imperantes en los años setenta como contexto discursivo que dio entrada a nuevas formas de organización universitaria: las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales, y en donde se sitúa el último momento, para fines de nuestra investigación, de la trayectoria grupal. Asimismo, nos acercamos a los procesos de institucionalización de la carrera de psicología en la ENEP-Iztacala en términos de la "innovación" de la estructura organizativa y normativa que el proyecto de psicología constituyó en su tiempo; la configuración de la "comunidad" académica en los periodos iniciáticos de ese espacio social y la conformación del Comité de carrera, las áreas académicas y el colegio de psicología como polos identitarios que en un primer momento operan como cierre imaginario del horizonte "académico-curricular", para posteriormente constituirse en reagrupaciones académico-políticas que median la posterior crisis y quiebre del proyecto original.

Por último, se abre un IV capítulo de reflexiones finales en el cual se destacan los resultados más relevantes del trabajo de investigación, un acarcamiento al experimentalismo como superficie mítica de inscripción y su devenir en imaginario, así como algunas interrogantes que no fueron factibles de ser resueltas por nuestro propio trabajo. Sólo queda ahora adentrarse al texto.

CAPÍTULO I

CONFIGURACIÓN DEL CAMPO ACADÉMICO DISCIPLINAR

TABLA 1.- TEMPORALIDAD ACADÉMICO DISCIPLINAR

Temporalidad Organizativa	E.N.P	E.A.E.	E.A.E	F.A.E	F.F.yL	F.F.yL.			
Temporalidad Normativa	CÁTEDRA INDEPENDIENTE					Ψ General; Ψ genética Técnica Ψ de lab., Estadística, Ψ social, comparada, historia Pruebas mentales Ψ anormal y patológica			
Temporalidad de sujetos	E. Chávez	E. Chávez	Enrique O. Aragón	Director E. Chávez	Director E.O. Aragón	Exiliados españoles, mé- dicos, filósofos. Fco. Larroyo, Samuel Ramos, <i>J. L. Curiel,</i> <i>Oswaldo Robles</i>			
Años	1897	1910	1918	1920	1922	1924	1933	1938	1943
									<i>Fernando Ocaranza</i> <i>(jefe de la sección)</i> <i>Guillermo Dávila</i> <i>(psicoanalista frommiano).</i>

TEMPORALIDAD ACADÉMICO DISCIPLINAR

Temporalidad Organizativa	FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA				COLEGIO DE PSICOLOGÍA <u>Consejeros Tec.</u> <u>Propietario</u> <u>Suplente</u>				
Temporalidad Normativa	NUEVO PLAN DE ESTUDIOS								
43% médicos 57% filósofos	56% médicos 33% filósofos		11% psicoanalistas		Congresos Y Sociedades	IV C. de Salud Mental Sociedad Interamericana de Ψ	II C. Inter- americano C.U.	III C. I. Austin Texas	Ier. Congreso Latinoamericano de Estudiantes
				Sociedad Mexicana de Ψ		Sociedad Mexicana de Psicoanálisis	Asociación Psicoanali- tica.		
Temporalidad de Sujetos	Nicol; Gómez Robleda; Gui- llermo Dávila Oswaldo Robles	<i>Santiago Ramírez (psiconali- sta orto- doxo)</i>	<i>Rogelio Díaz Guerrero (experimen- talista).</i>	<u>Dávila</u> <u>Curiel</u>	Wolf; <i>Oswaldo Ro- bles</i> ; Manuel Fal- Con; <i>G. Dávila y Díaz Guerrero</i>	<i>G. Dávila</i> Preside	<i>Díaz Gue- rrero</i>	<u>J. L. Curiel</u> <u>Díaz Guerrero</u>	<i>G. Dávila</i> <i>Santiago Ramírez</i>
Años	1945	1946	1948	1951	1951	1954	1955 1956	1957	

TEMPORALIDAD ACADÉMICO DISCIPLINAR

Temporalidad Organizativa		CARRERA PROFESIONAL DE PSICÓLOGO	Facultad de Pedagogía. Filosofía y Letras de la U.V. Sección de Psicopedagogía.	COLEGIO DE Ψ Departamentalización.	FAC. de Ψ		
		Jefe del Depto.	Facultad de Ciencias Xalapa, Veracruz.				
Intercambios y Viajes	1er y 2º Intercambio con la U. de Austin Texas, U.S.A.		3er Intercambio. 60 estudiantes. Díaz Guerrero, Lara T.				
Temporalidad Normativa	Díaz Guerrero	Nuevo Plan de Estudios Vinculación Teoría-práctica. Materias generales, monográficas metodológicas (obligatorias) Seminarios (optativas). 72% médicos; 38.4% neurólogos y psiquiatras y 26.9% fisiólogos	Nuevo Plan Xalapa	Nuevo Plan Colegio a)Depto. Ψ Clínica b)Depto. Ψ Social c)Depto. Bases B. d)Depto. Ψ Exper. e)Depto. Ψ Clínica	Nuevo Plan Vigente		
Temporalidad de Sujetos	<i>Luis Lara Tapia Héctor M. Capello</i> Se incorporan como maestros	<i>José L. Curiel</i>		a)José Cueli b)H.M. Capello c)Alberto Cuevas d)R. Díaz Guerrero e)Lara Tapia			
	Inicio trayectoria gpo. Fundador		<i>V. Alcaráz, E. Ribes A. Gago, S. Mercad</i>	<i>Santiago Ramirez</i>	<i>J. Cueli L. Tapia</i>		
Años	1959	1960	1963	1965	1966	1971	1973

El comienzo de nuestra narrativa la situamos particularmente en el campo universitario de la UNAM, pues es en éste, donde trataremos de desentrañar las fuerzas estructuradas y estructurantes en que los sujetos luchan por construirse una posición en relación con determinados intereses en juego (Bourdieu, 1991).³⁰ Aunque situados en un espacio geográfico particular (la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM), los límites del campo no se establecen *a priori*, es menester el acercamiento a la singularidad específica del campo y sus sujetos, que nos permita hacer inteligible las reglas particulares, materiales y simbólicas, de operación de los diferentes campos.

Como espacio del "saber", las universidades se tornan en el lugar privilegiado de la lucha por el "monopolio" de determinados conocimientos, es decir, por la lucha del espacio simbólico y su legitimación. Es ahí, aunque los campos simbólicos no se reducen únicamente a la esfera universitaria, donde se insertan relacional y simbólicamente la configuración de las disciplinas académicas en lo general y particularmente la psicología como objeto de nuestra indagación. Pero, y siguiendo a Foucault no debemos esperar que el mundo vuelva hacia nosotros una cara legible y transparente con un cierto orden pre-establecido. Como construcción, la representación que se tenga respecto a los procesos de institucionalización implica necesariamente el ubicarnos en una cierta perspectiva, una mirada en relación con el fenómeno a indagar.

Es así como desde una perspectiva relacional y discursiva, el recorte que haremos de los procesos de institucionalización de la psicología como práctica académica se ubica en este capítulo, en el establecimiento de ciertas regularidades normativas y académicas de la psicología en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Regularidades que van desde el orden de lo estructural³¹ en términos organizativos y normativos, y su imbricación con trayectorias de sujetos particulares, los herederos de una tradición disciplinaria, la

³⁰ Bourdieu, P. (1991). La distinción. Barcelona: Taurus.

³¹ Entendemos estructura desde la lógica discursiva propuesta por Ernesto Laclau, como práctica articuladora que constituye y organiza las relaciones sociales. No es una entidad meramente cognoscitiva o contemplativa que determina de forma directa la conducta de los sujetos, sino que son las relaciones y posiciones que se establecen entre los sujetos los que determinan y son determinados por la estructura. Bajo esta lógica ninguna estructura social (la universidad como campo general y las distintas disciplinas inmersas en éste en lo particular) está totalmente cerrada, por el contrario, la dislocación es su rasgo esencial. A todo mundo afecta la estructura de relaciones sociales, hasta el punto de que estamos parcialmente determinados por ella, al mismo tiempo ninguna identidad está completamente determinada; existe cierto espacio para la autonomía, aunque se constituya mediante la dislocación. Dislocación que refiere a la serie de relaciones -temporalmente hablando- significativas que son la base de la construcción de identidades sociales en una estructura históricamente fijada. Laclau, E. Y Mouffe, Ch. (1987). *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*. España: Siglo XXI.

experimental, que se articula en momentos particulares de hegemonía del campo en cuestión.

Ciertas precisiones se hacen necesarias antes de dar inicio al relato que nos ocupa. Desde una mirada historiográfica³² se ha puesto en cuestión, en diálogo constante con los binomios pasado-presente, presente-futuro y su relación con la memoria, el mito de un "saber de los fines últimos" en su sentido escatológico, de una historia transparente y que dio origen a las utopías del progreso y del fin de la historia. Esta puesta en juicio del carácter necesario y determinado de lo histórico, ha posibilitado entre otras muchas cosas, ubicar el papel de lo simbólico y de la contingencia en el seno de toda estructura, y el reconocimiento del carácter histórico de las estructuras mismas en sistemas de significación, así como situar a las distintas identidades y sujetos en diferentes formaciones histórico-discursivas

¿Desde dónde y cómo situar la singularidad de los procesos de institucionalización de la psicología académica? ¿cuáles han sido las condiciones de posibilidad de la producción particular de la psicología experimental en el campo universitario, específicamente en la Facultad de Filosofía y Letras?. Esta producción trasciende una concepción causal del proceso y que nos remite a la problemática del "hecho" como la exploración de aquello que lo *ha hecho posible* y su articulación con las *series* de elementos comprobados que le imprimen una *coherencia* al fenómeno (De Certeau, op cit.).

Es así como, génesis y orden nos remiten a la temporalidad que desde una perspectiva relacional y discursiva consideramos principales para la construcción del objeto. Esto es, desde dónde iniciar, dónde situar el *comienzo* y la exigencia de un *orden* que el mismo trabajo de escritura implica? Cuáles son los parámetros temporales, los hilos desde donde tejer la trama del proceso de institucionalización de la psicología como disciplina académica y que se constituyeron en determinadas regularidades institucionales? Los planos temporales que se trabajarán en el presente capítulo serán: una temporalidad Institucional la cual se actualiza en términos de las diferentes estructuras organizativas de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, Facultad donde tiene sus orígenes la actual Facultad de Psicología; una temporalidad académica en donde se sitúan las prácticas normativas y regulativas en términos de planes y programas y, una temporalidad referida a la trayectoria de los sujetos particulares en términos de

³²De Certeau, M. (1993). *La escritura de la historia*. México: Universidad Iberoamericana. Le Goff, J. (1997). *Pensar la historia. Modernidad, presente, progreso*. Barcelona: Piados.

fundadores y herederos de un cierto quehacer académico, y que articulan, hegemonizan, en la citada facultad la visión de la psicología como disciplina experimental.

El capítulo se estructura en dos partes, como límites³³ que hacen posible la diferenciación en el entramado de significaciones del proceso de institucionalización de la disciplina. Una primera que se sitúa en la configuración de la disciplina en su aspecto académico. En ésta se indagan en los planos temporales y espaciales referidos las distintas prácticas que llevaron a la conformación de la psicología como disciplina académica autónoma. Para ello se revisa la trayectoria en términos cronológicos del plano organizativo y normativo (planes y programas) de la maestría y doctorado en psicología como parte de la estructura de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Periodización que sitúa el comienzo en la década de los años '30 hasta 1960. Asimismo, se describe la trayectoria de aquellos sujetos que fueron pioneros para la práctica académica en la versión experimental.

La segunda parte se sitúa, siguiendo un orden cronológico, en la indagación de la estructura organizativa y de planes y programas, en la década de los sesenta, periodo fundante para la psicología ya que se instaura la carrera profesional del psicólogo en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Se hace un acercamiento a los tres planes y programas de la licenciatura; la articulación de la psicología con otros campos disciplinarios (particularmente medicina en sus matices psicoanalíticos y fisiológicos), y su vinculación con prácticas significativas que funcionaron como elementos de amarre del entramado de significaciones académico-disciplinarios y que bajo una lógica relacional operaron como puntos identitarios de constitución de sujetos "los propiamente dichos"³⁴. Por último en esta sección se explora, el anudamiento de las distintas temporalidades señaladas más arriba, sedimentadas en prácticas que hegemonizaron el horizonte discursivo académico disciplinario.

La Tabla 1 ubicada al inicio del capítulo, muestra la temporalidad en términos cronológicos de la configuración del campo académico disciplinar.

³³ Recupero de M. De Certeau la noción de límite, entendiéndolo por este como la diferencia que hace inteligible determinadas configuraciones. Límite que como producción de sentidos refiere a un lugar a un objeto. Lugar que a través de los procedimientos, se constituye en el acto presente de la producción.

³⁴ La frase fue acuñada por Santiago Ramírez, para hacer alusión a los primeros psicólogos profesionales.

PRIMERA PARTE

Momentos iniciales de la psicología como disciplina académica

Introducimos a los procesos de institucionalización de una disciplina en el terreno académico ha implicado el doble ejercicio de la construcción de un sistema de sentidos, y la operación de señalar, de fijar un lugar donde el presente se separe del pasado con la finalidad de hacer inteligible la relación entre el pasado y el presente que dote de contenido a la totalidad discursiva a la que nos acercamos.

Dónde situar el comienzo de los procesos de institucionalización académica de la psicología entendida como búsqueda de diferencias, como singularidad, como lugares de pertenencia y menos como evolución acumulativa de los sucesos. De manera arbitraria -y qué comienzo de análisis no lo es-, marcamos el inicio de la psicología como disciplina académica, a partir del establecimiento de la maestría en psicología en la década de los años treinta³⁵. Inicio que refiere a su lucha por no ser "otro", no ser más lo que se había sido, y contar con un cuerpo sistemático de definiciones curriculares, con un cuadro de académicos propio y destinatarios precisos, con lugares de ejercicio profesional singulares y con órganos de producción y reproducción teórica y prácticas, en suma de contar con un lugar en el horizonte discursivo institucional (Coria, 2000).

La apertura en 1938 de la maestría en ciencias psicológicas de la recién inaugurada sección de psicología dentro del cuadro de los estudios superiores y humanísticos de la Facultad de Filosofía y Letras, marca el inicio de la temporalidad institucional de la psicología en la UNAM³⁶ como disciplina relativamente autónoma.

³⁵ Como cátedra independiente la psicología hace su aparición en el año de 1897 en la Escuela Nacional Preparatoria (ENP). Aun cuando el programa de la ENP diseñado por Barreda se construyó siguiendo los lineamientos expresados en la doctrina comtiana, en la cual la psicología no formaba parte de las disciplinas científicas, las condiciones singulares que el país vivió durante el porfiriato -en donde la "unificación nacional" encontraba en la educación uno los referentes fundamentales para atacar la crisis económica y social por la que el país transitaba- llevaron a la introducción de ésta como parte de las materias de educación y moral. A raíz del Segundo Congreso de Educación (1891), las luchas entre los positivistas comtianos y los positivistas spencerianos y espiritualistas pusieron en la mesa de debate la inclusión de la materia de psicología como parte del programa de la ENP. La inclusión de la psicología como cátedra autónoma se halla vinculada de manera estrecha a la figura de Dn. Ezequiel Chávez, mismo que impartió la cátedra de psicología tanto en la ENP como en la posterior Escuela Nacional de Altos Estudios (1910) durante casi veinte años. Podríamos sostener que Chávez fue el primer psicólogo académico en la UNAM.

³⁶ Y hago especial énfasis que como disciplina académica ya que en lo tocante a la esfera científica los derroteros de la psicología rebasan el plano estrictamente institucional y local. Aunque es menester señalar que en el plano teórico y epistemológico de la disciplina, la emergencia de diferentes corrientes de pensamiento, europeas y anglosajonas principalmente, se vinculan de manera estrecha con los caminos académico institucionales que la psicología ha seguido en nuestro país.

Por qué ahí? Porque las transformaciones estructurales, que veremos posteriormente con más detalle, implicaron una innovación en el campo intelectual y los modos de organización y funcionamiento existentes. Brunner (1988)¹⁷ sostiene que el proceso de institucionalización de una disciplina representa mucho más que una inflexión en la historia de las ideas. La institucionalización de una nueva actividad intelectual importa un cambio en la estructura que regula la producción de los discursos y puede resultar en una diferente valoración de los discursos previamente emitidos. El surgimiento o el establecimiento de una nueva disciplina científica, implicará siempre un reacomodo entre grupos que controlan posiciones en el campo intelectual y, mediante conflictos específicos una transformación de la autoridad asociada a los discursos que provienen de dicho campo (237-238)

Los conflictos y valoraciones en juego dieron entrada al predominio de algunas tradiciones disciplinarias sobre otras, engarzadas en el plano organizativo y normativo y que nos permitirán ver cómo, por qué y cuáles de estas tradiciones se legitimaron en el recorrido institucional y su vinculación con la trayectoria de sujetos particulares.

La psicología como disciplina tuvo la característica de estar en el margen de la estructura organizativa de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM hasta mediados de la década de los cuarenta en que se instituye como departamento autónomo. Ese largo pasado de subordinación (la entrada como materia en la ENP data de finales del siglo XIX) disciplinario, sirvió como matriz simbólica e imaginaria para que en su historia reciente la psicología y sus sujetos entramara una lucha con aquellos otros disciplinarios que en el terreno epistémico la habían visto nacer.

Sirva como ejemplo un primer acercamiento a los modos de configuración iniciática de la psicología en el campo institucional organizativo de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM.

¹⁷ Brunner, J. J. (1988). *El caso de la sociología en Chile. Formación de una disciplina*. Chile: FLACSO.

CONFIGURACIÓN INSTITUCIONAL DE LA DISCIPLINA

1893-1929	1930-1937	1938-1944	1945-1955	1956-1972	1973-
Escuela Nacional Preparatoria. Escuela de Altos Estudios	Facultad de Filosofía y Letras. Sección de Humanidades. Subsección de Ciencias Filosóficas y Educación. Sección de Filosofía	Facultad de Filosofía y Letras. Sección de Psicología.	Facultad de Filosofía y Letras. Departamento de Psicología.	Facultad de Filosofía y Letras. Colegio de Psicología.	Facultad de Psicología.

Una lectura general nos deja ver la subordinación en términos únicamente organizativos de la psicología hacia la filosofía. Subordinación en términos de su dependencia hacia la sección de humanidades y posteriormente al Departamento de Filosofía de la Facultad.

Los movimientos estructurales de la Facultad significaron también un desplazamiento en términos de la organización interna, se constituye la sección de psicología dentro del Departamento de Filosofía (1938-1944), hasta la conformación del Departamento de Psicología, lo que sentó las bases para la autonomía organizativa de la disciplina simbolizada en el nombramiento del Colegio de psicología a mediados de la década de los cincuenta, suceso que marca el inicio de la carrera como disciplina autónoma.

La mezcla en los inicios. Los "otros" disciplinarios como condiciones de posibilidad para la autonomía.

Como ya señalamos líneas arriba, la búsqueda de los orígenes como centros vacíos de significación, es puesta en entredicho desde múltiples miradas. La apertura hacia la historización como elemento fundamental de las relaciones sociales y de la constitución de sujetos en múltiples formaciones histórico-discursivas, implica el entender al "origen" como punto de partida donde los hilos que amarran el entramado de significaciones, se constituyen en relación a y en relación con los "otros" que en la diferencia le imprimen su identidad.

En el caso particular que nos ocupa, la serie de movimientos que la psicología siguió en su trayectoria como disciplina académica en la UNAM, han estado íntimamente

relacionados con la trayectoria que la Facultad de Filosofía y Letras ha seguido en su estructura organizativa. La Facultad de Filosofía y Letras se conforma en la matriz que dio cabida por un lado a la psicología, pero que por otro, construye en relación a ella una tradición desde la cual se le "miró"

Es así como en los momentos iniciales de la psicología como disciplina académica, ésta se caracterizó por los "otros disciplinarios" que simbólicamente le imprimieron su sello, particularmente de índole teórico-filosófico. Dichos momentos iniciales en términos cronológicos serán ubicados entre 1910, momento simbólico que marca el inicio de la Escuela de Altos Estudios, de la cual se desprenderían la Facultad de Filosofía y Letras y la de Ciencias, hasta 1938 con la creación de la maestría en ciencias psicológicas.

En esta relación la presencia de la psicología en el campo universitario emerge en la Sección de Humanidades como materia. Entre el periodo que va de 1916 a 1928 la presencia de la psicología en la Sección de ciencias filosóficas y de la educación se plasma en las materias de psicología especial y psicología general, teórica y experimental. Esta última relacionada de manera directa con la creación del primer Gabinete de Psicología Experimental fundado por el Dr. Enrique O. Aragón en un anexo del edificio de "Mascarones". Dicho suceso es simbólico ya que constituye un momento "fundante" de la psicología en nuestro país como disciplina científica, aun cuando mantuviera su carácter subsidiario respecto a la filosofía.

Ese carácter subsidiario de la psicología se ve representado por un lado en la presencia de la psicología como materia optativa particularmente en la maestría y doctorado de Filosofía, aunque su vinculación con la antropología, historia y principalmente con las ciencias de la educación nos dejan ver el marcado perfil humanístico y pedagógico que en el terreno normativo se le adjudicaba. Por otro, ese lugar subsidiario ese "no lugar" en el plano normativo-curricular se constituye en espacio de posibilidad del entramado académico-disciplinar lectura que podemos proponer debido a la expansión que ésta había empezado a tener en otras esferas disciplinarias

Sirva de ejemplo de lo dicho líneas arriba los siguientes acontecimientos. En 1934 el Director de la Facultad de Filosofía y Letras Dr. Enrique O. Aragón presenta un nuevo plan de estudios para las distintas secciones que integraban la Facultad. Se sientan las bases para la obtención de los grados universitarios en Ciencias de la Educación. Aparece la psiquiatría como materia optativa. En ciencias históricas sub-sección de antropología la materia de psicología es obligatoria. En la maestría de ciencias de la

educación se cursan las materias aplicadas psicológicas de: aptitudes y habilidades específicas, educación vocacional y psicología pedagógica.

Construcción de lugares de reconocimiento y legitimación³⁸ en el espacio institucional.

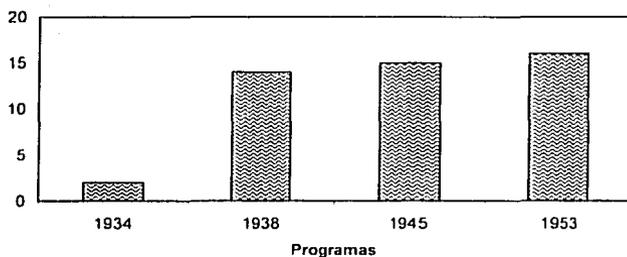
A finales de la década de los treinta (1938) e inserta aún en la estructura organizativa de la Facultad de Filosofía y Letras, se constituye la **sección de psicología** como la segunda de las seis que en ese periodo había en el cuadro de estudios superiores y humanísticos. Esto pasó a significar el reconocimiento en el contexto académico de la importancia que la disciplina venía cobrando. Vinculado a esto se establece por primera vez el grado de maestro en ciencias psicológicas precepto presentado al Rector Dr. Gustavo Baz por una comisión integrada por Antonio Caso, Ezequiel Chávez, Francisco Larroyo y Eduardo García Máynes³⁹.

Aún cuando la creación de la sección de psicología implicó la legitimación de un lugar de reconocimiento hacia la disciplina en el contexto académico de la Facultad, seguía manteniendo su carácter subsidiario en términos de la estructura organizativa de la Facultad. Sin embargo, dichos movimientos organizativos abren la puerta a la conformación, dentro del entramado institucional, de procesos de legitimación en términos del incremento de las asignaturas psicológicas que debían cursarse tanto en la maestría como en otros campos disciplinarios.

³⁸ Se retoma la categoría de legitimación de Berger y Luckmann como prácticas de transmisión del mundo institucional. Berger, P.L. y Luckman, T. (1995). *La construcción social de la realidad*. Argentina: Amorrortu.

³⁹ Curiel, J.L. (1962). *El psicólogo. Vocación y formación universitaria*. México: Porrúa.

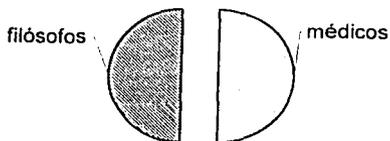
Número de materias psicológicas por programa



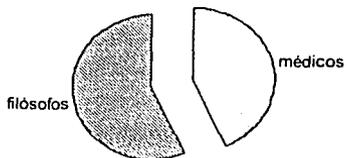
La figura nos deja ver en términos cuantitativos el vertiginoso incremento que las materias nombradas como psicológicas fueron teniendo en los distintos programas aprobados en la maestría de ciencias psicológicas. Estos datos nos podrían llevar a suponer, de forma superficial, que la entrada de la psicología como disciplina autónoma había tenido lugar. Sin embargo, un acercamiento más profundo nos permite cuestionar dicha aseveración que a primera vista se hizo, veamos. No podemos negar que la presencia en términos meramente numéricos de materias en los planes y programas, se constituye en puntos de reconocimiento y legitimación de la psicología académica, sin embargo, la participación de filósofos y médicos en su mayoría, como planta docente de la maestría le imprimió en un enfoque particularmente sesgado hacia esas áreas de conocimiento, en este sentido, aunque nominalmente las asignaturas se denotaban como "psicología de.." sus contenidos distaban en mucho de ser "propiamente psicológicos".

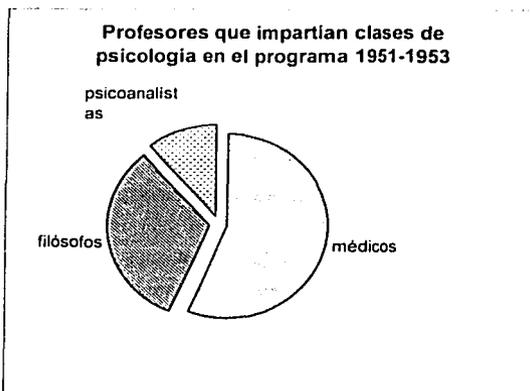
TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

**Profesores que impartían clases de
psicología en el programa de 1943**



**Profesores que impartían clases de
psicología en el programa de 1945**





**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

Así aun cuando se insinúa un cambio entre el peso de las materias denominadas como psicológicas en términos de la planta docente que conformaba la maestría en ciencias psicológicas,⁴⁰ ésta estaba constituida en su mayoría por médicos y filósofos. Los datos elaborados nos dejan ver que para el programa de 1938 cuya planta docente incluía a cinco profesores, el total de ellos eran filósofos; en el caso del programa de 1943 de sus ocho profesores de ellos el 50% mantenían una orientación principalmente filosófica y el 50% una orientación médica con tintes fisiológicos, proporción que empieza a sesgarse en el programa de 1945, cuyo peso relativo mayor se inclina hacia la filosofía (57%) y el 43% hacia la medicina.

Aunado al incremento en el número de materias en los programas de 1951 y 1953, en comparación a los anteriores programas, se da una ampliación en el cuadro de profesores de la maestría, se integran al mismo 14 docentes más cuyas proporciones en términos del peso relativo de acuerdo al tipo de orientación van desde el 56% con orientación médica hasta el 33% con orientación filosófica, pasando por el 11% cuya orientación era de corte psicoanalítico.

Los datos nos permiten leer que el peso ganado en presencia numérica no corresponde necesariamente al peso ganado en presencia disciplinaria, los enfoques

⁴⁰ Ya que no nos fue posible recuperar el material correspondiente a los contenidos de cada uno de los planes mencionados.

altamente filosóficos y posteriormente médicos cierran la puerta a la singularidad psicológica, aunque son el intersticio a la presencia y la legitimidad en términos institucionales y administrativos de la disciplina. En ese tenor, esta serie de movimientos en el entramado específicamente organizativo y normativo se constituyen en puntos nodales para la disciplina.

¿Qué podríamos rescatar de lo hasta ahora dicho? Un primer rasgo a señalar es que las variaciones en términos de la estructura organizativa, en el tiempo institucional de la Facultad de Filosofía y Letras, se sobrelapan con las formas y tiempos de institucionalización académica relativas a las variaciones normativas y regulativas plasmadas en los distintos planes y programas reseñados. Dichas formas de institucionalización rebasan el contexto meramente institucional y territorial, y forman hilos que van de la mano con tradiciones científicas dominantes

Estas variaciones y tendencias en el campo científico relativas a tipos de producciones científicas respectivas a lo psicológico, aun cuando legitimadas en otros contextos, europeos y estadounidenses principalmente, permearon el proceso de institucionalización disciplinar vía la mediación de prácticas de intercambio académico entre grupos, así como la creación de instituciones y asociaciones que se conformaron en puntos de amarre del horizonte académico y de constitución de sujetos.

Entramado con la trayectoria de la psicología académica en la Facultad de Filosofía y Letras, el auge que la modernidad le venía imprimiendo a la psicología científica fuera de las fronteras nacionales no pasó desapercibido por aquellos pioneros del campo institucional. La importancia y simbolismo que el intercambio académico tuvo para la conformación de la psicología como disciplina "autónoma" queda textualizada por señalar una instancia, en el peso dado en la reseña elaborada por el Dr. José Luis Curiel, relativa al panorama de la psicología en el ámbito de difusión. Práctica que los fundadores legitiman y retoman como espacio de formación y socialización de la psicología, pero también como espacio donde se enlaza la lucha por el "saber" científico y académico.

La tendencia de voltear la mirada hacia el exterior, Europa en un principio y Estados Unidos posteriormente, como espacios de "saber", tiene sus primeras huellas en los viajes realizados por Dn. Ezequiel Chávez a principios de los años '20. De forma anecdótica pero no carente de significación, Chávez asiste en 1926 al VIII Congreso Internacional de Psicología reunido en Groningen en representación de la Universidad de México. Chávez figura emblemática para la psicología, aunque no únicamente para ella,

abre un intersticio para la conformación de la psicología académica y disciplinaria que rebasa los límites de la geografía institucional.

Al no contar con una cronología que señale de manera puntual la participación de catedráticos mexicanos, en reuniones y congresos internacionales referentes a la psicología, -el I Congreso Internacional de Psicología se efectúa en París en 1889- señalaremos particularmente el impacto que en la estructura normativa de la maestría en psicología tuvo la asistencia del Dr. José Luis Curiel al XV Congreso Internacional de Psicología en Bruselas en el año de 1957, al XIII Congreso de la asociación internacional de psicología aplicada efectuado en Roma en 1958 y al XVI Congreso internacional de Psicología celebrado en Alemania en 1960. Posteriormente y ya instituida la psicología como carrera en el Colegio de Psicología de la Facultad de Filosofía y Letras veremos que esas huellas iniciáticas se consolidan como prácticas de socialización y formación de los psicólogos experimentales y que implican un momento de re-fundación de la estructura organizativa y normativa de ésta

La asistencia del Dr. Curiel a los citados congresos abrió puertas en el terreno académico ya que, por un lado la tendencia internacional hacia la psicología reflejaba una preocupación hacia la conformación de ámbitos aplicados particularmente los referidos a psicología del trabajo y orientación vocacional, psicología médica, psicología pedagógica y psicología jurídica que de manera casi mecánica se constituyeron en las especialidades del Doctorado de Psicología.

Por otro, las temáticas en los congresos dejaban ver las posteriores directrices que la psicología como ciencia empezaba a tener, y que se vendrían a sedimentar en el tiempo institucional de la Facultad de Filosofía y Letras hasta ya entrados los años '60. Por ejemplo, en el XV Congreso Internacional de Psicología en Bruselas, ciertos campos que actualmente se consideran propios de la psicología se empezaban a bosquejar: personalidad, senso-percepción, psicofisiología, cognocitivismo, aprendizaje y motivación por citar algunos.⁴¹

Los matices disciplinarios

Hasta ahora nos hemos referido particularmente a las transformaciones normativas y organizativas de la psicología como disciplina académica, sin embargo la serie de movimientos hasta ahora citados, no se dan al margen sino que se relacionan de

⁴¹ Datos elaborados a partir de la exposición hecha por Curiel, J.L. (op cit.)

manera estrecha en la totalidad discursiva del proceso de institucionalización, con la carga epistemológica relativa a la psicología como ciencia y su objeto, como elementos fundamentales del juego científico. Podríamos decir siguiendo a Bourdieu que "... la definición de lo que está en juego en la lucha científica forma parte de lo que está en juego en la lucha científica, y los dominantes son aquellos que llegan a imponer la definición de la ciencia según la cual la realización más acabada de la ciencia consiste en tener, ser y hacer, lo que ellos tienen, son o hacen..." (1997 p. 82)⁴².

Así, aunque se impongan determinados juegos del lenguaje científico sobre otros, podríamos sostener que ciertas semejanzas de familias permanecen entre ellos. ¿Cuáles fueron esos juegos que se trataron de imponer en el horizonte institucional de la psicología en las diferentes temporalidades institucionales? Consideramos pertinente relevar tres grandes matices disciplinarios en el itinerario de la institucionalización de la disciplina académica, a saber:

LA DISCIPLINA Y SUS MATICES

1943	1949	1960
Matiz médico-filosófico Predominio de médicos y filósofos.	Mayor influencia en los aspectos clínicos. Médicos principalmente	Matiz científico Método-lógico. Médicos, psicoanalistas y pocos psicólogos.

Esos tres grandes matices disciplinarios, el filosófico, el médico en sus variantes clínicas y el psicoanalíticas, podrían ser interpretados desde una lógica relacional, como la interacción entre elementos que se articularon en momentos que suturaron de forma parcial, el espacio y tiempo institucional, específicamente en términos de modificaciones y reestructuraciones a nivel normativo como organizativo del campo institucional en la Facultad de Filosofía y Letras. Tal sutura atraviesa y se ve atravesada por la participación de sujetos, que en la dispersión del campo institucional adquieren diferentes posiciones relativas al sentido que la psicología académica debía contener⁴³.

⁴² Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. España: Anagrama.

⁴³ Retomo las nociones de elementos y momentos de la analítica propuesta por Ernesto Laclau. En ésta el autor propone que ninguna estructura social está totalmente cerrada, por el contrario su rasgo esencial lo constituye la dislocación. Siendo así, aun cuando estemos parcialmente determinados en términos estructurales, también esta semiparcialidad abre la posibilidad a la actuación por parte de los sujetos en la estructura. Esta tensión entre la estructura social y la autonomía individual, grupal, se constituye en el espacio de constitución de sujetos, es decir, en ese movimiento tensional es donde las identidades se constituyen. Lechte, J. (199). *50 pensadores contemporáneos esenciales*. Colección Teorema: Cátedra. En su libro *Hegemonía y estrategia socialista* (1987), Laclau define al discurso (equivalente a toda estructura social) como aquella totalidad estructurada resultante de la práctica articulatoria, su categoría retoma y deconstruye la

¿Cuál fue la trama resultante para la psicología académica y el tipo de psicólogos que en ella se formaron, de todos estos hilos que se anudaron en el campo institucional? No es aventurado interpretar que la articulación de estos movimientos institucionales y normativos en los treinta años previos a la transformación del Colegio de psicología en Facultad de Psicología (1973), se caracterizaron porque el tipo de sujetos "psicólogos" que de ella salieron ocuparon posiciones relativamente subordinadas, que en el plano imaginario se constituyeron en tramas que dirigieron la vida institucional y a sus sujetos. Así por ejemplo las tres décadas anteriores a la construcción de la Facultad de Psicología son significadas como "... en la primera (etapa) le correspondió (al psicólogo) ser filósofo de tercera; en la segunda psiquiatra segundón y, en la tercera, psicólogo de primera"⁴⁴. Ese imaginario se tejió en la totalidad institucional debido entre otras cosas al ritmo de construcción del proceso de institucionalización de la disciplina en el campo académico.

Los pioneros del campo académico disciplinar

Así como hemos visto que la temporalidad institucional en términos de la estructura organizativa de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, se articula con la temporalidad normativa de la psicología como disciplina académica, la participación de grupos de sujetos en el proceso de institucionalización de la psicología se anuda y juega un papel central en los movimientos institucionales. Las tendencias de desarrollo del campo disciplinar en el espacio institucional, están vinculadas de manera estrecha a la participación de un grupo de académicos pioneros.

Estos pioneros se caracterizan porque fueron un grupo heterogéneo y perteneciente a otros campos disciplinarios, filósofos y médicos principalmente, pero fue a través de la serie de prácticas formativas y de socialización que ellos desarrollaron, y que heredan a los primeros egresados de la carrera profesional de psicología (1960) en que se construye

noción de formación discursiva en Foucault (como regularidad en la dispersión), y siguiendo esta lógica las categorías de elementos y momentos refieren en el primer caso a aquellas diferencias que no se articulan discursivamente en la totalidad, mientras que la segunda es definida como la articulación de posiciones diferenciales en la totalidad, esto es los momentos se constituyen en movimientos de fijeza parcial vía los puntos nodales, noción que desplaza del campo del psicoanálisis lacaniano -point du capiton- y lo lleva al campo de la teoría política. Y es en esta doble tensión entre la necesidad de fijar y la imposibilidad de hacerlo totalmente en que se construyen los movimientos hegemónicos. En este sentido una de las características primordiales de las estructuras sociales y de los sujetos en juego es su radical historicidad.

⁴⁴ Ramírez, S. (1983). La influencia del psicoanálisis en la formación del psicólogo graduado en la UNAM. En: *Una década de la Facultad de Psicología: 1973-1983*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, p. 16.

un proyecto imaginario disciplinar en la institución. En este sentido, aunque para efectos de la presente investigación no fueron categorizados como fundadores, las prácticas que ellos desplegaron fueron instituyentes y constitutivas del campo disciplinar de la psicología en la UNAM.

Los pioneros no psicólogos, en un sentido nominativo, inciden en los incipientes procesos de legitimación de la disciplina en el campo institucional, asimismo instauran prácticas de ser y hacer que apuntalan y dotan de sentido a la esfera académica disciplinar, prácticas que de formas diversas heredan a las primeras generaciones de psicólogos "profesionales" y que se inscriben de múltiples formas en la trayectoria del grupo del cual seguiremos sus itinerarios.

Así, en un intento genealógico, para poder entender la singularidad de la trayectoria del grupo experimental, es menester hurgar y entretejer los hilos del entramado organizativo y normativo con los sujetos particulares que construyeron universos de representaciones⁴⁵ simbólicas en lo tocante a la disciplina en el campo académico. En sintonía con Brunner (1988), los maestros pioneros adquieren una vital importancia en todo proceso de institucionalización debido, entre otras cosas, a su carácter de grupo intelectual que media y pone en contacto a las jóvenes generaciones con las "novedades" emanadas en y del campo.

¿Quiénes fueron las figuras relevantes tanto para la emergencia de la psicología como disciplina académica institucionalizada, como para dejar sus huellas en el grupo de nuestro interés? Aunque ya hemos señalado que la entrada de la psicología en el marco de la Universidad Nacional Autónoma de México puede rastrearse hacia finales del siglo XIX, para efectos de su emergencia como disciplina institucionalizada y su imbricación con la trayectoria del grupo experimentalista, haremos un corte arbitrario en términos cronológicos, que nos permita hacer inteligible la vinculación entre los maestros pioneros y los alumnos fundadores que encauzan el derrotero de la disciplina en el campo institucional, particularmente durante las décadas de los sesenta y setenta

Así nos centraremos específicamente en la vinculación entre académicos con formación filosófica y académicos con formación médica y la serie de posiciones que estos adquieren en la estructura organizativa de la Facultad de Filosofía y Letras, el impulso que algunos de ellos le imprimen a la creación de la carrera profesional de psicólogo y su posterior relación con los primeros alumnos de la carrera, y que marcaron

⁴⁵ Representación, siguiendo una lógica discursiva, entendida como construcción del orden social y que como tal deriva en una perspectiva en una mirada particular referente al mundo, y por lo tanto en una toma de posición frente a este.

la serie de disposiciones que el grupo experimentalista habría de seguir en su lucha por la institucionalización de una psicología "científica".

Los hilos del proceso de institucionalización se anudan en elementos que cobran significación tanto en el aspecto de la estructura organizativa de la Facultad como con los movimientos normativos y regulativos en términos de planes y programas y que denotan la paulatina presencia que la psicología fuera cobrando en el dispositivo curricular. Estos hilos no se amarran al margen de la presencia de sujetos que se instituyen e instituyen un cierto imaginario académico disciplinar.

Las décadas previas a los años cincuenta se caracterizaron por una marcada tendencia filosófica en la orientación de la psicología, el nudo que articula a la psicología con este campo del conocimiento se encuentra íntimamente ligado a la fuerte presencia de maestros cuya formación filosófica le imprimen a ésta un profundo carácter humanístico. *"El departamento de Psicología... giraba sobre el eje central de la Filosofía racionalista, de corte tomista, de José Luis Curiel, Oswaldo Robles y Alfonso Zahar y adornado con clases aisladas de psiquiatras, de corte organicista, que eran el complemento de dicho saber; aislado, Rogelio Díaz Guerrero trabajaba en el campo de la psicología experimental".*⁴⁶

Esta presencia de maestros de formación filosófica, tiende a ser excluida del campo académico con la fuerza que fue adquiriendo la medicina dada la marcada influencia que el modelo médico tiene sobre la psicología en los periodos previos a su profesionalización.

La presencia constante de algunos maestros pioneros, principalmente médicos, hicieron del Departamento de Psicología su espacio de posibilidades y de conformación de grupos de sujetos que se posicionaron diferencialmente al interior de éste. Dichas posiciones llegaron a adquirir formas emergentes de interacción, aun cuando no necesariamente se plasmaron en un discurso normativo. *"Un servidor [Rogelio Díaz Guerrero] inició su cátedra de Psicología Experimental en 1948, pero era este curso, fuera de uno elemental de estadística, el único que se daba en medio de una enorme multitud de otros, muchos de ellos con grandes nombres como el de "Métodos de Investigación Psicológica, que no correspondían en absoluto en sus contenidos a los títulos del mismo"*⁴⁷. Aunque al margen de la estructura normativa, estas prácticas funcionaron como

⁴⁶ Cueli, J. (1983). Historia de la psicología en la UNAM. En: *Una década de la Facultad de Psicología: 1973-1983*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, p. 18.

⁴⁷ Díaz, G. R. (1974). El psicólogo mexicano, ayer, hoy y mañana. En: *Memorias del I Congreso Mexicano de Psicología*. México: UNAM, Universidad Veracruzana.

instituyentes del discurso institucional en torno a la psicología, regulando las prácticas de los sujetos y conformando un sistema simbólico e imaginario en cuanto a su identidad.⁴⁸

Dicho sistema se plasmó en el tiempo institucional de ese periodo (finales de los cuarenta e inicios de los cincuenta), en la escalada y lucha por posiciones que entre grupos se empezó a gestar por la ocupación de "puestos", connotado por una relevancia y fuerza en relación a ciertos saberes en el entramado académico disciplinario.

A escasos dos años del traslado de la Facultad de Filosofía y Letras a la flamante Ciudad Universitaria, se nombran, en 1951, Consejeros Técnicos del Departamento de Psicología, ubicado en la Escuela de "Mascarones", a los *Drs. Guillermo Dávila y José Luis Curiel* como propietario y suplente respectivamente. Para 1957 el Dr. Curiel fue designado Consejero Propietario y al *Dr. Rogelio Díaz Guerrero* como suplente del ya Colegio de Psicología, dupla que presenta el proyecto de la carrera profesional del psicólogo.

La fuerza política y académica de la medicina, en sus tendencias psicoanalíticas y fisiológicas, es posible objetivarla en función de los nombramientos a consejeros técnicos. El nombramiento del Dr. Guillermo Dávila como Consejero propietario en 1951, ejemplifica la entrada en el Departamento de Psicología del grupo psicoanalítico de corte frommiano. Dicho grupo trabajaba desde 1950 dentro de la División de estudios de posgrado de la UNAM, del cual se desprende, en 1955, lo que posteriormente sería la Sociedad Mexicana de Psicoanálisis conformada en sus inicios por Aniceto Aramoni, **Guillermo Dávila**, Ramón de la Fuente, Jorge Derbez, José F. Díaz, Abraham Fortes, Francisco Garza, José Gutiérrez, Arturo Higareda, Armando Hinojosa, Alfonso Millán, Jorge Silva y Jorge Velasco.

En temporalidad paralela, un grupo de médicos que trabajaban en el servicio psiquiátrico del Hospital General conformó el Grupo de estudios psicoanalíticos, patrocinado por la Asociación Psicoanalítica Argentina, cuyo reconocimiento oficial se otorga en 1955 en el XIX Congreso Psicoanalítico Internacional. De corte ortodoxo, el mencionado grupo obtuvo el nombramiento de Asociación Psicoanalítica para el año de 1957. Entre sus miembros originarios podemos citar a los Drs. **Santiago Ramirez**, Francisco González Pineda, Fernando Cesarman, Héctor Prado, Ramón Parres y Ricardo Díaz. Cabe mencionar que algunos de sus miembros ocuparon cargos en la Sociedad

⁴⁸ Enriquez, E. (1993). El trabajo de la muerte en las instituciones. En: Kaes, *La institución y las instituciones*. Buenos Aires: Paidós.

Mexicana de Neurología y Psiquiatría e impartieron cursos en la Escuela Nacional de Medicina, actual Facultad de Medicina de la UNAM.⁴⁹

La imbricación entre la medicina y la psicología se empezaba a anudar. La creación en 1955 del Departamento de Psicología Médica en la Facultad de Medicina por los Drs. Alfonso Millán y Raúl Fournier del grupo frommiano, se planteaba como objetivos el "*vigilar y dirigir la enseñanza psicológica extendida a todos los años de la carrera de medicina*".⁵⁰ El departamento enfatizaba aspectos socio-culturales de la enseñanza médica y contaba con un consultorio médico psicológico cuyo responsable era el Dr. Juan Cevallos.

Tanto en la Sociedad Mexicana de Neurología y Psiquiatría, como en el Departamento de Psicología Médica, así como en el Colegio de Psicología fue incrementándose el profesorado de ambas tendencias. El grupo Frommiano habría de ir dominando la Escuela de Medicina y el Grupo Ortodoxo vio en el Colegio de Psicología su tribuna, el posterior nombramiento de Santiago Ramírez como Coordinador del Colegio de Psicología a mediados de los sesenta, es claro ejemplo de ello.

Esta "nueva" distribución del espacio institucional, queda ejemplificada por la exclusión del discurso filosófico que en tiempos anteriores había operado como discurso hegemónico en el entramado académico institucional psicológico. Es así como, la relación de exclusión sienta las condiciones de posibilidad para que dicho "lugar" discursivo sea enlazado con un nuevo conjunto en la esfera institucional. De Certeau (1993) apunta que el nacimiento de las disciplinas, como instituciones modernas, está siempre ligado a la creación de grupos que constituyen la institucionalización de determinados saberes, y en donde los grupos en conflicto, de manera más o menos consciente, pretenden imponer su interpretación en torno a determinada doctrina.

Tal interpretación se juega en todos los órdenes de la vida institucional, la lucha entre grupos traspasaba las fronteras disciplinarias y geográficas institucionales, es decir, aun cuando las asociaciones y departamentos se conforman "fuera de" el espacio propio de la Facultad de Filosofía y Letras, la fuerza que la medicina venía adquiriendo y particularmente el paradigma médico en su vertiente clínica, hace que la influencia académica de estos grupos se viese plasmada en el incremento de materias psicoanalíticas y en la toma de posiciones en el entramado organizativo de la Facultad.

⁴⁹ Datos extraídos de: Curiel, J. L. (op. cit.) y de Tapia, L. (op. cit.).

⁵⁰ Curiel, J.L. (op. cit.), p. 245.

Es en ese horizonte discursivo que los maestros pioneros construyen y heredan prácticas relativas al hacer académico disciplinario. Ellos pasan a ser el punto de encuentro de una multiplicidad de prácticas articuladoras, muchas de ellas antagónicas que en términos cronológicos sientan las condiciones de posibilidad de la emergencia de la psicología como disciplina académica institucionalizada. Ellos dejaron sus huellas tanto en la estructura normativa y organizativa de la psicología como disciplina académica, como en el grupo experimentalista que posteriormente trataría de hegemonizar el horizonte disciplinario y profesional.

El nombramiento de José Luis Curiel y de Rogelio Díaz Guerrero como Consejeros Técnicos del Colegio de psicología (1957) fueron los elementos de apertura y amarre en el horizonte institucional, que abrieron puertas para la posterior entrada de los pocos psicólogos que en la época formaban la planta docente con orientaciones opuestas al modelo clínico imperante, *"el periodo de Curiel, como Consejero Técnico, tuvo entre otras virtudes indudables la de haber permitido el "hacer" de jóvenes estudiantes, lo cual propició una organización informal de estos"*. El apoyo que aquellos jóvenes estudiantes entonces y hoy reconocidas figuras, *"tuvieron de insignes maestros como Fernando Cesarman, Héctor Prado, José Cueli y Julián McGregor, aunque pertenecían a otras orientaciones, fue indudable"* (Lara, 1985, pp. 46-47).

SEGUNDA PARTE

LA PSICOLOGÍA COMO CARRERA PROFESIONAL INICIO DE UNA TRAYECTORIA

En un país que intentaba por todos los medios entrar de lleno a la modernidad, en un país en donde las políticas de desarrollo e industrialización se erigían como las herramientas para transitar al progreso a la manera del "american way of life", y en donde la recientemente inaugurada Universidad Nacional se erigía como la "Máxima Casa de Estudios", la agitación social iba en aumento⁵¹.

⁵¹ Los cambios y movimientos al interno de la UNAM en la década de los '50 y los '60 fueron vertiginosos. Se inaugura la Ciudad Universitaria durante la presidencia de Miguel Alemán, en 1954 se traslada la Facultad de Filosofía y Letras a CU bajo el rectorado del Dr. Nabor Carrillo. Se aprobaron las bases para la celebración de contratos para aspirantes a los cargos de profesor e investigador de carrera de medio tiempo y profesor e investigador de tiempo completo. La población estudiantil ascendió en 1955 a 36,165 alumnos, de

Para 1958 junto con el movimiento magisterial el cual paralizó las actividades de las escuelas primarias y ocupó el edificio de la SEP, se inicia el movimiento de los ferrocarrileros encabezado por Valentín Campa y Demetrio Vallejo, terminando con la represión de los trabajadores de la educación y los ferrocarrileros y el posterior encarcelamiento de sus líderes. Paralelo a estos movimientos los estudiantes de la ciudad de México inician una protesta contra el aumento de los pasajes en los medios de transporte, siendo reprimidos por el Departamento del Distrito Federal e iniciando posteriormente las negociaciones. El triunfo de la Revolución Cubana impacta más allá de sus límites geográficos, lo que supuso un nuevo modelo de reivindicación "antiimperialista" hacia la América Latina.

En el contexto nacional relativo a la educación, se inicia un proceso vertiginoso de expansión de la educación superior, articulado con las enormes transformaciones que en el país ocurren durante 1940 y 1950. Se da inicio a procesos de cambio que van desde la creciente urbanización del territorio nacional, la transformación en la estructura de producción y su vinculación con el empleo, las variaciones en la estratificación social, las relaciones políticas, hasta la ampliación y transformación de las oportunidades educativas. Dichos movimientos van más allá del orden meramente cuantitativo, ya que se constituyen en elementos que modifican *"las condiciones y los contextos estructurales en que se relacionan los actores de la vida universitaria, varían los procesos típicos en que están inmersos y, al mismo tiempo, se mantienen en relación con los modelos precedentes"* (Gil, 1994, p. 25).⁵²

La psicología no es ajena a esta serie vertiginosa de movimientos, se acercan tiempos de grandes cambios tanto en la estructura organizativa de la disciplina como en el aspecto normativo y regulativo de la misma. Cambios que van en sincronía con las nuevas posiciones que los sujetos adquieren en el entramado institucional y que se vinculan intergeneracionalmente. Las primeras generaciones de psicólogos profesionales, establecen vínculos con los maestros pioneros que van desde la toma de posición por determinadas corrientes de pensamiento hasta la lucha por ganar un lugar en la estructura organizativa de la facultad.

los cuales 10,865 fueron de primer ingreso, lo cual significó un incremento del más del doble en relación a la matrícula existente en 1954. En 1957 se reeligió como rector de la Universidad del Dr. Nabor Carrillo. El PRI postula en 1957 como candidato a la presidencia al licenciado Adolfo López Mateos egresado de la UNAM.

⁵² Gil, A.M. (1994). *Los rasgos de la diversidad. Un estudio sobre los académicos mexicanos*. México: Universidad Autónoma Metropolitana Azcapotzalco.

Esta segunda parte del recorrido que venimos haciendo de los procesos de institucionalización de la psicología como disciplina académica en la UNAM, se centrará principalmente en las transformaciones normativas de los tres planes y programas de la licenciatura que se llevaron a cabo en el Colegio de Psicología (1960, 1967 y 1971), su imbricación con grupos que disputaban la toma de posición y legitimación de la autonomía disciplinar al interno del Colegio, así como el entrecruzamiento y encuentro entre generaciones, entre los maestros pioneros y los nuevos sujetos representados por las primeras generaciones de psicólogos profesionales. Seguiremos el inicio de la trayectoria académica de las nuevas generaciones, sus matices políticos y de socialización hasta la instauración y hegemonización en el espacio institucional de la Facultad, y más allá de sus límites.

La Carrera profesional del psicólogo. Sus inicios en la estructura organizativa y normativa

El 9 de abril de 1960 el H. Consejo Universitario ratificó el nuevo plan de estudios aprobado por el Consejo Técnico de la Facultad de Filosofía y Letras que creó el nivel profesional de la carrera de Psicología, con derecho a recibir el título profesional de Psicólogo.⁵³ Se iniciaba así un nuevo horizonte en el campo de la psicología que significaba la consolidación hacia su "autonomía" y legitimación como disciplina, lo que le permitía e impelía a construir su "propio" cuerpo de conocimientos y objetos de estudios así como producir y reproducir a sus profesionales y campos de ejercicio profesional, y por lo tanto a su propio cuadro de académicos.

Esta autonomía relativa se venía articulando al interno de la estructura organizativa de la Facultad desde cuatro años antes, cuando el antiguo Departamento de Psicología se constituye en Colegio de Psicología. Ello abrió las puertas para que el Doctorado de Filosofía con especialización en Psicología se constituyera en Doctorado en Psicología (en 1956). Dichos movimientos estructurales significaron los primeros pasos en la inclusión de la psicología como disciplina independiente en el entramado institucional, y los inicios de la profesionalización de la carrera.

El primer plan de estudios de la carrera profesional de psicología implicó una reestructuración de la mecánica que se había venido siguiendo en relación con los planes anteriores. Así en este plan inaugural las materias fueron clasificadas en cinco categorías:

⁵³ Curiel, J.L. (1962), p. 22.

Generales; Monográficas; Metodológicas; Seminarios y, Optativas, las cuales comprendían un total de 42 créditos semestrales. El plan de estudios aprobado enfatizaba la vinculación que debería de establecerse entre la teoría y la práctica.⁵⁴

¿Qué lectura es factible hacer de este plan inaugural? En primera instancia el mencionado plan enfatizaba, al menos de forma enunciativa, la necesidad de vincular la teoría con la práctica así como el carácter científico de la disciplina. Asimismo su importancia se centraba en el hecho de que "por primera vez, fueron introducidos cursos que intentaban estudiar científicamente el comportamiento humano; por esto puede considerársele como la frontera entre la psicología que intenta ser científica y otra puramente especulativa".⁵⁵ El carácter "científico" que se le imprimió a la psicología en esos momentos iniciales, se simbolizaba principalmente en el énfasis que las cátedras metodológicas, todas ellas obligatorias, venían adquiriendo en la esfera normativa, y en la paulatina exclusión de las materias vinculadas con otras disciplinas, que aun cuando no desaparecen del programa llegan a tomar una posición secundaria, su ubicación como materias optativas lo señala. Por otro lado, la inclusión de la psicometría personificada por el Dr. Rogelio Díaz Guerrero significó un giro hacia aquellas posturas vinculadas con el análisis experimental y su vinculación con la práctica psicológica, y una toma de posición

⁵⁴ Las materias generales formadas por 12 créditos obligatorios y cinco optativos fueron: Psicología General, Historia de la Psicología, Nociones de Anatómo-fisiología, Neuroanatomía (con práctica), Psicofisiología (con práctica), 1er Curso de Psicología Anormal y Patología, 2º Curso de Psicología Anormal y Patología, Psicología Social, Psicología Genética del Niño y Pruebas para el Desarrollo Infantil (con práctica) y Psicología de la Adolescencia y Pruebas para el Desarrollo Normal del Adolescente (con práctica).

En cuanto a las materias monográficas era obligatorio un semestre de las siguientes asignaturas: Teoría de la personalidad, Psicología Contemporánea, Nociones de Psicoterapia, Higiene Mental, Psicología Aplicada, Filosofía de la Ciencia Psicológica y Ética profesional del Psicólogo.

Para el rubro de materias metodológicas, todas ellas obligatorias, las asignaturas eran: Metodología Psicológica, Psicoestadística (con práctica), Psicometría (con práctica), Psicología Experimental (con práctica), Psicología Profunda, Técnicas Proyectivas de la Personalidad (con práctica) y Técnica de la Investigación Psicológica (con práctica).

Los Seminarios podrían cursarse en cuatro semestres obligatorios, y eran los seminarios de: Neuroanatomía, Psicofisiología, Psicometría, Tesis de Psicología, Psicología Clínica, Formación y Estimación de Pruebas Mentales y Psicología Aplicada.

Por último las materias optativas (6 créditos) podían ser: Endocrinología, Formación y estimación de pruebas mentales, Psicología del Arte, Seminario de aptitudes artísticas, Historia de las corrientes psicoanalíticas, Seminario de Psicoacústica, Psicología del Aprendizaje, Educación Audiovisual, Psicología Comparada Animal, Sociología, Antropología filosófica, Antropología física, Ética, Lógica, Estética, Psicología de Investigación de Mercados y Seminario de Psicofisiología. Datos tomados de Curiel, J.L. (op. cit.) pp. 220-225.

⁵⁵ Carlos, G.C. (1989). La carrera de psicología en la UNAM 1940-1988. En: J. Urbina (compilador). *El psicólogo Formación, Ejercicio profesional, Prospectiva*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, p. 60.

de la disciplina en el entramado organizativo (en ese momento el Dr. Díaz Guerrero era Consejero Técnico del Colegio de Psicología).⁵⁶

La planta docente del Colegio de Psicología para ese 1960 estaba constituida por 58 profesores lo cual indicaba el incremento y la importancia que la disciplina venía adquiriendo; 36 docentes más en comparación con el año de 1953. Un acercamiento a las diferentes áreas de conocimiento a las que se adscribía la planta docente nos permite sugerir que las transformaciones organizativas y normativas, aun cuando implicaron una cierta autonomía y legitimación del campo, mantenían a la psicología y sus sujetos en una posición de subordinación.

La figura que a continuación se presenta, se realizó tomando como base los maestros que daban su cátedra en la licenciatura; maestría y doctorado serán analizados aparte. Es evidente el desplazamiento de la filosofía como punto nodal que había articulado, en el pasado reciente, a la psicología tanto en el entramado organizativo como en el normativo. Asimismo, se destaca la creciente tendencia del pensamiento médico, que en un acercamiento más focalizado hará evidente las bifurcaciones de éste en los planos neurofisiológicos y psiquiátricos, éste último vinculado de forma más estrecha con el psicoanálisis.

⁵⁶ La figura de Díaz Guerrero y su vinculación con las Universidades Estadounidenses, particularmente en Austin Texas se constituyó, en temporalidad paralela, en uno de los elementos que articularon la dispersión del horizonte discursivo institucional de la época. Ya que permitió, por un lado, la entrada primera de las aproximaciones experimentales en el espacio académico y por otro el posterior intercambio y visitas que estudiantes de psicología empiezan a hacer de forma continuada implicó la formación y socialización de éstos en la postura experimental que importan al Colegio. Posteriormente se hará una focalización más detallada.



**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

Un acercamiento a las materias obligatorias (generales, monográficas y metodológicas), en relación con las distintas tendencias de pensamiento que los maestros practicaban nos señala que, del total de maestros cuyas cátedras eran obligatorias el 38.46% se encontraban vinculados principalmente con una aproximación cercana a la neurología y psiquiatría, la mitad de ellos reconocidos psicoanalistas. Asimismo, el 26.9% practicaban una tendencia cercana a la fisiología, mientras que únicamente el 7.69% eran abiertamente seguidores del análisis experimental.⁵⁷

En cuanto al posgrado, las materias pedagógicas tenían una presencia marcada, con una tendencia hacia la orientación vocacional y hacia la formación académica, la producción de maestros psicólogos que se incorporaron a la planta docente de la Facultad se constituyó en un punto especialmente relevante para la conformación del campo académico disciplinar. En consonancia con esta serie, el énfasis y por supuesto la necesidad disciplinar en cuanto a contar con un campo particular de ejercicio profesional, llevó al posgrado y por imitación a la licenciatura, a construir una "frontera" profesional principalmente clínica (las condiciones de posibilidad estaban marcadas por las orientaciones del personal docente), seguida por la práctica educativa (principalmente

⁵⁷ Elaboración propia de los datos reseñados por José Luis Curiel (op. cit.). En el 26.9% restante, se ubicaron a otras tendencias disciplinarias, principalmente filosóficas, sociológicas, y legales.

hacia la orientación vocacional) y la del trabajo. He ahí algunos de los hilos que amarraron el campo discursivo, en sus matices normativos y regulativos y que devienen en el "cierre" posterior del Colegio y de la psicología académica en la UNAM, del pensamiento clínico encarnado principalmente por el psicoanálisis. Posteriormente retomaremos los movimientos y luchas que se dan en el campo extra institucional articulados por grupos de sujetos particulares y que anudan el proceso de institucionalización de la disciplina en la UNAM.

Aunado al fenómeno de masificación y expansión que se venía dando en el país⁵⁸ los movimientos políticos se entrelazan con movimientos al interno de la UNAM. Estos cambios atraviesan la estructura organizativa de la Facultad de Filosofía y Letras y representaron el quiebre entre las generaciones pasadas y las nuevas, las generaciones del "peace and love" con matices altamente políticos de izquierda. *"Las propuestas estudiantiles hacia 1966 se plantearon en todos los Colegios de la Facultad de Filosofía y Letras, siendo el contenido general de todas las peticiones exigencias de cambio académico en su mayor parte"* (Lara, op.cit., p. 49).

La departamentalización del Colegio de Psicología en 1966, significó la toma de posesión y posiciones que regularizaron y disciplinaron la lucha que por el Colegio y la legitimación de la psicología académica, habían sostenido los distintos grupos en juego desde su pasado reciente.

Dicho movimiento en la estructura organizativa se vinculó de manera casi directa con la nueva reestructuración del plan de estudios que se dio en 1966, que se sedimenta en un imaginario relativo a la identidad de la psicología como disciplina "científica", cuyos elementos metodológicos-experimentales anudan el campo académico y profesional.

Es Santiago Ramirez, como Coordinador del Colegio de Psicología (1966), el encargado de llevar a la práctica la formación de los distintos departamentos del Colegio, época, según relata José Cueli en que *"el Colegio de Psicología fue dirigido por psicoanalistas... Una nueva organización trata de ordenar el caos [caos, siguiendo a Cueli,*

⁵⁸ En 1960 México contaba con 50 instituciones de Educación Superior, cifra que se duplica a 115 para la década del '70 con una matrícula que iba de los 78,000 a los 225,000 alumnos en los dos decenios mencionados. Gil, A. (op. cit.) p. 24. Para el caso particular de la UNAM, la matrícula para el año de 1967 había ascendido a 86,805 estudiantes en comparación con los 66,879 que había en 1961. Específicamente para Psicología en la década de los '50 se contó con una población estudiantil de 416 alumnos, incrementándose a más de 1000 para mediados de 1960 hasta llegar a casi 2000 alumnos para finales de la década. Cabrer, F. (1983) Una década de la psicología experimental. En: *Una década de la Facultad de Psicología: 1973-1983*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, p. 401. La masificación y expansión de la psicología, en términos sociológicos se hallaba ritmada con los cambios registrados en el sistema de educación superior nacional.

producto de la caída del Dr. Ignacio Chávez, y donde el movimiento estudiantil lleva a la rectoría a Dn. Javier Barros Sierra, quien moviliza la Reforma Universitaria], *el cambio implica necesariamente nuevos aprendizajes, compromisos que no son previsibles y responsabilidad frente a las consecuencias y la tendencia a seguir fieles al pasado. Con la llegada de los psicoanalistas a México...la situación cambió [en relación a la época de hegemonía filosófica], los tomistas pierden fuerza, los psicoanalistas la ganan. Ante el cambio, la corriente psicoanalítica domina el nuevo Colegio*".⁵⁹

La lucha por el monopolio del saber psicológico y la consecuente legitimación del conocimiento y autonomía de la disciplina, se condensa en el nuevo ordenamiento curricular de 1966. En este sentido, la serie de significantes que en relación a la psicología académica se venían construyendo desde finales de la década de los '50, y que para el Dr. Lara Tapia están representados por la formación de "asociaciones corporativas"⁶⁰, se constituyen en series de elementos del campo discursivo institucional que llegan a fijarse, relacional y parcialmente, en la estructura organizativa y normativa de los planes de 1960 y 1966 transmiliéndole un sentido simbólico e imaginario a la psicología, pero también fijando posiciones entre los sujetos en pugna.

Los hilos que atravesaron el proceso de institucionalización de la psicología académica en esa época, rebasaron los límites estrictamente institucionales y, aunque se actualizan en prácticas relativas al contexto normativo y organizativo, las luchas entre grupos por el monopolio del espacio académico se jugaban en la arena de Congresos, Asociaciones e intercambios académicos, entre otras cosas.

Así el nuevo plan que se construye en 1966 y se aprueba en 1967, representó la estrategia seguida por los grupos dominantes tendiente a mantener su espacio de poder, pero también las tácticas de grupos subordinados para entrar al espacio discursivo institucional, fue, para ponerlo en términos actuales "un arreglo concertado".

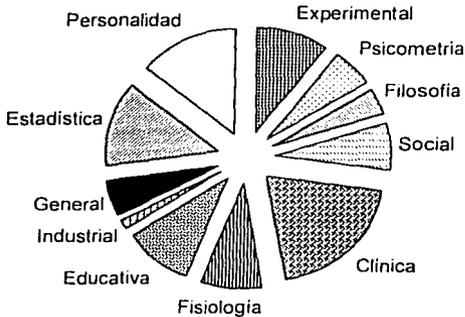
El plan surge de una comisión que se reúne en la calle de Liverpool 62. Dicha comisión estuvo formada por estudiantes, los cuales intervenían por vez primera en contacto con las autoridades, y maestros de las distintas corrientes en pugna, psicoanalistas ortodoxos y frommianos así como psicólogos de tendencia experimental, los cuales trabajaron de manera conjunta. De acuerdo a Lara Tapia el plan significó un

⁵⁹ Cueli, J. (1983). Historia de la Psicología en la UNAM. En: *Una década de la Facultad de Psicología: 1973-1983*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, p. 17-18.

⁶⁰ "...porque durante ésta [etapa] habría de formalizarse la creación de grupos definidos, cada uno con orientaciones diferentes y algunos de ellos con ciertas semejanzas..." Refiere sobre todo a la formación y consolidación de los dos grupos psicoanalíticos antes señalados y a la precaria formación del grupo experimental. Lara, T. (op.cit.), p. 34.

cambió profundo en varios aspectos: "...a) Se conservaron casi todos los elementos psicoanalíticos y filosóficos del periodo en una concesión obligada; b) el incremento de materias más estrictamente psicológicas fue notable, hasta el punto de hacerlo irrealista por idealizado; c) este plan, característico por su hibridismo (que en aquella época era lo único factible por hacer, dados los variados intereses de grupo), contenía 70 materias, producto de un impulso generoso, pero irreal, de hacer una carrera profundamente metodológica, seria y digna para los psicólogos.." (op. cit., pag. 51).

Maestros que impartían clases en las distintas áreas de la psicología en el programa de 1966



Aun cuando "el pastel" había alcanzado para todos, en términos proporcionales el peso sustantivo hacia el área clínica y de la personalidad, implicaba una mayor dominación por parte de los psicoanalistas y también una mayor tendencia hacia esta área de ejercicio profesional. En este sentido, la "clínica" significaba en el entramado discursivo el sometimiento de los "psicólogos" hacia el grupo dominante. Sin embargo, la departamentalización del Colegio tuvo el efecto de distribuir el campo organizativo entre los diferentes grupos en pugna. Así, el Departamento de Psicología Clínica fue encargado

TESIS CON
LUGAR DE ORIGEN

al Dr. José Cueli (del grupo psicoanalítico ortodoxo); a Héctor M. Capello –su fundador- el Departamento de Psicología Social; a Alberto Cuevas el Departamento de Bases Biológicas; a Rogelio Díaz Guerrero el de Psicología Experimental, a Luis Lara Tapia y Julián McGregor el Departamento de Clínica en la licenciatura. En síntesis la esfera organizativa fue controlada menos por los grupos psicoanalistas y más por los grupos experimentales y fisiológicos. El poder se desplazaba de posiciones subordinadas para la disciplina académica, encarnada en la hegemonía de grupos de académicos provenientes de otros campos y corrientes disciplinarias; hacia la articulación de posiciones de primacía de los grupos y corrientes disciplinarias otrora “dominadas”. Se inicia el momento de los psicólogos, “los propiamente dichos” de acuerdo a Santiago Ramírez, simbolizado en un imaginario metodológico-experimental en cuanto al significante psicología, el cual se instituye como polo identitario y de legitimación de la disciplina.

Por último, para seguir en concordancia con el recorrido de la temporalidad organizativa y normativa de la psicología como disciplina académica en la UNAM, describiremos la última revisión del Plan de estudios de la carrera de psicología en el Colegio de Psicología cuyo establecimiento data de 1971; plan de estudios que hasta la fecha está vigente en la actual Facultad de Psicología.

La rectoría de Javier Barros Sierra (1966-1970) se caracterizó desde sus inicios por el impulso, académico y cultural, hacia una “verdadera” Reforma Universitaria. Pero...el 68 fue otra cosa.⁶¹ Las generaciones de los años ‘60 se caracterizaron por su proclividad contestataria y su marcada disposición hacia posturas políticas de izquierda, entre otras muchas disposiciones.

El clima en el Colegio de Psicología por la época se complejiza. La división del Colegio entre psicoanalistas y experimentalistas era una frontera más que simbólica; la lucha en lo político de grupos comunistas, troskistas, maoístas y de derecha representado por el MURO era evidente. En ese ambiente renuncia Santiago Ramírez como

⁶¹ Inicia en términos únicamente descriptivos el 22 de julio con la pelea entre estudiantes de la Vocacional 2 del IPN y de la preparatoria particular Isaac Ochoterena en la Ciudadela. En represalia, preparatorios universitarios apedrearon la Vocacional. El 29 la policía destruye la puerta de la Preparatoria 1, y toma los planteles 1, 2, 3, 4 y 5 de la ENP. El 30 el Rector Barros Sierra iza la bandera nacional a media asta en Ciudad Universitaria. El 1º de agosto Barros Sierra encabeza la simbólica manifestación de estudiantes y profesores desde CU hasta avenida de los insurgentes y avenida coyoacán concluyendo en el punto de partida. Se forma el Consejo Nacional de Huelga (CNH) y se elabora un pliego peticionario. Se inician una serie de movimientos y manifestaciones desembocando con la manifestación del silencio el 13 de septiembre por Avenida Reforma. Cinco días después el ejército ocupó la Ciudad Universitaria durante doce días. La serie de movimientos y protestas desembocaron en la matanza del 2 de octubre en la Plaza de las Tres Culturas y la detención de líderes, estudiantes y profesores. La huelga concluye oficialmente el 4 de diciembre y la posterior renuncia de Barros Sierra. En 1970 se inicia el rectorado de Don Pablo González Casanova.

Coordinador del Colegio, y en su lugar se nombra a José Cueli como cabeza del movimiento psicoanalítico "...a condición de que los psicoanalistas votemos por Luis Lara Tapia, que, con este apoyo, llega al Consejo Universitario por Filosofía y Letras. Esto da idea de la fuerza que representaba el Colegio y los psicoanalistas en la Facultad..."⁶²

Las posiciones se consolidan y bifurcan, representadas por múltiples miradas en torno a la disciplina como práctica académica. Son posiciones en lucha pero con una mística común; la construcción de una identidad de la psicología y de los psicólogos.

Los psicoanalistas pierden fuerza debido principalmente a que "los alumnos demandaban la enseñanza clínica y práctica del psicoanálisis mismo que se daba y se da por fuera del Colegio, como consecuencia de su estructura: en la Asociación Psicoanalítica Mexicana, dependiente de la Asociación Psicoanalítica Internacional,...institución que representa el psicoanálisis oficial...y la Sociedad Psicoanalítica Mexicana...y que representaba una de las disidencias del psicoanálisis freudiano...Así el psicoanálisis se da en su última etapa por fuera y se ejerce en el ámbito privado."⁶³ La confrontación se desvanece, los psicólogos ocupan el espacio de la esfera académica disciplinar pues representan la vanguardia y la oportunidad de ejercicio "independiente" de la práctica profesional.

Los años que van de mediados de 1969 hasta principios de 1973 (año en que se instituye la Facultad de Psicología) se caracterizaron por grandes movimientos organizativos y académicos. Se crea el Consejo Académico de Psicología el cual, a decir de José Cueli- representó una solución al consejo paritario de maestros y alumnos que pretendía imponer un autogobierno

Era un momento de grandes asambleas y de sindicalismo muy activo, el Consejo Académico de Psicología, se presenta como figura alterna a los Consejos Paritarios. El Dr. Ricardo Guerra, a la sazón director de la Facultad de Filosofía y Letras, lo acepta, siendo autorizado por el Dr. Pablo González Casanova rector de la Universidad. Se nombra a José Cueli director del Consejo Académico, con jefes del departamento y Secretario del Consejo (Dr. Enrique García que al año es substituido por la Mtra. Ma. Luisa Morales).

La creación del Consejo, aunado a la formalización de la estructura departamental, la presencia de José Cueli⁶⁴ y el apoyo de Ricardo Guerra, son elementos de la trama

⁶² Cueli, J. (op.cit.), p. 19.

⁶³ Cueli, J. (op.cit.), p. 21-22.

⁶⁴ La entrada de Cueli a la Dirección del Colegio significó un cese en las confrontaciones que entre distintas posturas ideológicas respecto a la psicología había. Su plan de trabajo se concentra en la construcción de una

discursiva que se entrecruzan para formalizar una nueva estructura normativa pero que también aceleraron el proceso de "independencia" de la psicología respecto a la Facultad de Filosofía y Letras.⁶⁵

El traslado del Colegio de Psicología al Edificio de Comercio y Administración y posteriormente al antiguo edificio de Economía es ejemplo por un lado, de la necesidad de espacios que dieran cuenta del acelerado crecimiento de la matrícula de la carrera (56% de la matrícula de la FFyL en 1972) y, por otro, ejemplifica los primeros pasos hacia una "autonomía" e "independencia" de la Facultad que la vio nacer, y que representaba a ojos vistas de alumnos y maestros la permanencia de una mirada anquilosada respecto a la psicología como disciplina académica que luchaba por estar a la par de los movimientos científicos contemporáneos

Así en el nuevo plan de estudios⁶⁶ se establecen dos grupos de materias: Básicas, -con una duración de seis semestres- centradas en la formación psicológica y metodológica básica, y las Especializadas en los diferentes campos de acción de la psicología, -con una duración de tres semestres- divididas en: biológicas, clínica, social, experimental, conductual, educativa e industrial, así como sus respectivos desarrollos en maestría y doctorado⁶⁷. En total el nuevo precepto establecía 310 créditos a ser cubiertos

"identidad de la psicología" misma que se condensa en siete objetivos generales, a saber: 1) La independencia del Colegio de la Facultad de Filosofía y Letras en cuanto a los aspectos económicos, administrativos y académicos, lo que implicaba la creación de la Facultad de Psicología; 2) Conjuntar las diferentes corrientes psicológicas, que abarcaban ideologías encontradas para la creación de un plan de estudios de psicología en licenciatura, maestría y doctorado; 3) La construcción de un edificio, adecuado a las necesidades de la psicología actual; 4) La creación de la Universidad Abierta; 5) La creación de un organismo que reuniera las diferentes escuelas de Psicología, ligadas por una revista; 6) La creación de un Centro de Investigación y, 8) Por último, el objetivo más importante, el significado de la psicología en el contexto nacional, es decir, el desarrollo de una psicología nacional para marginados, principal problema emocional del país. Cuélli, J. (op. cit.) pp. 19-20

⁶⁵ Por supuesto que sin hacer de lado el efecto producido por la masificación universitaria: De los 1,000 alumnos que había en 1968, ascendió a 3,000 en 1971 y a 4,000 para el año siguiente, es decir, la población estudiantil del Colegio de Psicología representaba más del 50% de la matrícula en la Facultad de Filosofía y Letras. Efecto que se venía viendo desde inicios de la década ya que para 1960 se habían abierto dos turnos: matutino y vespertino. Datos tomados de Cuélli, J. (op. cit.) y de Tapia, L. (op. cit.).

⁶⁶ Entre los profesores que participaron en la elaboración del plan, podemos citar entre otros a: Héctor Brust, Jacobo Grimberg, Alberto Cuevas, Rogelio Díaz Guerrero, Luis Lara Tapia, Santiago Ramírez, Alfonso Zahar, Darvelio Castaño, Julián McGregor, Sonia Gojman, Héctor Capello, Lucy Reidl, Jorge del Valle, Seraffín Mercado, Luis Castro, Benjamín Domínguez, Juan José Sánchez Sosa, José Newman, Rafael Ruiz Havelil y Ma. Luisa Morales. Nombres citados por Cuélli, J. (op. cit.) p. 24.

⁶⁷ Respecto al actual Plan de Estudios de la Facultad de Psicología se han llevado numerosos y variados análisis. Nuestra intención no es centrarnos en el estudio del currículo como tal, para aquellos interesados se recomienda: Carlos, G. J. (1989). La carrera de psicología en la UNAM, 1940-1988. En: J.Urbina (compilador). *El Psicólogo. Formación, Ejercicio Profesional, Prospectiva*. México: Universidad Nacional Autónoma de México. Girón, H., Urbina, J. y Jurado, I. (1989). Congruencia interna del currículo de licenciatura de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México: la opinión de los coordinadores de asignaturas. En: J.Urbina (compilador). *El Psicólogo. Formación, Ejercicio Profesional,*

en nueve semestres, todos del orden de lo psicológico enfatizándose los aspectos teórico-metodológicos con un marcado acento "científico" cercano a los estándares de las ciencias naturales, fisiología y biología principalmente. El momento de la psicología experimental en el campo académico disciplinar se había legitimado y hegemonizado el horizonte discursivo institucional. El Consejo Universitario elevó a rango de Facultad al entonces Colegio de Psicología la noche del 27 de febrero de 1973.

Sí, ya se era Facultad y ello implicaba una nueva conformación de la estructura organizativa de la recién instituida dependencia. Pero la temporalidad organizativa se entrecruza con la temporalidad de grupos e individuos que en el pasado reciente construyen su identidad como psicólogos y académicos más allá de los límites institucionales, sobredeterminados⁶⁸ por una pluralidad de discursos que iban desde la psicología moderna y científica encarnada particularmente por los trabajos en la Universidad de Texas, la participación en Congresos y Asociaciones de psicología, hasta el atravesamiento de lo político en las generaciones de los años '60.

Así la serie de elementos que condensan el imaginario académico disciplinar cercano a las posturas experimentales, se anuda a figuras emblemáticas para la disciplina. Figuras que inauguran una serie de prácticas que se constituyen en hilos de socialización y formación para las primeras generaciones de psicólogos profesionales. En ellos se encarnan las tácticas que permitirían ir ganando terreno y poder en el espacio institucional de la UNAM y fuera de ésta.

Toca ahora regresar en la cronología que hemos venido siguiendo, y retornar a mediados del siglo XX con el propósito de situar en el espacio, el lugar que tomó para la psicología como disciplina académica experimental en la UNAM, la apertura de la serie de viajes y posteriores intercambios entre la Universidad Nacional y la Universidad de Texas.

Prospectiva. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Carlos, G., Castañeda, Y., Díaz-Barriga, F., Figueroa, M. Y Muria, I. (1989). La problemática curricular en la Facultad de Psicología. En: J. Urbina (compilador). *El Psicólogo. Formación, Ejercicio Profesional, Prospectiva*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

⁶⁸ Sobredeterminación entendida no como fusión o mezcla ni multicausalidad. La sobredeterminación de acuerdo a Laclau, supone formas de reenvío simbólico y pluralidad de sentidos. Se constituye en el campo de lo simbólico y carece de toda significación al margen del mismo. El carácter simbólico -es decir sobredeterminado- de las relaciones sociales implica, que éstas carecen de una literalidad última que las reduciría a momentos necesarios de una ley inmanente.

Espacios y Lugares⁶⁹. Los viajes y congresos como elementos de formación

El espacio académico disciplinario centrado en la UNAM tiende a abrir sus fronteras a partir de los años '40, y los límites de éstas van más allá de las demarcaciones geográficas que la institución le confiere. Así, las miradas de las nuevas generaciones se orientan hacia los Estados Unidos como el lugar donde las prácticas de estos jóvenes estudiantes se asientan. Entramado con esto, la participación en foros de discusión e intercambio entre los primeros psicólogos que en la Facultad habían iniciado su trayectoria académica y psicólogos de otras instituciones, operan como estrategias que posibilitan el anudamiento y la toma de posiciones en el espacio académico de la Universidad de ese pequeño grupo que operaba al margen de las posiciones de poder.

De la mano de uno de aquellos catedráticos pioneros del campo académico disciplinar en la Facultad de Filosofía y Letras, podremos transitar en la singularidad del proceso de institucionalización de la psicología experimental, y acercarnos a la conformación de lugares que establecen prácticas y posiciones, que dejan su impronta en la trayectoria del grupo de los primeros psicólogos profesionales.

Rogelio Díaz Guerrero relata⁷⁰ que una vez finalizados sus estudios de posgrado en la Universidad de Iowa con Kurt Levin, inicia su cátedra de Psicología Experimental en la Facultad de Filosofía y Letras en el año de 1948. Lugar aislado y excluido en relación a la hegemonia filosófica que había en el campo. La exclusión sin embargo no impidió que se desplazaran "formas de hacer" características del gremio médico hacia estos primeros médicos/filósofos con disposiciones de psicólogos.

Formas de hacer que podemos ejemplificar a través de la participación y asistencia continua a los primeros foros, que inauguraban el estudio hacia lo psicológico tanto local como internacionalmente.

Así, en diciembre de 1951 durante la realización en México del IV Congreso Internacional de Salud Mental, se "...reunieron a platicar acerca del futuro de la psicología en el hemisferio occidental, los Dres. Werner Wolf, **Oswaldo Robles**, **Rafael Falcón Guerrero**, **Guillermo Dávila** y **Rogelio Díaz Guerrero**...". De la mencionada reunión se

⁶⁹ Espacio como lugar practicado en el campo. Un lugar es el orden según el cual los elementos se distribuyen en relaciones de coexistencia...una configuración instantánea de posiciones. [Mientras que] el espacio es cruzamiento de moviidades...está animado por el conjunto de movimientos que ahí se despliegan...Espacio es el efecto producido por las operaciones que lo orienta, lo circunstancian, lo temporalizan y lo llevan a funcionar como una unidad polivalente de programas conflictuales o de proximidades contractuales...A diferencia del lugar, carece pues de la univocidad y la estabilidad de un sitio "propio". De Certau, M. (2000). *La invención de lo cotidiano. Artes de hacer*. México: UIA-ITESO. p. 129.

⁷⁰ Díaz-Guerrero, R. (1974). El psicólogo mexicano, ayer, hoy y mañana. En: *Memorias del I Congreso Mexicano de Psicología*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

desprendió posteriormente la Sociedad Interamericana de Psicología, cuyas funciones serían "...propiciar el progreso en la investigación, la educación y la profesión de la psicología en las Américas..."⁷¹ De ésta habría de desprenderse en forma paralela la Sociedad Mexicana de Psicología.⁷² Foros que de acuerdo al que relata sirvieron por años como las únicas bibliotecas en español al día para los estudiantes latinoamericanos de Psicología. Los espacios de intercambio se empezaban a constituir en polos de identificación disciplinar que la Facultad excluía.

En diciembre de 1954 se llevo a cabo en la Ciudad Universitaria el II Congreso Interamericano de Psicología bajo la dirección del Dr. Guillermo Dávila. Pero es a raíz del III Congreso Interamericano de Psicología (1955), en el que se consolida el vínculo que se venía construyendo entre psicólogos de la Universidad de Texas y psicólogos y psiquiatras de la Universidad de México. Aquí podemos situar, en el sentido de marcar un inicio que se anuda desde tiempo atrás, la entrada del experimentalismo en el campo académico disciplinar de la Facultad de Filosofía y Letras.

Este tercer Congreso fue patrocinado y llevado a cabo en Austin por la Hogg Foundation for Mental Health de la Universidad de Texas en diciembre de 1955, en donde Guillermo Dávila, Abraham Fortes, Rogelio Díaz Guerrero y otros colegas, presentaron los resultados de la extensa investigación que venían desarrollando con niños mexicanos y que dio origen al florecimiento del campo transcultural en México.

Los lugares se empezaban a consolidar entrecruzados de una disposición, al menos para ese grupo, hacia la metodología experimental como el punto articulador de la psicología y sus profesionales, y que por contiguidad legitimaria un espacio institucional en posición subsidiaria.

Se inauguraba el tiempo de los intercambios y viajes entre las dos instituciones. Momentos de socialización y formación, en donde el grupo de Texas, a decir de Díaz Guerrero, proveía conocimientos de cómo mejorar el análisis estadístico de los datos obtenidos por los transculturales en México, y éstos a su vez proveían datos de corte cultural e interpretaciones psicodinámicas. A raíz de su retiro parcial de la práctica neuropsiquiátrica en 1958 y, aunado a su nombramiento de profesor de medio tiempo en el Colegio de Psicología, Díaz Guerrero relata que el intercambio entre departamentos de psicología de ambas instituciones se formaliza.

⁷¹ Díaz-Guerrero, R. (1983). Los viajes a la Universidad de Texas en Austin. *Acta Psicológica Mexicana*. Vol. II. Núm. 1,2,3, y 4. 103-114.

⁷² Díaz-Guerrero, R. (1981). Momentos culminantes en la historia de la psicología en México. *Revista de Historia de la Psicología*. Vol. 2, 125-142.

La invitación, en 1959, hecha a Díaz Guerrero por parte de la Universidad de Texas a dirigir en el posgrado un seminario sobre cultura y personalidad, fue el intersticio idóneo para que las prácticas formativas aun diseminadas se instituyeran. Cuatro estudiantes del pionero fueron elegidos para acompañarlo durante los meses que su estancia duró en lo que actualmente llamaríamos procesamiento de información y metodología de la investigación transcultural: **Luis Lara Tapia, Héctor Manuel Capello, Gildardo Martínez y Arnulfo Moreno Bello**. A su regreso dos de esos estudiantes entonces se incorporan a la planta docente del Departamento de Psicología (Luis Lara y Héctor M. Capello)⁷³.

Se acercan los días de la institución de la carrera profesional de psicólogo en la Facultad de Filosofía y Letras, y para entonces las primeras generaciones de jóvenes estudiantes cursan ya la licenciatura. Es en ese espacio en que se fijan algunas de las prácticas formativas instituyentes de la identidad de las jóvenes generaciones de psicólogos.

La estancia del Dr. Hereford en el Colegio de Psicología por dos años, el liderazgo académico y político⁷⁴ de Rogelio Díaz Guerrero, así como los vínculos que se habían establecido entre éste y aquéllos jóvenes estudiantes, ahora maestros del Colegio (Luis Lara Tapia, Héctor M. Capello, Gildardo Martínez), operaron como condiciones de posibilidad que permitieron la inauguración del primero y segundo viajes que estudiantes de la licenciatura en psicología llevaron a cabo a la Universidad de Austin en Texas.

Con el apoyo del Dr. Francisco Larroyo director de la Facultad en conjunción con la embajada norteamericana en México, ochenta estudiantes mexicanos participaron, en 1959, en una estancia de tres semanas en la mencionada institución⁷⁵. A decir de Díaz

⁷³ Las visitas no se circunscribieron a estancias de estudiantes mexicanos en la Universidad de Texas, sino que el intercambio se dio en ambos sentidos. Robert F. Peck impartió un seminario de tres meses sobre investigación en psicología educativa, y a la par Carl Hereford inició una estancia de dos años en nuestro país como profesor del Departamento de Psicología. Él fue el creador de la primera prueba de intereses vocacionales hecha en México. La permanencia de Hereford en el Departamento de Psicología abre las puertas para lo que posteriormente fueron los intercambios multitudinarios de estudiantes a la Universidad de Texas.

⁷⁴ En esa época Díaz Guerrero fungía como Secretario Técnico suplente del Colegio de Psicología. En ese sentido su prestigio académico se articulaba con la posición de poder que el puesto representaba.

⁷⁵ Los alumnos participaron en seminarios intensivos, pláticas de orientación y visitas a centros de aplicación de la psicología. El Laboratorio de Psicología en Austin era dirigido por el Dr. Karl Dalenbach, discípulo de Edward Bradford Titchner. Dicho laboratorio era considerado entre los más avanzados en Estados Unidos. Díaz-Guerrero, R. (1983). p. 105.

Guerrero el viaje llevó a que los estudiantes exigieran a las autoridades del Colegio una mejora académica y del laboratorio de psicología.⁷⁶

Para el otoño de año '63, el programa de intercambios se hallaba prácticamente consolidado. Sesenta estudiantes aproximadamente, acompañados de tres profesores arriban nuevamente a Austin para realizar una estancia de tres semanas. En esta segunda estancia se revisaron temas relativos a la psicología clínica, de la personalidad y educativa.⁷⁷

Algunos estudiantes de esa primera generación que inauguran los intercambios decidieron, como parte de su formación, realizar sus estudios de posgrado en la mencionada institución. Vale la pena citar a algunos de ellos ya que sus trayectorias cruzan y se cruzan con los derroteros que el Colegio habría de seguir en su camino hacia la autonomía de la Facultad de Filosofía, y además porque algunos de ellos llegarían a formar parte del grupo fundador de nuestro interés. Serafín Mercado y Gustavo Fernández, que forman junto con Víctor Alcaráz y Emilio Ribes el Grupo Xalapa; Graciela Rodríguez, quien tiempo después fuera la segunda directora de la Facultad de Psicología; Luis Castro, Isabel Reyes ambos reconocidos maestros de la Facultad. Los hilos se anudaban en espacios transinstitucionales articulando lugares formativos de la generación experimental.

Estos elementos formativos se articulan con el movimiento que en el Colegio de Psicología se daba en torno a la reestructuración normativa de los planes y programas, ya que, junto con maestros y autoridades, la participación de estos alumnos coadyuvó en la propuesta curricular que dio origen al programa de 1967, aquel en donde el número de

⁷⁶ El Laboratorio de Psicología es simbólico, ya que aun cuando se forma en 1916 por el Dr. Aragón en la EAF, los movimientos tanto geográficos como político-académicos hicieron de él una reliquia. Es con la llegada de Díaz Guerrero a la Facultad que éste es rescatado por él devolviéndole, al menos simbólicamente, su antiguo esplendor. Un itinerario pormenorizado del mencionado laboratorio, está en el libro del Dr. Curiel El psicólogo ya citado páginas arriba.

⁷⁷ Entre las actividades y los temas revisados en ese segundo intercambio, Díaz Guerrero menciona: psicología de los niños excepcionales y métodos para educación especial, técnicas de instrucción programada, psicología diferencial, técnicas cuantitativas, psicología comparada (con visitas a los laboratorios de psicología animal y de psicología experimental), funciones y organización de centros de orientación, aplicación de pruebas mentales, la psicología clínica infantil, estudios transculturales de desarrollo infantil en México, técnica de manchas de tinta de Holtzman, diseño, teoría y aplicación, investigaciones del centro de investigación de la personalidad, visita al centro de cómputo, la programación y uso de las computadoras en psicología.

En cuanto a la presencia de estudiantes estadounidenses en México, para 1964 estudiantes de psicología de la Universidad de Texas asistieron a un seminario que impartió el Dr. Raúl Hernández Peón en el Instituto de Investigaciones Cerebrales. Los temas fueron sobre psicología clínica y aspectos de la personalidad y educacionales.

créditos lo hacía impracticable, pero también aquel en que el incremento de materias psicológicas de corte experimental adquieren primacía.

La táctica deviene en estrategia y el lugar que antes era subordinado ahora adquiere tintes de presencia plena. Pareciera ser que los psicólogos empezaban a contar con un campo "propio" e "independiente". El poder como condición previa al conocimiento⁷⁸ instituido, les permitió imponer sus condiciones en el campo de juego académico institucional.

En 1967 los psicólogos realizan un tercer viaje a Austin. Al igual que en los anteriores las figuras de Díaz Guerrero, Lara Tapia, Isabel Reyes, Ma. Luisa Morales y Alicia Velásquez, median el proceso formativo de los incipientes profesionales, casi sesenta de ellos. Este proceso de mediación intelectual se establece vía el Centro de Investigaciones en Ciencias del Comportamiento ubicado en el Centro Electrónico de Cálculo de la UNAM. Centro en el que trabajaban, alrededor de Díaz Guerrero la gran mayoría de los profesores mencionados, aspirantes a investigadores por aquella época.

Por último, cercano ya el desprendimiento del Colegio de Psicología de la Facultad de Filosofía, se realiza en 1970 lo que sería el último de los viajes que alumnos de la UNAM realizarían a Austin. Para aquel entonces el número tanto de estudiantes como de instituciones que impartían la carrera iba en franco aumento. Asisten 116 estudiantes (60 de la UNAM, 44 de la Iberoamericana; 7 de la Universidad Anáhuac; 3 de la Universidad Autónoma de Puebla y 1 de la Escuela de Psicología de Xalapa), jóvenes profesores las universidades mexicanas.

En resumen los espacios que en acto se constituyeron en lugares de formación así como en polos de identificación de las primeras generaciones de psicólogos, marcan la trayectoria de un grupo de jóvenes estudiantes entonces, finales de los cincuenta y principios de los sesenta, que en retrospectiva pueden ser vistos como los fundadores del campo académico profesional y curricular de la psicología en la UNAM. Generación de jóvenes que inician su trayectoria académica abrevando de la generación de maestros pioneros de la disciplina académica. Las trayectorias de ambos se imbrican, más allá de lazos etarios, en la construcción de una psicología experimental como referente único de la identidad de la disciplina. En este sentido la psicología experimental se constituye en un imaginario experimental para el grupo de sujetos, condensado en una mirada "científica" y naturalista que éste imaginario pareció imprimirle.

⁷⁸ De Certau, M. (2000). p. 43.

Los fundadores. Inicio de una trayectoria académica.

Los sesenta, época formadora y reformadora de sujetos y estructuras. Tiempo de dislocación intergeneracional, de ruptura entre las generaciones pasadas que representaban el conservadurismo y la tradición política, social y familiar, y las nuevas generaciones, las "modernas", las hijas de la televisión y el rock. Generaciones modernas en lo social, cultural y sexual, en donde lo "urbano" centrado en el D.F. se instaura en el centro de la vida contemporánea del país, en contraste con la "provincia" lugar de tradiciones y mantenimiento del orden. Binomio presente en lo *in* y lo *out* el vivir en el presente o mantenerse anclado al pasado.

La década de los años sesenta se concentra, al menos en nuestro país en un desarrollismo que va más allá de metas económicas y sociales. Desarrollismo cultural, menciona Monsiváis⁷⁹, expresado en la explosión de museos, aperturas de cine experimental, los *happenings* teatrales de Jodorowsky, el nacimiento de nuevas editoriales y revistas; era el momento de los *mass media*, la gran familia había entrado de lleno al desarrollo con máscaras del primer mundo.

La década de los años '60 estrecha el lazo entre el sempiterno partido gobernante y la corrupción como práctica institucional. Década de aplastamiento de la disidencia, de la diferencia, de la voz de los otros. La represión del movimiento normalista en 1958, refrendándose diez años después con la masacre en la Plaza de las Tres Culturas; la represión del movimiento ferrocarrilero en '59; la prisión a Siqueiros y al periodista Filomeno Mata en 1960, la Invasión de Bahía de Cochinos; el asesinato de Rubén Jaramillo y su familia en '62; la represión al movimiento médico en el '65; y por supuesto el movimiento del '68; únicamente como botón de muestra.

Década donde la Revolución Cubana, Fidel y el Che, representaban, para un segmento de la población, la utopía democratizadora, la posibilidad de librarse del "imperialismo yanqui".

La Universidad Nacional es ya "La Máxima Casa de Estudios", el centro de formación, transmisión y difusión de la cultura, docencia e investigación, como sus ejes normativos lo señalan. La Universidad Nacional se masifica y diversifica, un gran número de las denominadas profesiones modernas, tienen su origen en este decenio, vinculado al

⁷⁹ Monsiváis, C. (1976). Notas sobre la cultura mexicana en el siglo XX. En: *Historia General de México*. México: El Colegio de México.

despegue de nuevas áreas y campos de conocimiento, al menos en un sentido organizativo⁸⁰.

En ese contexto descrito genéricamente, se inscriben las trayectorias de las nuevas generaciones de estudiantes, aspirantes a ser los primeros profesionales de la psicología, "los propiamente dichos" a decir de Santiago Ramírez.

Se inscriben en un espacio estructural disciplinario relativamente autónomo en relación a la hegemonía que la filosofía, como área del conocimiento, había ejercido en su pasado reciente, pero que aun implicaba una sujeción en el orden de lo organizativo hacia la Facultad de Filosofía.

En este sentido, la actividad académica revelaba un cuadro de profesores cuya formación distaba de ser psicológica, pocos eran en aquella época los maestros psicólogos. De hecho la institución iniciaba con esa primera generación su proceso de producción y reproducción del cuerpo académico. Aun así, el reconocimiento a la psicología como disciplina y campo del conocimiento, quedaba marcado en su especificidad profesional.

En términos estadísticos, la población estudiantil que ingresó a la carrera profesional de psicología para 1958 ascendía a 250 alumnos, dato que indica el crecimiento acelerado y por lo tanto la demanda que la disciplina venía teniendo, comparado con los 100 estudiantes que durante el decenio anterior formaba la carrera. Matricula que casi se duplica para 1960,⁸¹ y que llevó a la apertura de un turno matutino que pudiera dar cabida a tan amplia demanda.

Es bajo estas condiciones que inician su recorrido académico un grupo de jóvenes estudiantes que hacen de la psicología y de la universidad su espacio y forma de vida. Este recorrido se entrecruza con el de algunos maestros pioneros y que rebasaron lo propiamente etario, creando así lazos entre trayectorias académicas maestro-alumno, ritmadas en movimientos espacio temporales sincrónicos.

Con algunos años de diferencia el grupo de maestros fundadores entrevistados nacidos entre 1939 y 1948, inician su formación profesional entre los 16 y los 20 años. La

⁸⁰ Múltiples son los trabajos que desde la sociología han centrado sus esfuerzos en el análisis de la expansión y masificación en las Instituciones de Educación Superior y su relación con la formación, el mercado académico, las políticas de evaluación, etc., tanto en el contexto nacional como latinoamericano. Entre algunos de ellos podemos citar: Clark, B. (1992). *El sistema de Educación Superior*. México: Nueva Imagen, Universidad Futura, UAM-A. Brunner, J. (1990). *Educación Superior en América Latina: Cambios y desafíos*. Chile: FCE. Grediaga, K. R. (1999). *Profesión académica, disciplinas y organizaciones. Procesos de socialización y sus efectos en las actividades y resultados de los académicos mexicanos*. Tesis de Doctor en Ciencias Sociales con especialidad en sociología. México: El Colegio de México.

⁸¹ Datos tomados de Carlos, J. (op. cit.)

mayoría de ellos con vínculos sociales establecidos en los sectores medios. Atravesaron sus primeros años de formación académica en escuelas privadas y en algunos casos hasta su formación media superior. En un caso el ser hijo de españoles inmigrantes durante el franquismo, le imprime una marcada y temprana formación política.

Las distancias generacionales en términos de su entrada a la Universidad no supusieron una ruptura, compartían un clima universitario caracterizado por la apertura y formas de socialización que iban más allá de lo específico disciplinario. El número reducido de alumnos en el Colegio de Psicología, aunque mayúsculo para la época permitía modos socializantes entre compañeros de generaciones distintas. La Facultad de Filosofía era LA FACULTAD, el centro de reunión de todos aquellos que pretendían ser y hacer en la Ciudad Universitaria.

En términos cronológicos este primer grupo de entrevistados, inicia sus estudios profesionales con algunos años de distancia entre sí: "*Soy de la generación de 1959, estudié en el antiguo Colegio de Psicología de la Facultad de Filosofía y Letras*" (Ent., Alcaráz, 1999, p. 1). "*Entré en 1960 a la Facultad, en esa época fue el primer año en que hubo turno matutino y vespertino, fuimos la primera generación macro de la época; y macro quiere decir que entraron sesenta en la mañana y sesenta en la tarde, que eran muchos*" (Ent., Ribes, 1999, p. 1). "*Entré a la Facultad de Filosofía en '63, al Colegio de Psicología*" (Ent., Bouzas, 1999, p. 1). Tiempos cercanos pero que ya insinuaban distancias. Diferencias marcadas en algunos casos por el turno de adscripción, ya sea matutino o vespertino, pero también debido a que el turno vespertino representaba la posibilidad de establecer núcleos socializantes y contaba con un prestigio académico y político, del que el matutino carecía.

"Yo estuve en la tarde –acota Ribes- porque era la seria. En la mañana eran puras mujeres y cuatro hombres...eran lo que llamábamos la parte fresa de la Facultad, eran todas hijas de buenas familias. En la tarde en cambio, aunque seguían siendo mayoría las mujeres, un alto porcentaje que estudiaba en la tarde era porque trabajaba en la mañana, eran de mayor edad, era gente más seria" (Ent., 1999, p. 1).

"[la tarde] era mucho más politizada porque todos los estudiantes de filosofía estudiaban en la tarde. La vida académica de la Facultad empezaba en la tarde. No había filosofía en la mañana, no había literatura, no había letras, excepto psicología que tenía estos dos turnos. Yo no tuve mucho lío con

profesores de la tarde, y no tuve mucho trato con la comunidad de las otras carreras de la facultad. La gente que estudiaba en la mañana [turno en que estudió el entrevistado] era la gente que venía, muchas de ellas, de las escuelas particulares.

Entonces era un grupo un poco diferente a los grupos de la tarde, muchas de mis compañeras no llegaban en carro, las llevaba el chofer, porque todavía no sabían manejar. Aunque a diferencia de la tarde, los pocos psicólogos que había dando clases, las daban en la mañana" (Ent., Bouzas, 1999, p. 1-2).

Estar en la tarde significaba entonces la posibilidad de estar en el "lugar" adecuado en el momento adecuado. Las posiciones de prestigio se ganaban en la tarde; era el lugar de posibilidades de cruce de distintas miradas disciplinarias puestas en juego entre estudiantes *"había muchos compañeros que eran normalistas o que tenían ya una carrera previa, abogados, gente que venía de ingeniería, etc..."* (Ent., Ribes, 1999, p. 1). En fin, estar en la mañana como estudiante, a ojos vistas de los de la tarde, los que poseían la autoridad y el control del juego significaba *"estar en la lbero o en la Anáhuac, más o menos el ambiente"* (Ent., Ribes, 1999, p. 1).

Esta distinción horaria operaba como "estrategia" que distribuía posiciones en el entramado institucional, en donde "El Café" como espacio de socialización académica y política era el lugar de reunión, discusión y formación de grupos de estudiantes con pretensiones "renovadoras". *"En la tarde...venían además todos los demás compañeros que estaban en otras Facultades al café que en esa época era un centro de reunión y de relaciones importante. El café...permió que nos conociéramos [Antonio Gago, Víctor Alcaráz, Serafín Mercado] relata Emilio Ribes* (Ent., 1999, p. 1-2).

Lugar de encuentro y discusión, de formación de grupos de estudios y de grupos políticos con tendencias hacia la izquierda. Lo político, ya lo ha señalado Ernesto Laclau como constitutivo de lo social y de la identidad de los sujetos. Lo político desde la izquierda posibilitó en un primer momento la integración del grupo fundador centrada en un discurso común y por tanto el establecimiento de posiciones compartidas en torno a un imaginario que podríamos etiquetar de "revolucionario". Grupo político el "César Vallejo", que ya en su nombre marca su tendencia. Grupo que juega y articula las disposiciones de izquierda de estos estudiantes, algunos ya con semestres recorridos y otros apenas

iniciando su trayectoria académica, que participan de manera activa en una época de fuertes confrontaciones fuera y dentro de la universidad.

"El César Vallejo era un grupo previo a ellos [a Víctor Alcaraz, Antonio Gago y Serafín Mercado] es un grupo formado por el PC en la Facultad, estaba Rabelo, que ahora escribe en la Jornada, estaba Carlos Monsiváis. Ese grupo lo formó Guillermo Russet y Carlos Félix y Sergio Pitol...En el año '61, en las elecciones de sociedad de alumnos, el grupo César Vallejo postuló a la planilla negra...con Antonio Gago de presidente, porque era psicología el grupo mayoritario y ganaron al elecciones. Fue la primera vez que ganó la izquierda unas elecciones en Filosofía y Letras" (Ent., Ribes, 1999, p. 3).

"En la época del César Vallejo...estaba más cercano a las posturas de izquierda, yo era más radical que mis otros amigos...espero seguir siendo...[La planilla negra] sorpresivamente triunfó a pesar de que estaba compitiendo en contra de una planilla que recibía todo el apoyo del PRI...El triunfo no nos fue reconocido, pero sin embargo nos instalamos como Sociedad de Alumnos ganadora y hubo dos sociedades. Tratamos de participar en la integración de una Federación de Sociedades de Alumnos en la Universidad, que se opusiera a la orientación política que tenían la mayor parte de las sociedades de alumnos, que en ese tiempo estaban dirigidas por el PRI...Nuestra pretensión era que las sociedades de alumnos tuviesen una preocupación de carácter académico, o sea que se procurara que se modificaran los planes de estudio cuando esto era necesario..." (Ent., Alcaráz, 1999, p. 1).

Así la Facultad se constituye en espacio de convergencias entre sujetos con disposiciones -podríamos asumir- compartidas, aunque con biografías individuales y familiares disímboles. La Facultad operó como espacio de inscripción que marca y donde se marcan los primeros pasos del grupo al cual seguimos su trayectoria.

Pero, la pluralidad de discursos que en el espacio académico confluían, marcaban posiciones que no únicamente implicaban vínculos en el orden de lo político, en un sentido genérico. El referente académico en términos de la normatividad que en la época se practicaba, se constituye en punto de identificación para el grupo. En este sentido los enfoques teóricos y los contenidos de las materias, así como la primacía de ciertas corrientes disciplinarias sobre otras, ocupan un lugar relevante en el imaginario del grupo.

Imaginario en donde el psicoanálisis se erige como el bastión del orden institucional, al menos en su sentido normativo, y "lo psicológico" representaba el lugar de subordinación, de exclusión. *"...los planes de estudio en la época en que nosotros estuvimos en la Facultad, estaban orientados hacia el psicoanálisis, casi todas las materias eran de tipo psicoanalítico. Además los programas en realidad no puede decirse que existían, porque se nos repetían los mismos conceptos en todas las materias..."* (Ent., Alcaráz, p. 1).

"Había [en la Facultad] o los fisiólogos o los psicoanalistas, y los psicólogos que trabajaban, como Héctor Capello, en encuestas, actitudes, etc. Y los filósofos que hablaban sobre la psicología filosófica..." (Ent., Bouzas, 1999, p. 3).

Y quizás podríamos aventurar, que es esta posición subordinada la que impulsa a estas primeras generaciones de estudiantes de la carrera, y en lo particular al grupo fundador cuyo itinerario iniciamos, a la búsqueda en el margen de lugares de formación académica y disciplinaria. Esos intersticios se ubican en esos tiempos iniciales, en la construcción de grupos de estudios, que de manera equivalente a los políticos, se representan posicionamientos teóricos y académicos en lo referente a la disciplina psicológica. Estos grupos de estudios incluían a estudiantes de distintas generaciones, el lazo común era la lucha por la transformación normativa anquilosada, que ese primer programa de psicología profesional parecía representar. Pero también el cambio podría implicar la entrada, como profesión, a la vida académica universitaria, campo en donde al menos entonces no tenían espacio.

"...Entonces nosotros conformamos ese grupo [el Galileo Galilei, que al igual que en el César Vallejo el nombre simboliza su mirada], con Antonio Gago, Luis Duarte, Adrián Cañedo, para tratar de ver a la psicología desde el punto de vista experimental y modificar el plan de estudios de la carrera, esa era nuestra pretensión. Nuestro grupo fue constituido inicialmente por la generación '59, empezó a ampliarse y recibimos miembros de otras generaciones. A Emilio Ribes que ingresó a la Facultad un año después, y de generaciones anteriores a Serafín Mercado..." (Ent., Alcaráz, 1999, p. 1).

"...Lo que se propuso hacer el Galileo Galilei fue un plan de estudios nuevo para presentárselo a Chávez. Nos reuníamos dos o tres tardes a la semana en un café que se llamaba el Café de los Altos, que estaba entre Insurgentes y Nuevo León..." (Ent., Ribes, 1999, p. 4).

¿Hacia dónde dirigieron la mirada estos jóvenes en su búsqueda de alternativas disciplinarias? Así como en el pasado reciente, las élites intelectuales de nuestro país tenían sus principales influencias en corrientes de pensamiento europeas; el discurso científico predominante durante mediados de siglo XX provenía principalmente de los países anglosajones. Y estos jóvenes intelectuales no escaparon a su influjo, apuntalado también por la presencia de los maestros pioneros cuya formación reciente en campos de la psicología experimental había dejado en ellos su impronta. Ciertamente las grandes universidades estadounidenses que contaban con escuelas de psicología se constituyen en polos de identificación a seguir. *"...Conseguimos los planes de estudio de Harvard, Stanford, Yale, Michigan, y empezamos a hacer un plan de estudios, una fundamentación de por qué había de cambiar la carrera, y qué había que hacer un Instituto de Psicología..."* (Ent., Ribes, 1999, p. 4).

Estudiantes con pretensiones de académicos y de investigadores, cuyas preocupaciones circulaban "paralelas" al espacio académico escolar, *"constituimos un seminario en donde discutíamos lo que en las clases no teníamos acceso..."* (Ent., Alcaráz, 1999, p. 1), en donde la falta de un "modelo psicológico" de referencia, constituye el motor que impulsa sus prácticas innovadoras *"...y bueno eso [la carencia de una orientación psicológica], nos dio la posibilidad de tener un conocimiento amplio de la psicología...porque nosotros fuimos autodidactas, finalmente recibimos la formación psicoanalítica pero al ser autodidactas, nos fuimos buscando por todas partes y ensayando finalmente lo que habíamos visto en los libros..."* (Ent., Alcaráz, 1999, p. 5).

Esta búsqueda identitaria encuentra en el experimentalismo, encarnado en algunos maestros pioneros su polo de identificación: *"Nosotros [tratamos] de ver la psicología desde el punto de vista experimental...teníamos claro que la psicología tenía que ser una disciplina experimental...Buscando lo experimental porque estábamos en contra, no estábamos en contra porque buscáramos lo experimental, la búsqueda de lo experimental era la opción posible, era lo que sabíamos a final de cuentas que pasaba en otras disciplinas..."* (Ent., Ribes, 1999, p. 5).

El grupo halla en la diferencia disciplinar su espejo, la legitimidad y prestigio con que la fisiología contaba, la primacía que las ciencias naturales tenían para ellos y el concurso de maestros con sesgos de "científicos" son algunos de los hilos que articulan sus preocupaciones psicológicas y académicas.

"Había un grupo importante de fisiólogos, era el grupo que acababa de regresar de Estados Unidos..." "Los profesores de neurofisiología eran los que nos hablaban de aprendizaje, de motivación, de memoria...y que las aplicaciones deberían partir de la psicología experimental..." (Ent., Bouzas, 1999, p. 2). "Teníamos maestros que nos daban cosas más interesantes que venían del campo de la neurofisiología: Augusto Fernández Guardiola, Alberto Cuevas, Carlos Beller, Héctor Brust. Y finalmente los que eran psicólogos, gentes como Luis Lara Tapia o Héctor Capello de la Facultad de Medicina..y Rogelio Díaz Guerrero que daba psicología experimental..." (Ent., Ribes, 1999, p. 1-2).

La tradición fisiológica y experimental se anuda, las preocupaciones por las condiciones educativas se condensan en ese Plan Experimental, que vinieron a poner en práctica una vez estando en Xalapa. Aunque es innegable, al menos a nuestro entender, que fueron estas primeras condiciones de experiencia social y académica formativa, las que crean en el grupo las disposiciones que habrían de poner en práctica en la Escuela de Xalapa, la primera en el país que tendría un currículum elaborado por y para psicólogos. Este currículum cuyo matiz fue marcadamente experimental, abrió el campo a distintas posibilidades de ejercicio profesional. Xalapa se vuelve así, para el grupo, en el lugar donde la psicología construye su identidad como disciplina profesional.

La hegemonia académica disciplinar. Entrecruzamiento de temporalidades.

A manera de recapitulación valdría la pena preguntarnos ¿Qué podemos rescatar del recorrido que hemos venido haciendo a lo largo de este capítulo? ¿Cómo tejer los hilos de las distintas temporalidades que se han privilegiado para dar cuenta de los procesos de institucionalización de la psicología en su aspecto académico disciplinar?

El relato elaborado en el presente capítulo ha intentado resaltar el entrecruzamiento entre las distintas temporalidades a las que nos acercamos, y que llegaron a operar como cierre parcial del campo académico disciplinar en torno a la psicología y las distintas formas de mirarla, es decir, desde aquellas miradas que relevaban los aspectos filosóficos y humanísticos, hasta la que ubicaba a la psicología cercana a los paradigmas de las ciencias naturales en su vertiente experimental.

Hemos intentado resaltar que las distintas temporalidades antes mencionadas no obedecen necesariamente a un orden cronológico de los sucesos, aunque éstos para los

finés expositivos que el mismo texto nos marca, hallan sido expuestos en algunos casos de dicha manera. Es decir, los entramados de significación que se juegan y articulan en el proceso de institucionalización de la psicología como disciplina académica se encuentran imbricados en relación constante con el presente, pasado y futuro, en donde la memoria tanto institucional como de sujetos en juego presentifican momentos pasados y momentos por pasar, dándoles un sentido desde el aquí y ahora, configurando así nudos de significación de la trayectoria de la psicología académica disciplinar, así como constituyéndose en polos de identificación respecto al hacer psicológico y sus sujetos.

Así, vimos en la primera parte del capítulo que los movimientos en la estructura organizativa de la Facultad de Filosofía y Letras se constituyen en los intersticios de entrada de una psicología académica relativamente autónoma. Sin embargo, aun cuando podríamos situar el "origen" de la psicología académica con la apertura de la maestría en ciencias psicológicas, la psicología como disciplina tuvo la característica, en aquellos primeros tiempos, de mantenerse al margen de la estructura organizativa y normativa de la Facultad de Filosofía y Letras.

Este carácter de marginalidad organizativa y normativa aunado a la subordinación hacia otras tradiciones disciplinarias –filosofía y medicina principalmente- se entrecruzan, y llegan a formar una matriz, donde los "otros" disciplinarios representan por un lado las condiciones de posibilidad de la emergencia de la psicología como disciplina académica, en términos de legitimación y construcción de lugares de reconocimiento, pero por otro se le imprime de un matiz subsidiario en términos de los discursos desde los cuales se "miraba" a la psicología en el espacio académico; matiz que representaba la ausencia de un "lugar" propio como disciplina.

Los hilos del campo institucional se anudaron también con la presencia de un grupo de académicos pioneros cuya característica principal fue el de haber sido un grupo heterogéneo en el terreno de lo disciplinar, es decir, eran filósofos en un primer momento y posteriormente médicos –psiquiatras y fisiólogos-. La presencia de estos maestros fue relevante en el proceso de institucionalización de la psicología ya que como grupo intelectual mediaron entre las jóvenes generaciones de estudiantes y aquellos grupos de maestros que representaban el "conservadurismo" tanto académico como intelectual y que por ende mantenía a la psicología en un plano subsidiario. Pero también fueron relevantes porque establecieron prácticas de ser y hacer respecto a la psicología que se inscribieron y marcaron la trayectoria del grupo experimental.

Es en ese horizonte discursivo en que las prácticas de los pioneros aunadas a la serie de transformaciones en las esferas normativas y organizativas se constituyen en puntos articuladores para la identidad que la psicología como disciplina académica vendría a adquirir ya como carrera profesional.

Es en la segunda parte del capítulo donde situamos el inicio de la trayectoria del grupo fundador, y también donde nos acercamos a la institucionalización de la psicología como carrera profesional. Siguiendo una lógica relacional y discursiva, el prestigio y legitimación que la psicología había adquirido se imbrica con el otorgamiento del nivel profesional de psicólogo como parte de los movimientos organizativos que se dieron en la Facultad de Filosofía y Letras.

Este nombramiento significó el inicio de la autonomía de la disciplina con respecto a los saberes que otrora la excluían. También esta autonomía relativa implicó el desplazamiento de una concepción de la psicología como disciplina de carácter humanístico y filosófico, hacia una psicología cercana a los modelos médicos principalmente en su vertiente clínica. Así el campo institucional se constituye en un horizonte donde se dirimen las luchas por legitimar y ocupar lugares teóricos que articularan las estructuras organizativas y normativas; pero también la lucha por construir lugares que se establecieran en polos de identificación para los sujetos insertos en este juego. En este sentido, los primeros programas de la carrera profesional son claro ejemplo de la lucha por construir una identidad de la psicología como disciplina independiente. Se observó una "ruptura" entre el paradigma filosófico dominante en años anteriores, y un acercamiento hacia un modelo médico con vinculaciones hacia el campo de ejercicio profesional.

Los hilos se anudan no únicamente dentro de las fronteras propiamente institucionales, sino que los viajes y asistencia a congresos de grupos de maestros y primeros psicólogos se constituyeron en estrategias que operaron como nudos identitarios para las nuevas generaciones de psicólogos. Estos polos de identificación tenían en los paradigmas "científicos" encarnados en las ciencias naturales, fisiología y biología principalmente su modelo a seguir. Modelos científicos representados principalmente por las tendencias que respecto a la psicología se venían dando en países anglosajones con Estados Unidos a la cabeza.

La trayectoria del grupo fundador se inscribe en este horizonte de significación. Trayectoria que al igual que la seguida por la psicología como disciplina académica, se sitúa en sus primeros momentos al margen del entramado institucional, pareciera que es

éste, el margen, el elemento que articula las condiciones de posibilidad de formación del grupo. La formación de grupos políticos y de estudios paralelos a las prácticas formalmente instituidas se constituye en tácticas con miras a la transformación de una estructura normativa que, a ojos vistas de estos primeros psicólogos, representaba una forma anquilosada y subordinada de ser y hacer psicología. La marcada disposición por crear una psicología "científica", hace que su mirada se dirija hacia el experimentalismo como polo de identificación y modelo a seguir. Pero también su lucha implicaba la entrada a un campo que anteriormente había estado vedado: el académico. La entrada a la práctica académica sentaba las condiciones de posibilidad de producción y reproducción de un gremio antes excluido y precario, y por ende la institucionalización y hegemonización de esta nueva práctica intelectual. La base institucional estaba parcialmente construida, habría sin embargo que institucionalizar y establecer las conexiones entre esta mirada "científica" y los avances teóricos y metodológicos que permitieran la aplicación y transmisión de los conocimientos. Habría que establecer y legitimar los campos de ejercicio profesional en que la disciplina podría incidir. Práctica que en gran medida se condensa en el currículo elaborado por el grupo experimental, y que ponen en marcha en Xalapa. Es ahí, en Xalapa, en donde se consolida el grupo cuya trayectoria apenas iniciamos y cuyo acercamiento profundo seguiremos en los próximos capítulos.

CAPÍTULO II

CONFIGURACIÓN DEL CAMPO ACADÉMICO PROFESIONAL

TABLA 2.- TEMPORALIDAD ACADÉMICO PROFESIONAL

UNIVERSIDAD VERACRUZANA						
Años	1963	Temporabilidad Organizativa	Servicio de Higiene Mental y Clínica de Conducta	Facultad de Pedagogía, Filosofía y Letras. Sección de Psicopedagogía Facultad de Pedagogía, Letras y Ciencias. <u>Director</u> <u>Secretario</u>	<u>Facultad de Ciencias</u> Física, Matemáticas y Psicología Clínica de Conducta <u>Director</u>	Centro de Educación Especial <u>Director</u>
		Temporabilidad Normativa		Énfasis en el campo clínico y educativo. Licenciatura en Psicología Nuevo Plan	Nuevo Plan 1 año Lógica, Mat., Biología 2 años Ψ experimental, psicobiología, metodología. 2 años Ψ clínica, educativa industrial	Nuevo Plan Vinculación teoría-práctica. Cursos básicos y optativos.
Años	1964	Temporabilidad de Sujetos	Víctor Alcaráz	<u>R. Velasco</u> <u>V. Alcaráz</u>	García Barba Rector U. de V.	<u>V. Alcaráz</u>
				E. Ribes, A. Gago F. López S. Mercado	Se incorporan <u>S. Mercado</u>	J. Aguilar, G. Fernández F. Montes, A. Bouzas y J. Huerta
Años	1965					
Años	1966					
Años	1967					

TEMPORALIDAD ACADÉMICO PROFESIONAL

		FACULTAD DE CIENCIAS, UNIVERSIDAD VERACRUZANA			
		A. Campillo Rector de la U. V.			
		<u>Director</u>			
		<u>Secretario General</u>			
Temporalidad Organizativa					
Temporalidad Normativa	Intercambio y viajes	Estancias de: Aronson (U. de Texas) O. H. Mowrer S. Bijou			
		Nuevo Plan Vinculación Teoría/práctica Eliminación cursos no Psicológicos	Mtria. en Modificación de Conducta - <u>Coordinadores</u>	Nuevo Plan 3 años formación teórica, experimental y metodológica 2 años especialización Ψ clínica, educativa, Rehabilitación	
	Congresos y Sociedades	1er Congreso Mexicano de Psicología			Consejo Nacional de Enseñanza Investigación en Psicología (CNEIP). 1er Simposio Internacional en Modificación de conducta.
Temporalidad de Sujetos		Periodo de formación del grupo		<u>C. Juárez</u>	Quiebre y desplazamiento del grupo
			<u>E. Ribes</u> <u>A. Fleming</u>	<u>E. Ribes</u>	
Años		1967	1968	1969	1970
					1971

SEDIMENTACIÓN DE LA TRAYECTORIA DEL GRUPO

*En este mundo, no jugamos al ajedrez
con figuras eternas, el rey, el alfil: las figuras
son aquello que las sucesivas configuraciones
sobre el tablero hacen de ellas.*

P. Veyne⁸²

Continuar, en ánimo discursivo y relacional, la trayectoria del grupo fundador del cual hicimos unos primeros bosquejos en el capítulo anterior, nos orienta a realizar un doble ejercicio con miras a hilvanar los hilos de la trama del tejido narrativo: por un lado, resaltar los procesos de institucionalización del campo profesional de la psicología experimental, y por otro, la imbricación de éstos con la configuración de la trayectoria del grupo cuyas voces hemos venido siguiendo.

Las preguntas que se abren son múltiples, como diversas pueden ser también las formas de acercarse al objeto en cuestión. Iniciemos pues delimitando cuáles serán las interrogantes que guiarán nuestro recorrido y que articulan la estructura discursiva del campo profesional, la imbricación con la singularidad de la trayectoria del grupo de fundadores de la psicología, así como las prácticas que como tácticas son instituyentes de y como estrategias institucionalizan a, una forma de ser y hacer a la psicología experimental en la UNAM.

Así, en este capítulo inquirimos acerca de la representación "fundante" que la Escuela de Psicología en Xalapa, Ver. tiene en el imaginario del grupo; la diversidad de prácticas que configuran la trayectoria del grupo y que constituyen polos de identificación relativos a un determinado "hacer" profesional; así como el desplazamiento del proyecto de este primer núcleo fundacional hacia otros espacios. Elementos todos ellos que configuran lo que denotaremos como momentos de hegemonía de la estructura discursiva del campo académico profesional.

⁸² Veyne, P. (1978). Foucault révolutionne l'histoire, Comment on Écrit l'Histoire. Paris : Le Seuil. Citado en : Chartier, R. (1999). *El mundo como representación. Historia cultural: entre práctica y representación*. Barcelona: Gedisa, p. 42.

La tabla 2, presentada al inicio del capítulo, esquematiza de manera cronológica las temporalidades más relevantes en la trayectoria del grupo y que en conjunto representan la configuración del campo académico profesional.

El momento fundacional

Enfatizando el carácter radicalmente histórico y contingente de toda estructura social, en el entendido de que tanto la estructura determina a los sujetos individuales y colectivos, pero a su vez éstos determinan los cambios estructurales, consideramos pertinente un acercamiento a la singularidad de aquellos lugares sociales donde se establecen "nuevos" comportamientos. Comportamientos expresados en prácticas que modelan diversas representaciones y experiencias, es decir diversas formas de significar los múltiples "haceres" en contextos polisémicos. Ya Castoriadis⁸³ (1983) con su noción de imaginario nos señala, la relación opaca entre el tejido social y la representación que de éste los sujetos establecen, en donde dicha relación aun cuando simbólica, no se reduce a ella, es una construcción que reelabora lo "naturalmente" percibido y la simbolización que de ello se haga, en este sentido las construcciones imaginarias son productoras y producentes de lo social y de ahí su carácter primordialmente histórico.

Por otro lado, desde una posición histórico cultural Chartier, cuestiona a aquellas concepciones que suponen al lenguaje como la expresión transparente de *"una realidad exterior o de un sentido dado previamente. Es en su funcionamiento mismo, en sus figuras y sus acuerdos, como la significación se construye y la "realidad" es producida"* (1999, p. IV).⁸⁴

En el caso particular que nos ocupa, consideramos que la construcción de figuras que significan el entramado del campo académico profesional de la psicología experimental, se halla ligada a esos momentos fundacionales de la psicología como disciplina académica en la UNAM. ¿En qué sentido nos referimos cuando hablamos de momento fundacionales de la disciplina académica y su imbricación con la configuración del proyecto?

Ya en el capítulo anterior señalábamos que la institucionalización de la carrera profesional de psicología en el año de 1960, significó por un lado, la independencia relativa de la filosofía y la legitimización de la disciplina en el campo universitario, esto es

⁸³ Castoriadis, C. (1983). *La institución imaginaria de la sociedad. Marxismo y teoría revolucionaria, Vol. 1.* España: Tusquets.

⁸⁴ Chartier, R. (1999). *El mundo como representación. Historia cultural: entre práctica y representación.* España: Gedisa.

la posibilidad de construir una tradición de conocimientos y técnicas privativas a dicho saber; pero por otro, implicó también la necesidad de construir una matriz profesional, es decir, el cuerpo de procedimientos y técnicas aplicables, así como la formación de aquellos que fuesen practicantes de este cuerpo de conocimientos, los "psicólogos propiamente dichos".

Es en ese espacio y tiempo particular en que podemos situar el momento fundacional⁸⁵ de la psicología como disciplina y profesión en la UNAM. Momento ligado a las figuras de algunos maestros pioneros que encarnaban la serie de movimientos estructurales, tanto organizativos como normativos, al interior de la Facultad de Filosofía y Letras. Pero momento también, en que se instauran una serie de prácticas que rebasan los límites geográficos de la institución y que se constituyen en estrategias que representan una identidad respecto al ser psicólogo.

Como todo momento de cambio, el momento fundacional de este "nuevo" proyecto educativo, supuso la diferenciación y especialización del espacio institucional, momento de diferenciación de aquellos "otros disciplinares" que habían hegemonizado el espacio académico de la psicología en su pasado reciente; y especialización que le confirió una identidad "propia" a la disciplina, la construcción de sus reglas, sus convenciones y jerarquías, es decir, la construcción de un lazo social institucional.

Como proyecto con miras a desligarse del pasado y configurar un futuro promisorio, la institucionalización de la carrera profesional de psicólogo, representaba la aspiración de fijar un sentido y la articulación de una interpretación "correcta" respecto a la disciplina y la profesión. Inserta en un espacio institucional en lucha constante por la distribución del poder académico y organizativo, los proyectos iniciáticos de este primer momento fundacional tienen un marcado carácter utópico.

Así el primer programa inaugural de la carrera profesional del psicólogo (1960), representa la entrada en el campo académico de los primeros psicólogos, y es en donde se inscriben las luchas por el poder entre grupos dominantes (filósofos y médicos principalmente) y grupos dominados, que desde ese lugar de subordinación elaboran tácticas tendientes a la reestructuración del campo discursivo. La ocupación de lugares de

⁸⁵ Usamos el término momento fundacional en el sentido de situar temporalmente un proceso de cambio y/o re-configuración del espacio discursivo, ello significa a nuestro entender que en todo momento de ruptura o cambio permanecen las huellas de un pasado del que se intenta desprender. Por otro lado, retomamos algunas consideraciones que desde el análisis institucional se han trabajado respecto a momentos de iniciación de proyectos educativos, particularmente los trabajos elaborados por Lidia Fernández y Eduardo Remedi. Ver: Fernández, L.M. (1996). Crisis y dramática del cambio. Avances de investigación sobre proyectos de innovación educativa. En: I. Butelman (compilador), *Pensando las instituciones*. Buenos Aires: Paidós, pp. 183-240. Remedi, E. (en prensa). *La institución: Un entrecruzamiento de textos*. México: DIE-CINVESTAV.

poder al interno de la estructura organizativa de la Facultad de Filosofía, por parte del núcleo fundante es claro ejemplo de ello.

Imbricado con esta serie de movimientos, el ordenamiento curricular de 1966 representó la puesta en marcha de un programa que condensaba la lucha por la legitimación y autonomía de la disciplina, y por supuesto la lucha por posiciones de prestigio de ese primer núcleo fundador. Y condensaba también la emergencia de una psicología "científica" de corte metodológico-experimental.

Cercanos a algunos de los maestros fundadores (Rogelio Díaz Guerrero, Guillermo Dávila, José Luis Curiel, Luis Lara Tapia, Alberto Cuevas, etc.), como grupo continente de un imaginario cuya matriz constitutiva es la psicología "científica", el grupo fundacional, establece con éste relaciones de ascendencia y filiación legítimas que no se plasman de manera simétrica, sino que guardan cercanías y distancias que constituyen "parecidos de familia"⁸⁶ entre ambos.

Los vincula su afán por dotar a la psicología de un carácter científico autónomo de las disciplinas con las que históricamente se hallaba enlazada; los vincula su afán por constituirse en un "nuevo" grupo profesional con reconocimiento y legitimidad dentro y fuera del campo universitario. Los distancian los modos de entender y practicar la disciplina, no comparten necesariamente los conceptos y procedimientos técnicos, esto es, sus aplicaciones empíricas; los distancian las prácticas de apertura hacia diferentes campos de acción profesional y su afán por circunscribir a la psicología en el molde de la ciencias naturales, como única matriz representativa del pensamiento científico.⁸⁷

XALAPA LUGAR DE ENCUENTROS

Xalapa, la ciudad de las flores, la ciudad que dada su asidua vida cultural y educativa, su Escuela Normal, su Colegio Preparatorio y su Universidad, recibió el apelativo, de la "Atenas Veracruzana". Ciudad provinciana que a mediados del siglo

⁸⁶ Se retoma la noción de parecidos de familia en el uso dado por Wittgenstein, es decir, en el sentido de que las relaciones entre palabras y objetos o eventos no mantienen entre sí una correspondencia unívoca entre ellos, sino que están vinculados entre sí de múltiples formas, de acuerdo al uso que éstos tienen en contextos y juegos de lenguaje variados. Ver. Wittgenstein, L. (1988). *Investigaciones filosóficas*. México: UNAM-Crítica, pp. 87-89.

⁸⁷ Desde una mirada sociológica, Brunner señala que en toda empresa intelectual, se hallan enrecrezados en los procesos de institucionalización, ciertos ideales intelectuales o ambiciones explicativas los cuales son desarrollados históricamente y compartidos por el gremio. Estos ideales intelectuales rebasan los elementos disciplinarios y profesionales particulares. Desde esta mirada la transformación de una disciplina es comprensible a la luz de la evolución de dichos ideales intelectuales. Brunner, J.J. (1988). *El caso de la sociología en Chile. Formación de una disciplina*. Chile: FLACSO.

pasado iniciaba una vida académica y cultural propia, alejada del centralismo dominante de la capital del país.

El 11 de septiembre de 1944 se inaugura la Universidad Veracruzana en Xalapa, marcada por una tradición humanista que aun hasta nuestro días constituye uno de los ejes rectores de su hacer universitario. A escasos veinte años de inaugurada la Universidad, en 1963, converge en dicho espacio la genealogía del "proyecto Xalapa"⁸⁸, proyecto encarnado en las figuras del grupo experimental, aquellos jóvenes estudiantes que iniciaron su carrera académica en el seno de la Universidad Nacional a mediados del siglo pasado.

Dicho proyecto significó para el grupo, la ruptura con el pasado, la posibilidad de hacer inteligible una "nueva" forma de abordaje respecto al quehacer psicológico. Situados en ese binomio presente/pasado; moderno/antiguo, oposición que de ninguna manera es neutra sino que expresa un sistema de valores, la configuración del "proyecto Xalapa" representó la posibilidad de llevar a cabo una utopía que, desde sus inicios como estudiantes, formaba parte del imaginario del grupo: la psicología desde el punto de vista experimental.

No sería aventurado apuntar, que en esta utopía encontramos ecos de aquellas tendencias que invierten el valor del pasado; en donde, siguiendo a Le Goff (1997), antiguo se convierte en sinónimo de superado, y moderno de progresivo. Ecos de las "luces", del siglo XIX y comienzos del XX, que privilegian sobre todo los progresos científicos y tecnológicos; que dejan ver sus reverberaciones en la elaboración de ese "nuevo" y "único" plan de estudios que se elabora en Xalapa, hecho por y para los psicólogos. Éste representaba por un lado, la ruptura con grupos otrora dominantes del campo académico disciplinar, pero también el despegue, el "progreso" como disciplina "científica" de la novel profesión⁸⁹. Pero significaba también la posibilidad de instituir, esto es, de legitimar un espacio "propio" investido de autoridad, que permitiera la posesión de un capital simbólico y la obtención de posiciones de prestigio en el campo académico y profesional.

¿Por qué entonces situar la configuración del proyecto Xalapa como momento fundacional?, ¿cuáles fueron las tácticas del grupo que como prácticas coyunturales, es decir, como prácticas elaboradas en los márgenes de lo instituido devienen en estrategias

⁸⁸ Uso el significante proyecto en dos sentido: una primera para hacer referencia a un horizonte utópico; y otra porque son los mismos fundadores los que significan a éste en términos de proyecto.

⁸⁹ Ya apuntábamos en el capítulo anterior, que la carrera profesional de psicólogo se institucionaliza en la UNAM en el año de 1960.

que articulan al proyecto Xalapa como espacio de autoridad y por ende de poder, respecto al campo académico profesional de la psicología en su versión experimental? ¿cuáles son las diferentes aristas en las que se expande y consolida el proyecto original? Focalicemos entonces la temporalidad del proyecto y la trayectoria de los sujetos en los cuestionamientos recién referidos.

Los encuentros fortuitos

Insertos en un contexto institucional que luchaba por adquirir una autonomía disciplinaria y profesional, nuestros jóvenes estudiantes en aquel entonces, marcados por disposiciones hacia la academia y la investigación, elaboran prácticas que circulan paralelas y al "margen" de lo instituido en la estructura normativa (ver Inicio de una trayectoria en el capítulo I).

Estas formas de hacer iban desde la formación de grupos de estudios (el Galileo Galilei), y políticos (el César Vallejo), hasta el autodidactismo como tácticas constitutivas que en un futuro no muy lejano, les permitieron ascender hacia posiciones de prestigio y poder en el campo intelectual universitario.

Hilvanadas con la impronta que aquellos maestros pioneros habían dejado en ellos, en donde particularmente la medicina en su vertiente fisiológica representaba un modo de ser paradigmático investida con la autoridad del método científico, estos jóvenes estudiantes se dan a la tarea de elaborar un plan de estudios que legitime el carácter científico de la nueva profesión.

Ese primer plan de estudios, en donde los planes y programas de universidades estadounidenses se constituyen en polos de identificación para el grupo, puede ser visto como la semilla de la cual emerge el posterior Proyecto Xalapa. El mencionado plan, significa los primeros intentos políticos y académicos por parte del grupo, herético diría Bourdieu, de entrada al campo universitario.

Así, el Dr. Emilio Ribes nos relata que:

"Lo que se propuso hacer el Galileo Galilei fue hacer un plan de estudios nuevo para presentárselo a (Ignacio) Chávez, nos reuníamos durante dos o tres tardes a la semana en un café.... [Queríamos elaborar] una fundamentación porque había que cambiar la carrera, habla que hacer un Instituto de Psicología.

Logramos la entrevista [con el Rector de la UNAM]...., estuvimos como una hora con Chávez, fuimos [Antonio] Gago, Víctor [Alcaráz] y yo. Nos sentamos y nos dijo...jóvenes esto va a ser un dialogo socrático y empezó a hablar...Lei todo, estoy de acuerdo con ustedes pero,...para qué cambiar el plan de estudios si no hay quien lo enseñe, para qué crear un instituto si no hay quien investigue...Sin embargo, trataremos de presionar para que las cosas vayan mejorando. Salimos muy contentos a pesar de que no habíamos logrado nada. [Y] decidimos que teníamos que autoformarnos" (Ent., 1999, p. 3-4).

La querella por lograr un "lugar" en la contienda por espacios en el entramado institucional, se condensa en esa primera propuesta de plan de estudios, propuesta que aun cuando no se anuda en el campo institucional de la UNAM, dadas las circunstancias que el Colegio de Psicología vivía en esos tiempos (ver capítulo I, pp. 53-64), sienta la condiciones de posibilidad para que las tácticas del grupo llegaran a constituirse en estrategias que invirtieran la posición marginal desde la cual se movían.

Tales tácticas, aunque intersticiales, fueron polos socializantes y formativos de una identidad grupal "*decidimos que teníamos que autoformarnos...nos reuníamos durante dos o tres tardes a la semana en un café...Organizamos en la casa de Carmen Rojo un seminario sobre el libro de Hilgard "Teorías del Aprendizaje" para aprender psicología...*, nos relata el Dr. Ribes (Ent., 1999, p. 4). De modo equivalente el Dr. Alcaráz significa su práctica formativa "*...porque nosotros fuimos autodidactas...creo que eso fue una gran ventaja...nos fuimos buscando por todas partes y ensayando lo que habíamos visto en los libros.*" (Ent., 1999, p. 5).

Con disposiciones compartidas y ya en los últimos semestres como estudiantes en el Colegio de Psicología, algunos de ellos insertos en el mundo laboral (por ejemplo, de este núcleo iniciático, el Dr. Alcaráz laboró (durante 1963-1964) como psicólogo en la Dirección General de Neurología, Salud Mental y Rehabilitación de la Secretaría de Salubridad y Asistencia. En esos mismos años, el Dr. Ribes laboró en el Departamento de Orientación de la ENP No. 2. En ese mismo campo, orientación vocacional, se encontraba trabajando Antonio Gago), se da el encuentro fortuito que marcaría la trayectoria del grupo hacia lo que sería una "forma de vida"⁹⁰: la entrada al campo universitario como

⁹⁰ Nuevamente apelamos al Wittgenstein de *Investigaciones Filosóficas* para referirnos a "formas de vida", entendida como las múltiples figuras que resultan de las configuraciones elaboradas en los juegos. En este sentido una forma de vida implica la construcción de una "realidad" por parte de los sujetos, realidad que adquiere sentido, que se hace inteligible, en contextos discursivos particulares, es decir, en los diversos

espacio simbólico e imaginario en donde se articula el proyecto utópico que desde sus años de estudiantes los atravesaba. Así, dicho encuentro fortuito sienta las condiciones de hacer inteligible la "psicología científica" en términos experimentales.

El Dr. Alcaráz nos relata que en un coctel ofrecido con motivo de la construcción del Instituto Mexicano de Psicoanálisis presidido por el Dr. Erich Fromm, y al cual él asistió... "*...por un mero accidente me puse en contacto con el que era Secretario General Académico de la Universidad Veracruzana..., el Dr. Rafael Velasco, quien había ido a México a buscar un psicólogo porque había creado una Clínica de conducta y además tenía la intención de abrir la carrera de psicología.* En esa época el Dr. Alcaráz iniciaba su trabajo de tesis sobre religión, y en los corrillos "*...llegó Erich Fromm y dijo que estaba interesado en mi trabajo, y el otro [se refiere al Dr. Velasco] cuando escuchó que Fromm estaba interesado en mi trabajo se quedó sorprendido y me dijo que por qué no me iba yo a Xalapa...*" (Ent., 1999, p. 2).

Y fue gracias a ese encuentro fortuito que el Dr. Alcaráz se traslada a Xalapa en el año de 1963, como organizador del Servicio de Higiene Mental del Centro de Salud Gastón Melo y como Psicólogo de la Clínica de Conducta de la Universidad Veracruzana. Fue gracias a esa contingencia, como elemento constitutivo del entramado discursivo, que se anudan los hilos de la trayectoria del grupo en ese espacio y tiempo particular. Tiempo y espacio inaugural, no exento de significación, pues como lo veremos a continuación, representó por un lado, la posibilidad de configurar "*la carrera de psicología*" como disciplina académica autónoma, y por otro, la lucha por la independencia del campo académico profesional de ese lugar subordinado que dentro de la estructura organizativa la psicología tenía, en sus inicios, en el campo universitario de la Universidad Veracruzana.

A escasos seis meses del traslado del Dr. Alcaráz a la Universidad Veracruzana, el núcleo fundador continúa su trayectoria, ya que se unen al proyecto el Dr. Emilio Ribes y Antonio Gago, "*Victor [Alcaráz] nos dijo que había posibilidades que se haga algo, tienen una carrera secundaria en psicología, y que podríamos hacer algo en la Clínica [de Conducta], por qué no se vienen tú y Antonio Gago...*" nos relata Emilio Ribes (Ent., 1999, p. 6).

En febrero de 1964 Ribes y Gago se incorporan como profesores de tiempo completo del Departamento de Psicología de la Facultad de Pedagogía, Filosofía y Letras

"juegos de lenguaje" en uso. Contextos discursivos entendidos como prácticas lingüísticas y extra-lingüísticas. Ver. Wittgenstein, L. (op.cit.). pp. 31-39.

de la Universidad Veracruzana, y como psicólogos de la Clínica de Conducta de la Universidad Veracruzana, cuyo director era el Dr. Rafael Velasco.⁹¹ Estas serían en términos generales, las circunstancias que rodean y conforman el momento de fundación, y que se anudan en la Facultad de Pedagogía, Filosofía y Letras y en la Clínica de Conducta de la Universidad Veracruzana como polos de identificación de la emergencia del incipiente proyecto.

La puesta en marcha vínculos y rupturas

La estructura organizativa de la Facultad

La puesta en marcha del proyecto encuentra en Xalapa en lo general y en el campo universitario en lo particular, el lugar idóneo para el establecimiento de prácticas instituyentes del campo académico profesional.

Imbuidos de esa mística científica que desde sus años de estudiantes los caracterizaba, y con formas de hacer que de acuerdo a Bourdieu⁹² identifican a los grupos "heréticos" en la lucha por construirse un "nombre propio", elaboran prácticas que subvierten en ciertos aspectos el "orden" naturalmente instituido, con miras a construir un espacio singular que dote de sentido la propuesta que ellos encarnan. En donde tanto el espacio como el nombre no se hallan situados en un "vacío" institucional, sino que encuentran en éste las condiciones institucionales de cambio y reconversión

La estructura organizativa de la entonces Facultad de Pedagogía, Filosofía y Letras, se hallaba conformada por dos secciones. La sección de Psicopedagogía, en la que se incluían Pedagogía y Psicología dirigida por Carlos Manuel Vargas, y la sección de Filosofía y Letras, que incluía Filosofía, Letras Inglesas, Letras Españolas, Antropología, Historia y Físico-Matemáticas, la cual estaba dirigida por Othón Arróniz.

En la crónica elaborada por el Dr. Ribes, éste relata que *"En esta Facultad se ofrecía solamente un grado de maestría, que incluía dos disciplinas siempre, una primaria y una secundaria. Se trataba, sin embargo, de una maestría peculiar, pues se ingresaba a ella después del bachillerato o de la escuela normal..., siguiendo el modelo alemán para la formación de docentes de bachillerato. Psicología era la carrera secundaria dentro de la sección de psicopedagogía"* (2000, p. 2).

⁹¹ Datos recuperados tanto de las entrevistas realizadas como del Currículum Vitae del Dr. Ribes, y de Ribes, E. (2000, op.cit.). pp. 1-2.

⁹² Bourdieu, P. (2000). El campo científico. En: *Intelectuales, política y poder*. Argentina: Eudeba. pp. 75-99.

La estructura de la Facultad implicaba que la carrera de Psicología mantuviera un carácter de subordinación respecto a la carrera de Pedagogía, la cual en esos tiempos en términos organizativos constituía la carrera principal o primaria. Situación no muy diferente de la psicología vivía en el campo académico disciplinar al interno de la UNAM. Tal subordinación representaba la carencia de una autonomía de la disciplina, pero también la falta de un espacio académico profesional que los identificara como grupo de especialistas con un corpus de normas y saberes explícitos y con técnicas propias.

Así, las prácticas docentes que se impartían tanto en la carrera de psicopedagogía como en la Clínica de Conducta, se circunscribían principalmente a aquellas relativas al campo clínico y de la educación, a saber: orientación vocacional, psicología del aprendizaje, psicología del desarrollo, en la primera y, realización de entrevistas diagnósticas y de consejo, pruebas de evaluación diagnóstica y orientación vocacional, en la segunda.

Fueron tiempos de subordinación que, a diferencia de la UNAM, invirtieron las posiciones en un futuro tan corto que no dejó de ser presente. Los movimientos estructurales de la Universidad, se constituyeron en los intersticios en los cuales se colaron las tácticas que mediaron la posterior reubicación y prestigio del grupo.

Fueron tiempos dinámicos que marcan inicios. Para el año de 1964, el Rector García Barna fusionó las dos secciones de la Facultad de Pedagogía, Filosofía y Letras conformando la Facultad de Pedagogía, Letras y Ciencias, nombrando a Rafael Velasco como su director y a Víctor Alcaráz como Secretario de la Facultad.

Ribes relata que *"Una de las primeras reformas académicas de la nueva facultad, fue la transformación de los planes de estudios vigentes y el reemplazo del modelo de maestrías mixtas por el de programas disciplinares de licenciaturas. En el transcurso del segundo semestre de 1964 se aprobó el nuevo plan de estudios de licenciatura en psicología por la Junta Académica de la Facultad de Pedagogía, Letras y Ciencias, de manera simultánea con los planes de estudio de las demás carreras ofrecidas..."* (2000, p. 3)

La estructura institucional estaba dada, ya se contaba con la licenciatura en psicología, una de las pocas que a la sazón se impartían en el país –las otras eran impartidas en la Universidad Nacional Autónoma de México, la Universidad Autónoma de Puebla y la Universidad Iberoamericana con estudios incorporados a la UNAM-. Pero también estaban dadas las posiciones tácticas que desde la estructura de poder –la

dirección de Velasco y la Secretaría por Alcaráz en la Facultad- auspiciaron la inscripción del grupo en el entramado institucional.

Estos hilos institucionales se imbrican con los vínculos que en esos momentos iniciáticos los fundadores establecen con un grupo de académicos, matemáticos y físicos principalmente, que habían encontrado en la Universidad de Veracruz un espacio propicio de formación y de práctica profesional.

Y es en ese espacio recién conformado, en donde el "nosotros" representado por esos académicos venidos "de fuera" establecen vínculos y posiciones diferenciales con "los otros", representados en una doble lectura: por los otros disciplinares (pedagogía, historia, antropología) y por los "otros" nativos, es decir académicos cuyo itinerario escolar se había llevado a cabo al interno de la Universidad de Veracruz. Para hacer uso de la frase acuñada por Santiago Ramírez podríamos denotarlos como "los xalapeños propiamente dichos"

El lugar de pertenencia geográfica y disciplinar se constituye en el medio que vehicula cercanías y rupturas; cercanías hacia aquellos campos disciplinares que a ojos vistas de nuestros fundadores, representaban los paradigmas científicos por excelencia (la física y las matemáticas), y rupturas con los otros disciplinares que desde sus años de estudiantes representaban la subordinación y dependencia de la disciplina, es decir la imposibilidad de constituirse como saber legítimo e independiente (de la filosofía principalmente).

"Nosotros planteábamos que [la] psicología era una ciencia y que no debería de estar en la Facultad de Filosofía y que debería estar completamente aparte...", relata el Dr. Alcaráz (Ent., 1999, p. 4) La nueva facultad sienta las condiciones de posibilidad para que en el entramado institucional, estos vínculos disciplinares y políticos se consoliden *"...entonces, estábamos ya la licenciatura en matemáticas, la de física, la de psicología pero, no teníamos nada que hacer con las de pedagogía, historia, antropología..."* relata a su vez el Dr. Ribes (Ent., 1999, p. 8).

Es en esta distancia, en donde la diferencia determina posiciones y relaciones que cimientan imaginarios constitutivos de su identidad, donde los intersticios institucionales anudan las prácticas que dan sentido a la trayectoria del grupo.

Rafael Velasco deja su puesto como director de la Facultad de Pedagogía, Letras y Ciencias, debido a que el Dr. Fernando Salmerón lo invita a dirigir la Clínica de Conducta de la Secretaría de Educación Pública, así como para estudiar una especialidad

de psiquiatría. Meses después Antonio Gago fue invitado como encargado del Servicio Nacional de Orientación Vocacional de la citada Secretaría.

Dicha renuncia establece una coyuntura institucional de la cual se desprendería la que sería en sus inicios la Escuela de Físico-Matemáticas y Psicología y posterior Facultad de Ciencias. Nombre simbólico para el imaginario del grupo, ya que representaba la entrada de la psicología al mundo "científico", representaba también la posibilidad de adjudicarse un "nombre propio" que invistiera a la disciplina, en el campo académico y profesional de prestigio y autoridad que, como capital simbólico el Colegio de Psicología de la UNAM, dadas las condiciones singulares del mismo, estaba lejos de conquistar (recuérdese que el Colegio de psicología se instituye en Facultad independiente en 1973).

"Rafael Velasco dejó la dirección de la Facultad...Nombraron director a un pedagogo, nosotros teníamos un candidato que era uno de los matemáticos...El rector eligió a este pedagogo que era una persona de Xalapa muy reconocida, ...además tenía un grupo muy fuerte detrás de él...mientras que el matemático provenía de fuera y todos los que apoyábamos al matemático proveníamos de fuera. [El nombramiento del pedagogo] representó que pudiera ser que nuestro proyecto no continuara en la forma como nosotros deseábamos..., entonces hablamos con el rector, se creo la Escuela de Ciencias, quedó como director el matemático, y psicología se fue a ciencias, caso único en el mundo⁹³, ahí estuvieron matemáticas, física y psicología, se llamaba primero Escuela de Físico-Matemáticas y Psicología..."
(Ent., Alcaráz, 1999, p. 3-4).

Es en esta serie de envites en que las figuras se anudan, donde ciertas realidades se construyen. Acercándonos a Chartier (1999), debemos *"comprender cómo, toda transformación en las formas de organización y de ejercicio de poder, supone un equilibrio de tensiones específicas entre los grupos sociales al mismo tiempo que modela unos lazos de interdependencia particulares, una estructura de personalidad original"* (p. X). En esas tensiones singulares entre grupos, paradójicamente "nosotros" los de fuera y "ellos" los de dentro, fueron inscribiendo las formas de "ser y de hacer" del grupo. *"Habla un instituto de ciencias que estaba vacío, fuimos con el rector y le dijimos que se podía*

⁹³ Los subrayados son míos.

formar una Facultad de Ciencias con psicología, física y matemáticas. Los pedagogos eran muy poderosos... Cuando estaba todo arreglado, el rector nos avisa que sólo se van física y matemáticas. Nos fuimos Víctor [Alcaráz] y yo a ver al rector García Barna en la casa oficial de la rectoría... y nos dijo que nos pasaríamos también. Esta decisión auspició las condiciones que permitieron el desarrollo de una psicología innovadora y científica en México por vez primera", nos refiere el Dr. Ribes (Ent., 1999, p. 8).

Estas formas de hacer y de ser son marcadas por disposiciones a invertir el orden institucional, disposiciones que se anudan en espacios singulares y que operan como polos de identificación para el grupo: la Clínica de conducta y la Facultad de Ciencias. Así la lucha por construir una identidad profesional de la psicología no se da al margen de las estructuras que organizan y singularizan la distribución del poder, sino que necesariamente se inscribe en el seno de las dependencias recíprocas que constituyen las configuraciones sociales, y que representan un modo de la personalidad grupal

Es en ese espacio y tiempo particular en que los hilos de la trama que se viene narrando, se anudan. Es en ese espacio y tiempo en que las tácticas del grupo devienen estrategias, se cuenta ya con un espacio autorizado y con autoridad institucional, se cuenta ya con un lugar "propio", y la utopía que parecía futuro lejano se hace presente. Es ahí, en la Facultad de Ciencias, donde podemos situar el momento fundacional del proyecto, es el momento pues de aspirar a "fijar el sentido", de intentar articular la "interpretación correcta", en fin de sedimentar las estrategias de legitimación de la disciplina en el campo académico profesional, en el ámbito xalapeño en primera instancia, aunque sus efectos reverberantes rebasaron lo local situacional, llegando a impregnar los movimientos propios del aun Colegio de Psicología.

El momento fundacional

En el año de 1965 se inicia el traslado de la carrera de psicología a la nueva Facultad de Ciencias "*nos llevamos con nosotros a tres generaciones de estudiantes, que tuvimos que ir ajustando al primer programa de licenciatura... porque venían con dos años del otro programa...*", refiere el Dr. Ribes (Ent., 1999, p. 8).

Aunque hemos venido haciendo el recuento de la trayectoria del grupo en voz de dos de sus principales gestores, el núcleo fundador contaba ya con algunos adherentes. La convocatoria fue escuchada por varios compañeros de ese primer grupo de estudios que se había formado en los márgenes institucionales del Colegio de Psicología en la UNAM —el Galileo Galilei—. Eran compañeros que compartían esa mística "científica"

referente a la psicología. La mayoría de ellos recién egresados del Colegio de Psicología y algunos insertos en el campo de la orientación vocacional como único posible de ejercicio profesional.

En este sentido, el proyecto que el grupo convoca reviste características de innovación, de un cuestionamiento a cómo se estaban haciendo las cosas y la propuesta de un "modelo" que invirtiera el orden dependiente que hasta esa fecha la psicología tenía. De acuerdo a Lidia Fernández (1996), la puesta en marcha de un proyecto innovador opera en un doble sentido, por un lado posibilita el establecimiento de nuevos contratos con la institución y, por otro *"el proyecto da cuerpo y sentido, y además posibilita la constitución de un grupo-continente"* (p. 205)⁹⁴, que por supuesto no está exento de tensiones.

Así, el proyecto Xalapa, como convocatoria, se constituyó en un modelo fundacional, en la representación clara de una ruptura con el pasado y la posibilidad de creación de un futuro profesional promisorio para la psicología.

Imbricado con prácticas socializantes y formativas que los maestros pioneros inauguran en el Colegio de psicología, particularmente las referidas a intercambios y viajes hacia la Universidad de Texas,⁹⁵ algunos de los que posteriormente formarían parte del núcleo fundador del proyecto, cuestionan y se cuestionan el estatuto de la psicología en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. *"De ese viaje a Texas, regresé decidido a que la psicología no tenía nada que ver con lo que se hacía aquí en México, que tenía que ser otra cosa totalmente diferente...que yo quería aprender eso. Serafin [Mercado] me dijo, hay un grupo que está creando una nueva escuela, acaban de irse Víctor [Alcaráz], Emilio [Ribes] y [Antonio] Gago, yo me voy a ir también para allá"*, nos relata el Arturo Bouzas (Ent., 1999, p. 7).

¿Cómo se fue articulando este primer núcleo fundador? Como ya señalábamos líneas arriba el grupo Galileo Galilei es la cimiento de la cual se desprende el posterior Grupo Xalapa, ya que siendo un momento inaugural, la Universidad Veracruzana no contaba con cuadros profesionales de reproducción del cuerpo académico. Posteriormente veremos que una de las coyunturas que abren el quiebre del proyecto es la lucha por el poder institucional de esos primeros profesionales formados en Xalapa.

⁹⁴ Fernández, L. (1996). Crisis y dramática del cambio. Avances de investigación sobre proyectos de innovación educativa. En: I. Butelman (compilador). *Pensando las instituciones*. Buenos Aires: Paidós. pp. 183-240.

⁹⁵ Ver páginas 60-64 del capítulo anterior.

La partida de Antonio Gago a la ciudad de México y la inminente apertura de la carrera profesional en la Facultad de Ciencias, acelera los tiempos de constitución del grupo. Se cuenta ya con los espacios institucionales y se torna imprescindible contar con un cuerpo docente que de sentido al proyecto.

Entre los años de 1964 y 1965 se incorporaron al proyecto Florente López como encargado de la orientación vocacional en la Clínica de Conducta y posteriormente como docente en la Facultad de Ciencias, y Serafín Mercado en la escuela de psicología de la citada Facultad, éste último único del grupo que contaba con título profesional de psicólogo. Ya en marcha la carrera de psicología, se incorporan "*Javier Aguilar y Gustavo Fernández en el año de 1966, y después en el año '67 llegó Pancho Montes y Arturo Bouzas, y a finales del '67 llegó José Huerta, fue todo el grupo*", a decir de Emilio Ribes (Ent., 1999, p. 8).

La puesta en marcha del proyecto no implicó, al menos en esos momentos inaugurales, la exclusión de otros grupos disciplinarios, al contrario era "un nosotros" que incluía tanto físicos como matemáticos y aún filósofos que representaban la posibilidad de instituir lazos sociales tendientes a la concreción del modelo fundacional.

"La implantación del nuevo plan de estudios requirió del apoyo de matemáticos, físicos y filósofos y, para impartir las asignaturas de neuroanatomía y neurofisiología, se organizó una serie de cursos semanales, coordinados por Augusto Fernández Guardiola, con investigadores del Instituto de Investigaciones Biomédicas de la Facultad de Medicina de la UNAM....Posteriormente, en 1966, los cursos de neuroanatomía y neurofisiología fueron impartidos por Lorenzo Ramírez Nájera, de la Facultad de Medicina en el puesto de Veracruz" (Ribes, 2000, p. 7)

Con bases institucionales que legitimaban y autorizaban al proyecto, las estrategias del grupo se orientan hacia la construcción de un espacio institucional del cual la psicología carecía, el bastimento profesional. Las prácticas del grupo se dirigen hacia la organización de un plan de estudios "experimental". Y aquí el significante experimental tiene al menos una doble lectura: refiere por un lado a la concreción de ese imaginario "cientificista" representado por los métodos seguidos en las ciencias naturales como paradigma dominante y, por otro, refiere a la "creación" de procedimientos y técnicas propias de la

disciplina y aplicables en ambientes naturales, que operan como estrategias legitimadoras de un saber especializado y diferenciado.

"Yo planteé [relata Alcaráz] un proyecto de plan de estudios que fue aceptado por la Junta Académica...que formáramos la planta de profesores y que hiciéramos un plan que abarcara varios años. El plan ya era completamente experimental, pero no orientado hacia el conductismo, sino experimental general con aspectos piagetianos...Tomé algo de lo que de alguna manera ya habíamos nosotros trabajado....tenía un tronco común y una parte final de especialización, un trabajo de orientación vocacional, experimental obviamente, y la parte clínica" (Ent., 1999, p. 3).

"Era psicología experimental [señala a su vez Ribes] en los primeros semestres y psicología aplicada en los siguientes" (Ent., 1999, p. 8).

Hilvanado con la autoridad que les confería su ubicación en la Facultad de Ciencias, pero además con la posesión de puestos administrativos, ya que como Director de la Facultad se nombró a Arturo Fragoso (matemático él), como Secretario de la Facultad al Dr. Alcaráz, y como director de la Escuela de Psicología a Serafín Mercado, la tarea de construcción de ese bastimento profesional se daba en un espacio propicio en todos sentidos.

Las estrategias de legitimación profesional.

Los planes de estudio

Tomando como modelo de organización formas de hacer, particularmente norteamericanas, que desde la visión de los fundadores habían resultado prácticas fructíferas en lo relativo a la consagración de la disciplina como profesión independiente, el grupo fundador se da a la tarea de apertura de campos profesionales que le permitan a la disciplina construirse un espacio social con reconocimiento tanto al interno del campo universitario, como también en su calidad de estrategia que permitiera legitimarse como especialistas poseedores de conocimientos que fuesen útiles a la sociedad.

Las prácticas instituyentes del espacio profesional se plasman en el énfasis dado por el grupo, en la estructura normativa de los primeros planes y programas, en la vinculación entre teoría y práctica, entre investigación teórica y aplicada. Esta última permitiría dar cuenta de una potencial demanda social de profesionales de la psicología a

un incipiente mercado profesional, el cual para la época podría decirse que prácticamente no existía, pues recién se inauguraba la formación profesional en esta disciplina en las pocas universidades que contaban con dicho precepto.

Las estrategias del grupo se insertan en un clima social e institucional propicio, pues a diferencia de la UNAM, en Xalapa la puesta en marcha del proyecto no se da en un lugar de luchas entre grupos disciplinares, lo que les permitió de forma "natural" desvincularse de núcleo de pioneros los cuales representaban el anacronismo de la ciencia psicológica, y por lo tanto la posibilidad de configurar un nuevo profesional dedicado a la investigación y a la práctica profesional "moderna"

A solo un año de su llegada a Xalapa y ya en la Facultad de Ciencias, se pone en marcha, a inicios de 1965, el primer plan de estudios de licenciatura elaborado por y para psicólogos "el plan de estudios lo habíamos elaborado Víctor Manuel Alcaráz y yo con la asesoría de Serafín Mercado", relata Ribes. Tal plan de estudios, a decir de sus constructores, significaba una innovación particularmente en relación con lo que el Colegio de Psicología de la UNAM prescribía en su estructura normativa.

"Por primera vez en México, se ofrecía una licenciatura en psicología en cinco años, el plan de la UNAM incluía siete semestres académicos y un semestre en "servicio social". El plan de estudios contemplaba un primer año introductorio con un curso de Psicología General y cursos de apoyo en otras disciplinas; Lógica, Matemáticas, Biología y Metodología de la Investigación. Los siguientes dos años consistían en materias sustantivas de psicología experimental, psicobiología y metodología y, finalmente, los dos últimos años se ofrecían como una opción de pre-especialización en las áreas de psicología clínica, educativa e industrial. El plan contemplaba, asimismo, la integración de los laboratorios y prácticas supervisadas en la mayoría de los cursos a partir del tercer semestre" (Ribes, 2000, p. 5)⁹⁶.

La figura normativa de este primer plan, configuraba las prácticas instituyentes de una "nueva" realidad profesional y académica para la psicología, que no se teje en un "vacío" ni simbólico ni material. La posibilidad de construcción de un laboratorio experimental, así como la adscripción de la Clínica de Conducta como parte de la

⁹⁶ Cabe hacer mención que fue imposible la recuperación de los planes y programas originales, en este sentido la construcción de la estructura normativa de esos programas iniciales se elaboró a través de la voz de los re-fundadores, particularmente del Dr. Emilio Ribes y del Dr. Víctor Alcaráz.

estructura organizativa de la Facultad de Ciencias, específicamente en la Escuela de Psicología, representaba la institucionalización, en Xalapa, de ese espacio que en la UNAM operaba al margen.

En el grupo se condensan estrategias tendientes a la monopolización y legitimación del espacio profesional. En este sentido se ven a sí mismos como innovadores "...en Xalapa abrimos por primera vez en México lo que serían las prácticas experimentales..." *"fue el primer laboratorio de condicionamiento instrumental y operante en México"*, y como constructores de un nuevo profesional dedicado a la investigación, lo que les permitiría diferenciarse de aquellos "otros" que representaban a una psicología intuitiva *"se construyeron laberintos a mano, y empezaron a hacerse las prácticas de psicología experimental"* [Xalapa], *constituyó el primer plan de estudios que integró la enseñanza de la ciencia básica sobre el comportamiento con las aplicaciones, impartido por psicólogos...Se incluyeron el laboratorio experimental de conducta animal y la práctica supervisada en centros de servicio en la preparación de los psicólogos profesionales"* (Ribes, 2000, p. 6).

Los elementos del entramado discursivo que podrían parecerse dispersos, se anudan en momentos que sedimentados, se constituyen así en una matriz imaginaria del grupo; elementos que van desde ese "encuentro fortuito" y su posterior ubicación en la Facultad de Ciencias que representan el origen mítico del grupo como Proyecto Xalapa, hasta la posibilidad de hacer inteligible en un espacio "autorizado" la versión experimental de la psicología.

Este primer dispositivo normativo, se constituye en el basamento para disciplinar -siguiendo a Foucault- un orden relativo al espacio académico y profesional. Marcados por una temporalidad que se nos antoja vertiginosa, para el año de 1966 se dio inicio a la reestructuración del plan de estudios, aprobado por la Junta Académica de la Facultad a inicios de 1967. Para ese año la planta docente contaba ya con la presencia de Gustavo Fernández, Javier Aguilar, Francisco Montes, Ma. Antonieta Maldonado y Arturo Bouzas.

"Se juzgó la conveniencia de realizar ajustes al plan de estudios, eliminando muchos de los cursos introductorios no psicológicos, y procurando dar mayor coherencia a la relación entre cursos básicos y opciones aplicadas...así como la introducción de cursos optativos a partir del quinto semestre en los cursos básicos de tipo experimental" (Ribes, 2000, p. 8). Las estrategias se articulan alrededor de esas "opciones aplicadas" como punto nodal que significa la posibilidad de apertura y por supuesto de obtención de una identidad profesional en el espacio social; *"la gran preocupación de psicología Xalapa*

*es la vinculación entre la psicología básica y trabajo aplicado, la congruencia entre la teoría y la práctica profesional. La idea era primero cómo diversificar la información y, segundo cómo hacer más congruente la información teórica con la formación práctica*⁴⁷

Esto implicaba a su vez una preocupación no únicamente del orden intelectual o académico, implicaba la posibilidad de normar desde una cierta mirada una forma de hacer y ser respecto a la psicología, implicaba la posibilidad de construir estrategias instituyentes de campo profesional y académico. Estrategias que aun cuando se concretan en un espacio institucional particular, generan mecanismos de expansión que trascienden la singularidad del espacio de inscripción en el cual se sitúan.

Aun cuando sabemos que la institucionalización de todo saber autorizado implica procesos de delimitación y exclusión de otras formas de hacer, que llevan a la configuración de nuevas reglas, principios, métodos, teorías y técnicas tendientes a la monopolización de un campo ocupacional particular, las prácticas de legitimación del campo profesional por parte del grupo, se fueron construyendo tácticamente dadas las coyunturas institucionales que la universidad proveía.

"Lo que teníamos relativamente planeado entre nosotros era vincular tres actividades: primero la teoría y segundo el ejercicio práctico para resolver problemas concretos y finalmente la de servicio social. Afortunadamente por las facilidades que daba la misma Universidad parte por el interés, parte por desconocer lo que era un psicólogo, tuvimos la oportunidad de vincular estas tres cosas", relata Florente López (Ent., 1998, p. 4).

Con esas disposiciones institucionales favorables, la adscripción de la Clínica de conducta y posteriormente el Centro de Educación Especial y Rehabilitación como instancias de la Escuela de Psicología, se constituyen en los espacios idóneos para objetivar las prácticas instituyentes de la profesión, prácticas que sobre la marcha se construyeron.

En una época de grandes movimientos y transformaciones sociales de los cuales la provincia no escapó, el Consejo Universitario de la Universidad Veracruzana aprueba en noviembre de 1968 la creación de la Maestría en Modificación de Conducta *"primer postgrado en análisis de la conducta en un país no angloparlante en el mundo"*, relata

⁴⁷ Fuente: entrevista videograbada proporcionada por el Dr. Florente López.

Ribes con orgullo manifiesto.⁹⁸ Para el año siguiente se llevó a cabo la última modificación al plan de estudios de licenciatura en la que el grupo participó, previo al quiebre del proyecto y posterior regreso del grupo a la UNAM. El dispositivo curricular enfatizaba *“tres años de formación teórico-experimental y metodológica, y dos años de especialización opcionales en modificación (clínica-educativa-rehabilitación) o evaluación (laboral-escolar) de la conducta”* (Ribes, 2000, p. 14).

En esa cronología tan apretada de convocatoria y puesta en marcha del proyecto, el significante “experimental” como punto nodal del proyecto condensa usos múltiples. En una primera concreción, “experimental” refiere particularmente a una matriz simbólica e imaginaria en donde se enfatizan los vínculos entre teoría y práctica, la lucha por la obtención de espacios autorizados, y el establecimiento de lazos sociales con aquellas disciplinas investidas de mayor prestigio “científico”. Experimental en estos primeros momentos refundacionales del proyecto, momentos de convocatoria, no se vincula necesariamente con una teoría singular respecto al comportamiento humano.

En este sentido, el núcleo inicial que convoca, entrecruza las prácticas formativas recibidas en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM y de las cuales se intentan separar, con las tácticas formativas que en los intersticios institucionales habían construido como polos de identificación.

“El grupo que estudió en la tarde [en el Colegio de Psicología, haciendo referencia a Emilio Ribes, Víctor Alcaráz y Antonio Gago] era un grupo que se ligó más a la otra área que era la fisiología....Xalapa era muy científica muy experimental, había el interés por darle este perfil profesional...Skinner era el enemigo número uno de todos los experimentales. A Emilio le interesaba...su tesis fue sobre el reflejo, a Victor le interesaba la fisiología, Serafín Mercado era cognoscitivista, Florente leía sobre psicología instruccional cognoscitivista...El conductismo surge totalmente en la mañana en el turno matutino aquí [en el Colegio de psicología de la Facultad de Filosofía y Letras] Nos relata Arturo Bouzas el cual se integra al núcleo fundador en 1966 (Ent., 1999, p. 8-9).

“Una porción importante de los cursos [en Xalapa] tenía una orientación neo-hulliana, pero el resto incluía a Piaget, a los psicología, información

⁹⁸ Cabe mencionar que la Maestría en Análisis Experimental de la Conducta en la UNAM abre sus puertas hasta el año de 1972 vinculada de manera directa con el regreso del grupo a la UNAM.

psicoanalítica, cognoscitivistas sociales y enfoques psicométricos. A partir de 1968 [con la apertura de la Maestría en Modificación de Conducta, en Xalapa], las orientaciones se decantaron en enfoques evaluativo-psicométricos y experimental-conductistas, pero nunca existió una orientación dominante en el currículum" (Ribes, 2000, p. 8).

¿Cuáles fueron las formas que el grupo siguió en la trayectoria de organización y re-organización del espacio profesional? ¿cuáles las prácticas que desde un lugar de autoridad institucional se hacen inteligibles, esto es, construyen y legitiman unas formas de hacer y de ser, y desplazan otras, y que como tácticas instituyentes aprovechan las coyunturas institucionales e instauran nuevos modelos de prácticas?

La circunstancia favorable que representaba la adscripción de la Clínica de Conducta y del Centro de Educación Especial en la Escuela de psicología, imbricada con esa fuerte disposición del grupo hacia la competencia y obtención de prestigio, hacen que los acercamientos a esas primeras prácticas profesionalizantes adquieran un sentido mayúsculo y reafirmen simbólicamente la potencialidad del proyecto. Sobre todo porque se encontraban aun permeados por las dinámicas del tiempo inaugural, tiempo de intensos trabajos y ocultas dificultades, según lo señala Lidia Fernández (1996), tiempos que por lo general son *"vivididos como un triunfo que demuestra la potencia del proyecto, la fuerza de sus gestores, la incuestionabilidad de su tesis"* (p. 223).

"Qué teníamos en nuestras manos? Se cuestiona, desde el presente Florente López; primero, podíamos tener proyectos, éramos intelectuales después de todo, segundo, teníamos a los alumnos [los cuales] estaban realmente ansiosos, como resultado de tanto tiempo en la teoría a la que nosotros los habíamos llevado, de hacer cosas objetivas, y en tercero, había la necesidad social de ese problema en particular. La necesidad social se mostraba en esa Escuela de Educación Especial. Dentro del conjunto de niños había, seis para ser exactos, que representaban un reto para la institución, puesto que no había manera de controlarlos, nosotros aceptamos ese reto, de una manera muy osada diría yo, puesto que no teníamos otra cosa que ciertas lecturas. Para nuestra sorpresa aquello que se decía en los libros cuando se hacía detalladamente funcionaba.

Parte de esto tuvo una consecuencia social, las madres de los niños se sentían satisfechas, y por primera vez en su vida veían que algo estaba ocurriendo en sus hijos. Se obtuvieron grandes satisfacciones a nivel personal, de las madres, a nivel institucional, a nivel de los alumnos y a nivel de conjuntar el trabajo de varias gentes del Departamento [de psicología] (Entrevista videograbada).

Las condiciones institucionales propicias, en interacción con las formas de hacer del grupo se constituyen así en la superficie de inscripción que limita la identidad de los sujetos en tanto Proyecto Xalapa. Identidad del Proyecto y del grupo que lo porta que se anuda principalmente en los referentes experimental y práctica profesional, como significantes investidos de prestigio y autoridad científica.

Dichos elementos de prestigio y autoridad que en el contexto universitario en que nos situamos, deben objetivarse, según las reglas del juego, por la posesión de credenciales que legitimen el saber que el grupo pregona. En este sentido, las prácticas de formación académica y de socialización del grupo son polos que anudan el imaginario del grupo.

"Éramos pasantes" Las estrategias de formación....

Entrelazado con esa principal preocupación relativa a la vinculación entre teoría y práctica y al estatuto epistemológico respecto al carácter científico de la disciplina, y emulando las experiencias internacionales, particularmente las estadounidenses, el grupo refundacional se dio a la tarea de superación académica y de obtención de recursos tanto simbólicos como materiales que "borraran" las diferencias intelectuales entre aquellos que detentaban posiciones de prestigio en el campo universitario, y ellos que institucionalmente carecían de ellas.

Las formas de vida del grupo se anudan entonces, en temporalidad paralela a la configuración de la estructura normativa de la Escuela de psicología en la Universidad Veracruzana, con prácticas que como estrategias se dirigen a la obtención de esas credenciales que los legitimen como grupo, pero que simultáneamente legitimen y posicionen al Proyecto en el campo universitario. Y aquí la competencia no se circunscribe al ámbito específico de la Universidad Veracruzana, las fronteras se expanden hacia la UNAM, institución que en años recientes (1960) incluía entre sus preceptos la carrera profesional de psicólogo, que como universo simbólico era el

referente que en gran medida constreñía lo que les era posible pensar y enunciar, podríamos decir en clave chartieriana, que fue el lugar social donde se estableció la metodología de nuevos comportamientos (1999, p. II).

La trama empieza a tomar forma, la configuración del campo académico profesional está en pleno desarrollo. De acuerdo a Granja (2002) el desarrollo de una configuración alude al curso de un proceso cuyo transcurrir o desenvolvimiento se da de manera accidentada en la tensión entre lo aleatorio y lo prefigurado a partir de momentos anteriores del proceso⁹⁹. Y así las prácticas se dirigen a dar cuenta de esos "roles" prefigurados institucionalmente para poder ser nombrados como académicos e intelectuales: la obtención de títulos.

Marcados por esa impronta socializante¹⁰⁰ y formativa que en sus años de estudiantes habían establecido vía el Grupo Galileo Galilei, una vez estando en Xalapa, el núcleo refundador y sus primeros adherentes establecieron como estrategia formativa *"que íbamos a recibirnos en un periodo corto cada uno de nosotros, porque además estábamos en una situación irregular como profesores"* nos relata Víctor Alcaráz (Ent., 1999, p. 3). Situación irregular ya que aun cuando estaban contratados como profesores interinos de tiempo completo en la institución, la carencia de título profesional los ubicaba en una posición de desventaja formal y académicamente.

A excepción de Serafín Mercado –único recibido en 1965, y primer director de la Escuela de psicología- "todos los demás éramos pasantes...A partir de 1966, el personal académico de la Facultad de Ciencias comenzó a titularse, de modo que en 1968, un 80% de los docentes eran ya licenciados, y se iniciaba al mismo tiempo un programa para obtener postgrados en el extranjero" narra Emilio Ribes (2000, p. 5). A manera de botón de muestra, Emilio Ribes y Víctor Alcaráz obtuvieron sus títulos de licenciados en psicología en el año de 1966. El primero con una tesis sobre el concepto de articulación del campo como atención selectiva en el control cognoscitivo (dirigida por el Dr. Rogelio

⁹⁹ Granja, J. (2002). Análisis conceptual de discurso: lineamientos para una perspectiva emergente. En: R. Buenfil (coordinadora). *Configuraciones discursivas en el campo educativo*. México: SADE-Plaza y Valdes. pp. 235-249.

¹⁰⁰ Siguiendo a Berger y Luckmann, recuperamos la noción de socialización, particularmente la referida a socialización secundaria, entendida como la adquisición de conocimientos y vocabularios específicos de "roles", esto es de campos semánticos que comprenden evaluaciones y coloraciones afectivas, y que estructuran interpretaciones y comportamientos dentro de un área institucional. Vinculado a esto, los procesos de socialización secundaria conllevan lo que los mencionados autores denotan como rudimentos de un aparato legitimador en términos de los símbolos y rituales que articulan los campos semánticos y que varían histórica y socialmente en relación al contexto institucional particular. Berger, P. y Luckman, T. (1995). *La construcción social de la realidad*. Argentina: Amorrortu. pp. 174-180.

Díaz Mercado), y el segundo sobre los procesos simbólicos infantiles y sus relaciones en el pensamiento mágico.

Las estrategias de formación académica fueron más allá de la sola obtención de títulos, son prácticas socializantes que anudan el proceso de desarrollo del Proyecto y que a su vez orientan los elementos de la estructura discursiva hacia la hegemonía de la visión experimental de la profesión.

Las idas, particularmente al extranjero, median los procesos formativos y socializantes del grupo, operan como nudos experienciales que crearon sentimientos de pertenencia e identidad común *"todos estaban claros de que tenías que irte a formar, estas visitas fueron muy importantes"* relata Arturo Bouzas (Ent., 1999, p. 9). Son nudos que inician una serie de redes de relaciones con instituciones y figuras de la psicología que contaban con un prestigio reconocido en el campo intelectual. En este tenor, las iniciativas formativas que siguieron, delimitan una identidad académico profesional marcando en general su diferencia con la UNAM, preocupada en aquellos tiempos por la obtención de posiciones en el campo académico disciplinar.

"Teníamos por otro lado [posterior a la obtención del título profesional, relata Víctor Alcaráz], los planes de salidas para ir a hacer nuestro doctorado, y echamos a la suerte, en volado, [cómo] íbamos a ir saliendo. Al primero que le tocó fue a Serafín Mercado, luego a Emilio [Ribes], y después me tocó a mí" (Ent., 1999, p. 4). En esa tensión entre la necesidad y la contingencia, ésta –la contingencia- determinó al menos el orden en que los integrantes del grupo saldrían a formarse. Entre 1967 y 1968 *"Serafín Mercado y yo [relata Emilio Ribes], fuimos los primeros en salir para realizar estudios de postgrados. Serafín Mercado se fue a la Universidad de Texas [Universidad simbólica, pues esta se constituye en uno de los primeros referentes identificatorios de prácticas formativas y socializantes de los sujetos con una visión "científica" de la psicología. Véase capítulo 1 pp. 60-64], al Departamento de Psicología Educativa, en donde concluyó el doctorado en dos o tres años, y después regresó a la UNAM. Yo, por mi parte, me fui a la Universidad de Toronto, en donde bajo la supervisión de D.E. Bertyne, realicé la maestría en un año....En 1969, Florente López y Ma. Antonieta Maldonado partieron a realizar su maestría en la Universidad de Southern Illinois. En 1970 Arturo Bouzas [partió] a realizar sus estudios de maestría en Stony Brook. Víctor Alcaráz salió también a realizar su doctorado a la Universidad de París* (2000, pp. 11, 12 y 15).

Con itinerarios biográficos individuales pero compartiendo una forma de vida, las prácticas instituyentes de formación académica se entrecruzan con prácticas socializantes

que configuran el desarrollo y sedimentación del proyecto, precario estructural y temporalmente hablando, pero que sientan las condiciones de posibilidad, para la posterior expansión y desplazamiento del proyecto hacia otros contextos institucionales.

Insertos aún en la dinámica inaugural, las tácticas de socialización se dirigen hacia el intercambio e invitación de figuras emblemáticas de la psicología experimental. Tácticas que en los intersticios posibilitaron el establecimiento de redes de comunicación entre estos psicólogos "rurales" y prestigiadas figuras de la psicología internacional, configurando así lo que a decir de los propios integrantes del grupo sería "la época dorada" del Proyecto en Xalapa. Esta época dorada significó entre otras cosas el reconocimiento del Proyecto por parte de la UNAM, de un espacio autorizado, instituido, que normara y disciplinara las prácticas académicas y profesionales de la disciplina. Pero también en la lógica relacional que hemos venido enfatizando, un espacio que implicaba la lucha, la competencia por saberes legítimos.

Con propósitos cronológicos y narrativos, podremos delimitar lo que sería la "época dorada" del Proyecto Xalapa y de sus sujetos entre los años de 1966 a 1971, años en que los elementos de la configuración discursiva se articulan en torno a una serie de prácticas que funcionaron como elementos instituyentes de un momento hegemónico de la práctica psicológica: la sedimentación del campo académico profesional desde el punto de vista "experimental".

En un contexto institucional que parecía idóneo "*..la Universidad Veracruzana se caracterizaba por recibir a maestros de fuera y de muy alto nivel...Fue una época de oro, se hablaba de la Atenas Veracruzana...en fin era un lugar con mucha vida cultural*" (Ent., Alcaráz, 1999, p. 3), en donde las dificultades aun no se expresaban; marcados por ese optimismo y competencia juvenil de sus años de estudiantes, "*Xalapa la hicimos con mucho entusiasmo, estábamos jóvenes todos*" (Ent., Alcaráz, 1999, p. 10), y la autoimagen que como grupo tenían "*otra característica del grupo de trabajo de allá [en Xalapa] es que era un poco bravío, muy competitivo, o sea tratando de hacer las cosas mejor y además de que se supiera*" (Ent., López, 1998, p. 2), "*éramos muy aventados...dar clases de lo que tú no sabes, porque te lo autoimpones*" (Ent., Ribes, 1999, p. 9), fueron los hilos de la trama que mediaron las prácticas socializantes y de posterior difusión del grupo en torno a esa matriz experimental académica profesional que el Proyecto representaba, y que en gran medida funcionaron como metodologías de nuevos comportamientos, como construcción de una nueva "realidad" social y profesional, de una identidad.

.....y las de socialización y difusión. "*El grito primario*"

¿Cuáles fueron entonces las estrategias de socialización y difusión que amarran el trayecto del grupo y del Proyecto que encarnan, no todas sino las que consideramos significativas para la configuración del campo académico profesional en relación a ese imaginario "experimental"? Tres relevamos como hilos principales que anudan y legitiman el espacio discursivo por el que luchaban, a saber: Los intercambios y viajes; los congresos y simposios y, la formación de sociedades que legitimaran y homogeneizaran un modelo de organización profesional "moderno y científico" para la psicología.

Bajo condiciones institucionales propicias, el proceso de institucionalización del ámbito académico profesional por parte del grupo, se inserta en una dinámica de sedimentación. Sedimentación que significa el cierre, de la utopía iniciada pocos años atrás de ese ethos "científico", que como toda estructura histórica y precaria, incluye en sus coyunturas los quiebres y desplazamientos que posteriormente se dieron.

Pero vayamos por partes. Las tácticas de intercambios y viajes iniciadas originalmente en el Colegio de Psicología de la UNAM, son ahora estrategias formalmente instituidas por el grupo. Así, y con las condiciones objetivas explícitamente establecidas, para 1966 se inaugura lo que sería una serie intercambios y viajes entre los miembros del núcleo fundador y connotadas figuras internacionales del campo de la psicología. Se inauguran con ello las estrategias de comunicación que, desde ese espacio "autorizado" con el que contaban, fungen como mecanismos de control y reconocimiento del "lugar" que empezaban a ocupar en el terreno intelectual. A decir de Emilio Ribes "*se inició la internacionalización del proyecto Xalapa*" (2000, pp. 8-9).

Los vínculos entonces se establecen más que con figuras nacionales, que ya las había, con personajes que representaban la singularidad de ese "rol científico", y que contaban ya con una previa y formal especialización en el campo; provenientes la mayoría de ellos, sino es que todos, de universidades estadounidenses. Es así como las instituciones y los sujetos operaban como pantalla que plasmaba el surgimiento, desarrollo y consagración de una psicología "científica" en México.

Eliot Aronson, fue el primer profesor invitado a la Escuela de Psicología, en la cual impartió conferencias sobre psicología social a principios de 1966. A Aronson, lo habían conocido Serafín Mercado, Gustavo Fernández y Arturo Bouzas como parte del grupo de estudiantes del Colegio de Psicología de la UNAM que fueron de intercambio a la

Universidad de Texas. "Ahí nos dio clases Aronson, después fue el editor del *handbook de psicología social*, era la figura más importante de psicología social experimental" narra en la entrevista Arturo Bouzas (Ent., 1999, p. 7).

Pero el acontecimiento relevante fue la presencia de O.H. Mowrer¹⁰¹ en el mismo año. Mowrer era para algunos de los miembros del grupo un líder intelectual, figura altamente reconocida fuera de las fronteras universitarias nacionales, "era presidente de la Asociación Psicológica Americana (APA), le escribí [narra en la entrevista Emilio Ribes], y le dije que si quería venir a dar unas conferencias. Fui con el rector y le dije que si le pagaba el boleto y la estancia, me dijo que sí. Lo trajimos, todo el mundo se convulsionó, era como traer a Spence y Hull, ¡y a Xalapa!. Las conferencias de Mowrer fueron en la sala chica del teatro del estado, como para 400 gentes. Vinieron gentes de México para oírlo, esa fue la primera vez que todo mundo dijo ¡ah Xalapa! (Ent., 1999, p. 9).

La visita de Mowrer, significó por un lado, el posicionarse dentro del campo de luchas por el poder simbólico académico y profesional, intra y extra Xalapa y por otro, la apertura de redes de comunicación entre los integrantes del grupo y profesores extranjeros, particularmente del área de la teoría del aprendizaje, con los cuales compartían una cultura en términos de valores, normas y formas de hacer relativas a la psicología, pero que además contaban con un reconocimiento instituido. En este sentido las redes de comunicación significaban también un apuntalamiento de los vínculos identitarios del grupo hacia esa "realidad" experimental-profesional que estaban instituyendo.

El grupo dejó en Mowres una imagen positiva "se fue impresionado por el nivel de información del grupo", lo que lo llevó a promover que algunos profesores de Xalapa lo visitaran en la Universidad de Illinois. Así, algunos de los primeros adherentes del grupo fundador (Arturo Bouzas, Gustavo Fernández, Miguel Mancera y Ely Rayek, éstos últimos del Colegio de psicología de la UNAM) iniciaron el viaje.

¹⁰¹ Mowrer (1907-1984) fue uno de los primeros y brillantes colaboradores de Hull y representa junto con Kenneth Spence y Neal Miller la corriente neo-hulliana del conductismo asociacionista, sus análisis tanto clínicos como de laboratorio, sobre la ansiedad fueron cruciales no únicamente para la teoría hulliana de reducción de la pulsión, sino también para teorías del comportamiento humano. En sus últimos años, su interés derivó hacia modelos cognitivos de comportamiento, y hacia los problemas de orden clínico. Bolles, R. (1993). *The story of psychology*. USA: Brooks/Cole Publishing Company. pp. 320-322.

Mowrer pone en contacto a estos nóveles profesionales con Sydney Bijou.¹⁰² Bijou refiere que su primer contacto con la psicología y los psicólogos mexicanos fue a través del Dr. Díaz Guerrero, pues a invitación expresa de éste viene a México en el año 1964 a la UNAM época en que el Dr. Díaz Guerrero trabajaba sobre cuestiones de psicología transcultural. Bijou (1998) señala que dadas las características de su propio trabajo *"diseños de un solo sujeto empleando los principios conductuales, era incompatible con los planes de estudio transculturales con medidas psicométricas. Pensé que mi conexión con los psicólogos mexicanos había finalizado"* (p. 8). Sin embargo, la visita de los miembros de la Escuela de Psicología en Xalapa a Mowrer reestablece los vínculos con los psicólogos mexicanos *"ellos me comentaron su interés en la teoría del aprendizaje y me invitaron a Xalapa como parte de su programa de intercambio internacional"* (p. 9).

Los hilos de la trama se anudan con aquellas huellas iniciáticas formativas que Rogelio Díaz Guerrero estableció en el Colegio de Psicología de la UNAM, ya que tanto Mowrer como Bijou fungieron como líderes y figuras emblemáticas para el proyecto en el campo intelectual. *"Bijou se convirtió en un maestro, impulsor y guía de muchos de nosotros"* relata Ribes (2000, p. 9). Bijou los pone en contacto con Teodoro Allyon, Nathan Azrin y a Don Hake de la Universidad de Southern, Illinois.

A raíz de esta visita, el Dr. Bijou viene a Xalapa en enero de 1967 a ofrecer una serie de conferencias *"una a los estudiantes acerca del campo experimental con niños pre-escolares y, una a los miembros de la facultad sobre el desarrollo de conceptos en niños...era evidente el marcado entusiasmo acerca de la teoría del aprendizaje y sus aplicaciones..."* (Bijou, 1998, p. 9). Es el inicio del establecimiento de redes de comunicación que a su vez operan como dinámica socializante e identitaria en relación a esos "otros" que representaban puntos de significación compartidos. No es aventurado señalar que la aplicabilidad de la disciplina se condensa en el significante "análisis experimental y aplicado de la conducta".

Esta primera visita sienta las condiciones de posibilidad para el establecimiento de lazos sociales, que se anudan vía el flujo constante entre investigadores reconocidos del campo de la teoría del aprendizaje aplicado y el grupo, que sedimentan la estructura discursiva alrededor de ese imaginario "científico y profesional". *"[La carrera de psicología] en el Colegio de psicología no era una carrera profesional, la gente no aprendía a hacer cosas profesionales y Xalapa no, Xalapa era muy científica muy"*

¹⁰² Bijou puede ser considerado como un investigador pionero en el campo de la psicología experimental aplicada. En el año de 1966 el Dr. Bijou trabajaba en la Universidad de Illinois en el Laboratorio Conductual Infantil.

experimental, pero habia el interés de darle este perfil profesional. En esa misma época en Estados Unidos la psicología como profesión empieza a desarrollarse. Lo que hizo la psicología del aprendizaje fue darle a los psicólogos un conjunto de herramientas profesionales que antes no existían", narra Arturo Bouzas (Ent., 1999, p. 8).

Imbricado con éstos primeros lazos sociales, la apertura en 1967 del Centro de Educación Especial con Florente López y Francisco Barrera a la cabeza, y al año siguiente de la Maestría en Modificación de Conducta, con Andréé Fleming-Holland¹⁰³ y Emilio Ribes como encargados del postgrado, son los espacios que actualizan las estrategias profesionalizantes que desde la licenciatura ya venían construyendo.

El Centro representaba la inteligibilidad aplicada del proyecto y la difusión del mismo hacia otras esferas, tanto universitarias como sociales;

"[El Centro] funcionó por varias razones, una porque una gran ventaja de la modificación de conducta es que tiene consecuencias inmediatas para el que la practica, sobre todo con el trabajo con niños que tienen problemas; en un segundo sentido, involucró a los estudiantes de la escuela en tareas que les resultaban interesantes y que hicieron que se sintieran más compenetrados con la carrera, también funcionó porque las familias...se sentían satisfechas...yo llegué a recibir gente que iba a verme de aquí [de la Ciudad de México], relata Florente López (Ent., 1998, p. 1).

Asimismo, la Maestría es el espacio donde se actualizan las estrategias formativas de cuadros profesionales, académicos y de investigación, pero también el espacio donde se consagran las prácticas socializantes y de difusión del proyecto.

"con una gran afluencia de profesores del extranjero, tuvo un renombre verdaderamente importante, porque era prácticamente la única maestría en que se manejaba ese modelo, con un buen respaldo, un buen equipamiento de investigación, y porque había logrado hacer continuar la formación de la licenciatura con la maestría...Era el paradigma de lo que tenía que ser la enseñanza de la psicología como ciencia...Las prácticas de la maestría las hacíamos en ámbitos, vaya, en hospitales de fuera atendiendo a la

¹⁰³ En su crónica el Dr. Ribes menciona que Andréé Fleming-Holland fue discípula de Arthur Bachrach en Arizona. Su estancia en Xalapa fue posible gracias al patrocinio de una cátedra obtenida a través de la Organización de Estados Americanos (OEA). Ribes (2000, p. 14).

gente...Sumado a todo el prestigio que adquirió con los profesores visitantes..."
(Ent., Fernández, 1998, p. 2).

En este tenor, los años de 1969 a 1971 fueron pródigos en visitas y estancias de profesores, las redes de comunicación se consolidan y el proyecto entra prácticamente al momento cumbre de su desarrollo. Profesores como William Montague de la Universidad de Illinois, y Keith Van Wagenen de la Universidad de Arizona realizaron estancias que fueron de los seis meses al año. Ello junto con los seminarios semanales o quincenales impartidos por profesores invitados, y el fuerte respaldo institucional ayudaron al prestigio y presencia del proyecto. Entre los profesores invitados en el periodo mencionado podemos nombrar a: David Ehrenfreund, Charles Fertser, Sydney Bijou, Gerald Patterson, Todd Risley, John Burchard, Jay Brinbrauer, Robert Schwitzgebel y Richard Suinn. (Ribes, 2000, p. 14).

Podríamos señalar que los intercambios y visitas operaron como punto nodal que articula la lucha por un espacio autorizado, instituido, dentro del campo académico disciplinar *"el psicólogo debe de hacer ciertas cosas y las debe de hacer a partir de lo que sabe de la psicología, y el psicólogo es diferente de un médico, es diferente de un psicoanalista"* (Ent., Bouzas, 1999, p. 9); y así insertos en el juego de marcar las diferencias para constituirse en una identidad (profesional, académica e individual), las estrategias de intercambio median su entrada al "mundo científico", al campo de las competencias científicas, y en donde los profesores visitantes, como portadores autorizados del saber profesional legitiman simbólicamente la autoridad del proyecto.

*"Victor [Alcaráz] y Emilio [Ribes] tuvieron una visión extraordinaria,...lo que nos conviene es traer gente, y bueno a Xalapa la visitaron las grandes figuras de la psicología. Para ellos [los profesores invitados] era como descubrir por ejemplo que alguien va a la Amazonas y dices, ahí hay tribus, no ha llegado la civilización, y de repente encontraras un grupo de gente que sabían de todo, poquito, si tu quieres, pero estaban tan informados o más. Ellos llegaban y decían ¿quién les dio clases? Porque sabían que en la UNAM no había nada..."*relata Arturo Bouzas (Ent., 1999, p. 9).

Esta competencia, en términos de capacidad, pero también como competición, como lucha entre ellos que portaban un prestigio académico y profesional y el Colegio de

Psicología "que no había nada"; en donde el significante refiere a una "nada" profesional, una nada "científico experimental aplicada". Las estrategias de difusión del proyecto implicaban la ilusión de constituirse en presencia plena, pero también la posibilidad de situarse en una posición privilegiada en el campo universitario, en relación a la posición ocupada en aquellos tiempos por el Colegio de Psicología de la UNAM.

Las estrategias de difusión del proyecto se encaminan hacia esta ruta, y la metáfora del "grito primario" que ellos refieren, señala el nacimiento institucional del proyecto. "Grito primario" representado por la celebración, en marzo de 1967, del Primer Congreso Mexicano de Psicología en la Sala Chica del teatro del estado, en mancuerna con la Sociedad Mexicana de Psicología. El mencionado primer congreso se realizó junto con la Sociedad Mexicana de Psicología, cuyo primer presidente fue el Dr. Guillermo Dávila. A mediados de 1960 el Dr. Rogelio Díaz Guerrero es nombrado presidente de la citada Sociedad, y es en mancuerna con él cuando se organiza el Primer Congreso. Los vínculos con los maestros pioneros cambian más no se rompen.

"...fui con Rogelio Díaz Guerrero y le dije una Sociedad que no tiene congresos no existe...y organizamos el primer congreso...y eso se llamó el "grito primario" porque entonces todo el mundo empezó a saber que existía Xalapa....La existencia significada como presencia autorizada, como espacio singular queda plasmada en la voz de Víctor Alcaráz "en el Primer Congreso Mexicano de Psicología todo mundo descubrió Xalapa, porque el grueso del Congreso estuvo constituido por trabajos presentados por nosotros. Para la Universidad de México [el Colegio de Psicología] aquello fue un choque, o sea que de repente la psicología se había más bien asentado en Xalapa, y ahí era el lugar más productivo de todo el país, más productivo que en la UNAM...., eso también fue muy importante para hacer la modificación después del Plan de Estudios de la UNAM..." (Ent., Ribes, 1999, p. 10).

El Congreso no significó únicamente el *grito primario* de la Escuela de Psicología en Xalapa, significó también el grito primario del proyecto que el grupo portaba, la posibilidad de incidir y abrir espacios sociales que en el terreno profesional se hallaban acotados. En los reconocimientos que el Dr. Lara Tapia señala en las Memorias de este Primer Congreso (mismas que por cierto salieron a la luz siete años después) apunta que: *"por primera vez en nuestro país, se reunieron psicólogos de distintas localidades,*

dedicados a diferentes problemas, con el objeto de comunicar sus experiencias profesionales y el resultado obtenido en el trabajo experimental; así como para discutir problemas comunes que afectan el desenvolvimiento científico y profesional de la psicología en México" (1974, p. 5).

Pareciera que las estrategias de comunicación establecidas en un primer momento "hacia fuera", hacia los profesionales extranjeros reconocidos y legitimados se desplazan "hacia dentro", hacia el campo que como intelectuales de la psicología era su lugar natural, era el espacio donde los envites deberían llevarse a cabo en la contienda por la hegemonía académica y profesional. En este sentido, los hilos formativos se articulan con éstos hilos comunicativos que se anudan posteriormente en la creación de asociaciones y sociedades que representan a estos psicólogos "científicos".

No está demás señalar que las estrategias formativas y socializantes del proyecto se imbrican con elementos de la estructura discursiva que aunque parecieran dispersos en sus inicios, devienen en regularidades significativas de la trayectoria que nos ocupa. Así, en los años de puesta en marcha del proyecto, en 1965 para ser exactos, los miembros del grupo establecen vínculos con Francisco Trillas, mediados por la visita de Starke Hathaway (creador del MMPI y directivo de la Sociedad Interamericana de Psicología). El convenio editorial establecido entre éstos y Trillas supuso la publicación de un programa de libros de texto fundamentales en la psicología experimental y metodología, vínculo que se extendió hasta la década de los ochenta. Esta relación entre traducción y publicación de libros según señala el Dr. Lara Tapia "*permitted pasar de la psicología filosófica y del psicoanálisis hasta la psicología científica en sólo diez años*" (1983, p. 47). Y aquí la psicología "científica" significa claramente la aproximación experimentalista y metodológica encarnada en el proyecto Xalapa.

De manera concurrente la Escuela de Psicología en Xalapa, inicia en 1966 un programa de formación de un acervo bibliográfico y hemerográfico "*que la convirtió en esos momentos en la mejor [biblioteca] del país en psicología. Se obtuvieron muchos volúmenes y colecciones como donación, adicionalmente a las suscripciones regulares que cubrieron más de 30 revistas periódicas*" (Ribes, 2000, p. 8).

Asimismo, la difusión del proyecto queda significada por la asistencia regular por parte de los miembros del mismo a eventos de divulgación. En 1965 Víctor Alcaráz presenta un trabajo sobre el programa del Proyecto Xalapa en el Congreso Interamericano de Psicología en Lima, Perú; en el Congreso Internacional de Psicología en Moscú (1966), Serafín Mercado presenta el reporte de la primera investigación

experimental que se realizó en Xalapa, trabajo publicado posteriormente en la Revista Interamericana de Psicología; en 1969 Emilio Ribes presentó en el Congreso Interamericano de Psicología celebrado en Montevideo, Uruguay, el primer trabajo (de un mexicano) sobre modificación de conducta, mismo publicado en la Revista Interamericana de Psicología, por citar algunos ejemplos.

Las posiciones y significados se invierten en varios sentidos; por un lado el poder intelectualmente autorizado que debería representar la UNAM en lo general, y por contigüidad simbólica el Colegio de Psicología, se desplaza de la Facultad de Filosofía y Letras hacia la provincia, hacia esos "*psicólogos rurales*" iconoclastas que propugnaban por la conformación de una identidad profesional "[Xalapa como el espacio, relata Victor Alcaráz] *donde se establecen las bases para que se profesionalice la disciplina*" (Ent., 1999, p. 5). Por otro, la inversión representó también el desplazamiento del grupo de un lugar de *visibilidad relativa* hacia un espacio de *visibilidad intrínseca* en la estructura discursiva del campo académico profesional en relación a los distintos grupos insertos en el juego.¹⁰⁴

Con esa *visibilidad* representada en la metáfora del *grito primario*, con el poder instituido con el que ya contaban, las estrategias de conservación y difusión de ese capital simbólico se tornan relativamente fáciles de mantener. Así, y en colaboración directa con el Dr. Sydney Bijou se inician los planes para la organización el Primer Simposio Internacional sobre Modificación de Conducta, cuyo propósito fue el de "*estimular la investigación, enseñanza y demostración del Análisis Conductual en México y América del Sur. Se formó un comité de 27 psicólogos mexicanos y estadounidenses, cinco de países sudamericanos, de República Dominicana y de España*" (Bijou, año, p. 10). Ese primer simposio tuvo lugar en enero de 1971 en Xalapa y publicado por Editorial Trillas y por Academic Press en coedición de Bijou y Ribes¹⁰⁵. A ese primer Simposio le siguieron 13 reuniones más en un periodo de doce años (1971-1983). La primera y única en Xalapa en ese 1971; cuatro en la ciudad de México (1972, 1973, 1974, 1977); tres en la ciudad de Caracas (1975, 1978, 1982); dos en Panamá (1976, 1979); una en Bogotá (1980); una en Lima (1981), y la última en Brasilia (1983).

¹⁰⁴ Aquí retomamos los conceptos de visibilidad relativa e intrínseca propuestos por P. Bourdieu que refieren a la visibilidad de un "nombre propio" en el campo de la lucha científica. Para Bourdieu, la primera connota el rango que el nombre ocupa en relación a la serie de nombres en juego; mientras que la segunda resulta del hecho de que una vez reconocido el nombre es más fácilmente de ser reconocido y retenido (Bourdieu, 2000, p. 87)

¹⁰⁵ El título de la publicación fue Modificación de conducta: problemas y extensiones/Behavior modification: issues and extensions (Ribes, 2000, p. 17).

La expansión del proyecto

Hasta el momento nos hemos concentrado en los trayectos y prácticas institucionalizantes académico profesionales del grupo relativas a la singularidad del Proyecto Xalapa. Pero, la configuración de la trayectoria no se dio al margen de los movimientos de la época; los cambios sociales, políticos y culturales que los años sesenta implicaron, atraviesan el contexto micro-discursivo y los itinerarios de los sujetos.

No podemos ignorar, que las redes de prácticas institucionalizantes del ámbito académico profesional se entrecruzan con un tiempo histórico social tan particular como lo fue la década de los sesentas. El optimismo de la época que caracterizó los estilos de vida de núcleos sociales, políticos y culturales -juveniles particularmente-, deja su huella en el itinerario biográfico, individual y grupal, de estos jóvenes académicos, y los vínculos políticos construidos desde sus años de estudiantes, se fortalecen en los tiempos de academia.

También, dichos vínculos están presentes durante la creación del Consejo Nacional de Enseñanza e Investigación en Psicología (CNEIP), instancia que representa la concreción y expansión del proyecto, y que aun cuando va más allá de éste, sus hilos genealógicos se desprenden directamente de él.

El grupo fundador no se mantuvo al margen durante los acontecimientos del 68. Las disposiciones hacia la izquierda que años antes se habían manifestado en la Facultad de Filosofía y Letras, se presentifican a raíz de la destrucción por parte del ejército de las puertas del Sn. Ildenfonso, sede de la Preparatoria 1. Y ellos no se quedan al margen, como parte de esa generación contestataria y cuestionadora, generación cercana a los movimientos de izquierda.

"En 68 la primera escuela que entró en la huelga fue la Facultad de Ciencias, yo estaba como Director, y los alumnos en una asamblea, estaban temerosos, pero cuando el director estuvo en la asamblea, se fueron a la huelga; por eso yo no he sido Director de la Facultad [de Psicología, UNAM] (Ent., Alcaráz, 1999, p. 7). A su vez Emilio Ribes relata que "la Facultad de Ciencias fue la primera que sacó un desplegado [en el periódico Excelsior] por el basukazo de la prepa 1, andábamos de activistas repartiendo volantes con los ferrocarrileros, haciendo pintas en la noche" (Ent., 1999, p. 11).

Estos hilos de participación política marcan distancias y afinidades académicas, contruidos en los márgenes del claustro universitario de la UNAM, en ese "Café" de la Facultad de Filosofía y Letras que operó como punto nodal de integración identitaria en los primeros miembros del grupo fundador. En consonancia con esas formas de vida vinculadas a los referentes políticos culturales de la época, y con las pretensiones renovadoras en la esfera académica y profesional, la configuración del proyecto, es la matriz imaginaria de un movimiento contestatario *"El conductismo experimentalismo, era un movimiento contestatario que reivindicaba esta identidad del psicólogo, que reivindicaba la posibilidad de convertir a la psicología en una profesión"* nos relata Carlos Fernández Gaos (Ent., 1998, p. 1).

Así, Xalapa es el lugar donde se asienta y construye esa realidad "contestataria", realidad que una vez institucionalizada, objetivada, opera como marca visible de la existencia del grupo. La institucionalización del proyecto, implicó de hecho un reacomodo en las formas de ejercicio del poder, de una posición que en sus inicios ocupaba un lugar de subordinación del espacio académico profesional, a una de predominio, de presencia plena.

Situados ya en los setentas se establecen las estrategias de expansión del proyecto "científico-experimental", en un momento de quiebre profundo del proyecto, cercanos los tiempos del regreso del grupo a la UNAM y cercanos los tiempos de que el Colegio de Psicología se constituya en Facultad de Psicología -en donde los grupos otrora "dominados" ocupan posiciones académico administrativas "dominantes"-.

La creación, en 1971, del Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología (CNEIP) fue el intento de homogeneizar y hegemonizar la identidad profesional del psicólogo a nivel nacional. El CNEIP operó como estrategia que intentaba dar respuesta a los vertiginosos cambios que el país vivía en materia de Educación Superior¹⁰⁶, como estrategia que estableciera lazos sociales comunes entre las distintas

¹⁰⁶ Las investigaciones que desde la sociología se han llevado a cabo señalan a las décadas de los '60 y 70 como el periodo más dinámico de expansión y diferenciación universitaria. La expansión institucional entendida como el crecimiento en el número, tipo y ubicación geográfica de los establecimientos, así como a la ampliación de ofertas formativas y de unidades que componen a las instituciones, durante las décadas mencionadas vivió un crecimiento vertiginoso. Entre 1950 y 1960 se establecen 13 universidades públicas sumadas a las once con las que ya se contaba, el número de instituciones privadas llegó a 19. Entre 1960-1970 el crecimiento de las instituciones privadas fue mayúsculo (43 institutos en el país). Durante los '70, se crean las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales, la Universidad Autónoma Metropolitana, la Universidad Pedagógica Nacional, ello implicó en gran medida el crecimiento del número de instituciones pero también la ampliación de la capacidad institucional. Vinculado con estos procesos expansivos se observa un crecimiento

universidades del país que incluían a la psicología como parte de sus programas formativos, y que formara a sus egresados pero también al incipiente cuerpo académico profesional bajo una estructura normativa compartida.

Para el caso específico de la carrera de psicología podemos señalar que la incorporación de la psicología como área de formación profesional en las facultades y escuelas del país, refleja en términos cuantitativos la dinámica expansiva universitaria. En este tenor, en 1964 únicamente cinco escuelas impartían la licenciatura en psicología, aumentando a 14 en 1970 y a poco más de 20 en 1973 (Rivera y Urbina, 1989)¹⁰⁷.

Las dinámicas expansivas de las últimas décadas del siglo XX en materia de Educación Superior, complejizó el ya de por sí diverso y heterogéneo panorama de la psicología¹⁰⁸.

En tiempos donde se inicia el aumento de escuelas formadoras de psicólogos, ellos se dan a la tarea de "liderar" las estrategias de "cierre" profesional a nivel nacional, pues se hallaban ubicados en posiciones de prestigio intelectual, con un incipiente si se quiere basamento profesional, con vínculos intra y extra universitarios establecidos, y con un modelo organizacional de la disciplina en donde el punto nodal se condensaba en el carácter "científico y empírico de la psicología".

En su relato Víctor Alcaráz nos narra que *"El Consejo, es otra idea de Emilio Ribes y Lara Tapia...en Santiago de Chile se les ocurrió que las escuelas de psicología que estaban surgiendo en ese momento por todas partes, [deberían] unirse y tratar de establecer ciertos niveles, entonces constituyeron el CNEIP"* (Ent., 1999, p. 9).

Las estrategias de institucionalización profesional privilegiaban al psicólogo como un profesional especializado y que debería formarse en escuelas instituidas específicamente para su preparación y con dedicación exclusiva a su profesión. Las

de la matrícula educativa y un cambio en la composición social de la población estudiantil. Para un análisis detallado del efecto de estos procesos particularmente en lo que respecta a la profesión académica se sugiere ver: Gil, A. et al (1992). *Académicos. Un botón de muestra*. México: Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco y Gil, A. et al (1994). *Los rasgos de la diversidad. Un estudio sobre los académicos mexicanos*. México: Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco.

¹⁰⁷ Rivera, S. y Urbina, S. (1989). Estadísticas básicas sobre la formación de psicólogos en México. En: S. Urbina (compilador). *El psicólogo. Formación, ejercicio profesional, prospectiva*. México: Universidad Nacional Autónoma de México. pp. 31-57.

¹⁰⁸ Es pertinente señalar algunos de los rasgos característicos del Sistema de Educación Superior mexicano del periodo correspondiente a 1970-1980, con miras a situar contextualmente la emergencia del CNEIP. La expansión opera a nivel nacional; se observa una transformación en la composición del estudiantado; hay una tendencia hacia la segmentación y diversificación de opciones profesionales; se superimponen estructuras académicas novedosas con formas tradicionales; se da una marcada dependencia hacia fondos del gobierno federal; se inicia lo que algunos autores han denotado como mercado de trabajo académico; se complejizan las formas de organización institucional y se inicia la burocratización académico-administrativa (Gil, A. et al, 1994, p. 26).

huellas simbólicas de ese lugar de subordinación que en la estructura discursiva académica disciplinar la psicología había tenido, están aún presentes. *"Había que lograr una identidad del psicólogo en todo el país. Si, aquí ya estamos con un currículum consolidado, pero en el resto del país no. En mi opinión personal, creo que ese fue un ejercicio verdaderamente importante, porque más allá que intentáramos imponer un forma de pensar a la psicología, fue de hecho también un momento de apertura"* narra Carlos Fernández Gaos (Ent., 1998, p. 6).

El Consejo operó como universo simbólico de un "ethos" profesional de la psicología, como matriz contenedora de una precaria cultura gremial y profesional;

"Le dije [a Luis Lara Tapia] que podríamos probar si podemos entrar a un Consejo y tener un sistema curricular cuando menos común en una parte y que permita por un lado las revalidaciones, que permita que todos tengamos ciertos criterios comunes sobre la carrera ahora que todavía eso no se acelera lo que se va a acelerar, entonces me dijo que sí. Yo creo que ayudó [el CNEIP] porque de alguna manera puso en contacto a la gente lo cual eso ya, cuando menos fue un instrumento para conectar a las gentes, porque no sabíamos ni quién, ni dónde estaban las escuelas, entonces sirvió para aglutinar" narra Emilio Ribes (Ent., 1999, p. 15).

El Consejo se formaliza en Xalapa, *"en esa ocasión estuvieron presentes Graciela [Rodríguez] que era la que representaba a la Ibero, Luis [Lara Tapia] y Ma. Luisa [Morales] por la UNAM; Pepe Litz y Jacobo Grimberg por la Anáhuac; Eduardo Macías, que el era filósofo no era psicólogo, por la Universidad de Monterrey una Universidad privada. Eso fue en junio del 71 fue dos meses antes de irme yo de Xalapa. Tuvimos una reunión muy pequeña de hecho, se establecieron los lineamientos generales"* relata Emilio Ribes (Ent., 1999, p. 15).

Fueron tiempos de convocatoria, que corren paralelos al quiebre y desplazamiento del grupo a la UNAM, a la recién instituida Facultad de Psicología dirigida en sus momentos iniciáticos por Luis Lara Tapia. Tiempos de convocatoria que implicó la puesta en marcha de tácticas, que desde espacios académicos, fueran incluyendo a las diversas instituciones interpeladas. Tiempos de intensos movimientos políticos que permitieran los consensos y disensos que la diversidad institucional demandaba

[El Consejo] nace a partir de actividades académicas y discutiendo, como resultado de cada evento académico, la necesidad de ir configurando una propuesta psicológica que homogeneizara los currícula de todas las universidades. El problema era definir algo que efectivamente nos conjuntara a todos, sobre todo en este enfrentamiento de las escuelas privadas contra las públicas. Teníamos que estar siempre atentos a las implicaciones de las propuestas, pero al mismo tiempo buscando los consensos" (Ent., Fernández, 1998, p. 5-6).

La propuesta cobra forma, entrecruzada con los vínculos que años antes se había establecido con la Editorial Trillas y en conjunción con la ANUIES, "se hizo un programa de formación de profesores, que lo pagó la ANUIES durante dos o tres años con mucho dinero; se hizo la corrección de textos del CNEIP, donde además Trillas le daba regalías al CNEIP por los libros vendidos, te acordarás que hay libros que tienen el sello del CNEIP junto con Trillas, la colección era grande eran como 20 libros de distintas áreas, que saldrían como textos de apoyo" (Ent., Ribes, 1999, p. 16). Fueron momentos de intensos debates políticos y académicos dirimidos en las múltiples asambleas del Consejo. A manera de ejemplo es pertinente señalar que para el año de 1976 se habían llevado a cabo diez y nueve reuniones de las para entonces casi 28 instituciones integrantes del Consejo

Sin embargo las fracturas al interno del propio Consejo no se hicieron esperar. Estas se hicieron visibles e inteligibles a partir de las tensiones por el control político entre las instituciones públicas y las privadas. "En general el problema del CNEIP fue que las privadas empezaron a crecer en número, empezó a crecer mucho el tamaño del organismo y se perdía mucho el tiempo en discusiones sobre la mecánica interna en vez de tomar acciones sustantivas" (Ent., Ribes, 1999, p. 16). "La proliferación de las escuelas privadas vino a echar abajo todo ese proyecto, porque ese proyecto tenía otra vez la orientación hacia el campo experimental y profesional, y las escuelas privadas tienen una orientación hacia el campo profesional pero con técnicas no del todo probadas" relata Víctor Alcaráz (Ent., 1999, p. 10).

En términos cronológicos la dinámica de configuración del CNEIP tiene sus momentos cumbres de desarrollo durante la década de los setenta. No es nuestra intención un acercamiento profundo a la trayectoria del citado Consejo, sino más bien el destacar ciertos rasgos significativos que hermanan la trayectoria del grupo como objeto

de nuestra indagación, y la huella que éste deja en al menos los años iniciales del Consejo, como ejemplo de la expansión académica y profesional del grupo, esto es, como resultado de su movimiento en la historia que nos ocupa.

Dado lo anterior, podemos adelantar que las representaciones experimentalistas del grupo se desplazan de la singularidad que la estructura discursiva de la Escuela de psicología representaba, hacia la figura del Consejo. Este desplazamiento implicó reacomodos *"había que buscar consensos"*, sobre todo pensando que la figura aglutinaba una diversidad de instituciones en donde el significante psicología implicaba usos múltiples en el terreno epistémico, filosófico, teórico y formativo. Pero además tal desplazamiento conlleva la permanencia de elementos significativos, en términos de formas de hacer, creencias, valores que aun cuando matizados permanecen en la nueva formación *"ese proyecto tenía otra vez la orientación hacia el campo experimental y profesional"*; *"había que lograr una identidad del psicólogo en todo el país"*; *"un Consejo...que permita que todos tengamos ciertos criterios comunes sobre la carrera"*.

Trashumantes incansables *"ibamos transitando por toda la república"* *"salimos de un taller en Jurica de la universidad abierta de la UNAM, y nos venimos [Carlos Fernández Gaos, Roberto Alvarado y Emilio Ribes] a Guadalajara a organizar el congreso [el Primer Congreso del CNEIP -1975-] (Ent., Ribes, 1999, p. 16),* y ubicados en posiciones de autoridad en el Consejo (Victor Alcaráz era a la sazón secretario ejecutivo); en un espacio social e institucional que sobredeterminaba las prácticas tanto de los sujetos individuales como de las instituciones participantes en el campo; los resultados de los Talleres Nacionales fueron la expresión más acabada de construcción de un horizonte académico y profesional que atravesara lo que debería ser la identidad profesional del psicólogo.

Permeados por la lógica científico tecnológica vigente en la década de los setenta, y apoyados en los datos resultantes de las investigaciones acerca de la situación de enseñanza de la psicología en el país, los Talleres Nacionales se constituyen en el vehículo para *"enfrentar el divorcio existente entre las necesidades reales y sentidas de la población y el tipo de enseñanza que se proporciona en las escuelas de psicología"*¹⁰⁹, vehículo que vinculara las necesidades externas que la sociedad demandaba con los movimientos internos de la propia disciplina, con miras a establecer una identidad académico profesional que representara al gremio y sus funciones formativas.

¹⁰⁹ Recomendaciones generales para la planeación de la enseñanza de la psicología en México, 1977.

Los Talleres Nacionales se llevaron a cabo en Jurica en 1978, el segundo y tercero en Cocoyoc y Sn. Miguel Regla en 1979; con los objetivos de elaborar un perfil profesional del psicólogo y de evaluar, y en su caso modificar, los currícula de las escuelas formadoras de psicólogos.¹¹⁰ La participación en los Talleres por parte de algunos miembros del grupo fundador y sus adherentes (Emilio Ribes, Víctor Alcaráz, Florente López, Carlos Fernández) y, desde las posiciones de prestigio y liderato académico y político que ocupaban, fueron las estrategias que funcionaron como núcleo organizador de lo que podríamos denotar como el intento de construcción de la identidad institucional de la psicología profesional "...ya *habíamos hecho lo de la declaración de Jurica y de Sn. Miguel Regla que era simplemente, que cumplieran con algunas cosas que habíamos hecho para el currículo de Iztacala*"¹¹¹, pero cuando menos pensarán en términos de objetivos y funciones profesionales, que hubiera un perfil profesional del psicólogo, que ya luego cuando se trató de elaborar qué cosas hacen, pues ya todo mundo puso de todo" nos dice en voz de entrevista Emilio Ribes (Ent., 1999, p. 17). Las apuestas se centran en contener y vigilar la lucha de los "otros" (en este caso representado por la fuerza creciente que las universidades privadas venían ganando) por ocupar espacios en la estructura organizativa y normativa del Consejo.

¹¹⁰ Los resultados y recomendaciones a las que se arribó en las mencionadas reuniones, están detallados en: Recomendaciones del Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación sobre la integración y desarrollo curricular (1976). *Revista de Enseñanza e Investigación en Psicología* 2, (2), 114; Recomendaciones generales para la planeación de la enseñanza de la psicología en México (1977). *Revista de Enseñanza e Investigación en Psicología* 3, (2), 21-24; Resultados de los Talleres de Cocoyoc y Sn. Miguel Regla (1979). *Revista de Enseñanza e Investigación en Psicología* 5, (1), 678-687.

En términos generales, las recomendaciones del CNEIP derivadas de los talleres y reuniones puntualizaban que: 1. el psicólogo es un profesionista universitario cuyo objeto de estudio es el comportamiento individual y social, siendo su función genérica la de intervenir como experto del comportamiento en la promoción del cambio individual y social desde una perspectiva interdisciplinaria; 2. Trabaja en diversos campos o sectores de aplicación más que en áreas profesionales- relacionados con las necesidades sociales (salud, educación, producción y consumo, ecología y vivienda y organización social); 3. Las funciones profesionales serán las de detectar, evaluar, planear, investigar e intervenir; 4. La enseñanza debe orientarse a la formación de psicólogos generales en el nivel de licenciatura, y los planes de estudio deben mantener una vinculación entre la satisfacción de las necesidades sociales y las profesionales, con evaluaciones constantes de los distintos currícula con miras a su actualización permanente; 5. Debe haber programas de formación docente y educación continua, así como colaboración e intercambio entre facultades; 6. Fortalecer las habilidades básicas del estudiante en investigación tanto básica como aplicada; 7. Elaborar un modelo organizacional técnico administrativo que favorezca la vinculación entre docencia, investigación y servicio; 8. Recomienda que tanto la SEP como la UNAM limiten la apertura de nuevas escuelas o facultades de psicología y, 9. Recomienda la creación de un Colegio Nacional de Psicología que opere como marco legal y normativo de la profesión. Fuente: Acle, G. (1989). Perfil profesional del psicólogo y situación actual de la enseñanza de la psicología en México. En: J. Urbina (compilador). *El psicólogo. Formación. Ejercicio Profesional. Perspectiva*. México: Universidad Nacional Autónoma de México. pp. 121-129.

¹¹¹ Se elaborará en el próximo capítulo un acercamiento profundo a los procesos de configuración académico-curriculares de Iztacala, esto como parte del trayecto del grupo.

Los Talleres responden a esa dinámica de lucha, fueron el espacio donde se plasmó, la utopía respecto a una psicología científica y profesional compartida a nivel nacional *"porque ya querían ellos [las escuelas privadas] tomar cartas en el asunto. En este ínterin fue cuando se organizaron los famosos talleres. Yo coordiné [narra Carlos Fernández Gaos]_el taller de Jurica, el de Sn. Miguel Regla, el taller de Cocoyoc....Los organizó el Consejo, pero yo los coordiné...el perfil profesional del psicólogo nace de hecho del currículum de Iztacala (Ent., 1998, p. 7).*

La expansión y fuerza del grupo, más allá de lo local-situacional se hace inteligible en el evidente liderazgo que éste tuvo durante los primeros años del Consejo. Las metodologías de comportamiento grupal, en términos de las estrategias que articularon los procesos de institucionalización de la Escuela de Xalapa, y que operaron como polos identitarios de esa matriz imaginaria "científico experimental", fueron algunos de los elementos que trataron de amarrar la organización social representada en el Consejo. El intento de construir una "realidad" social que hegemonizara las diversidades teóricas y profesionales de la psicología nacional, nunca llegó a objetivarse. Sobre todo porque en el campo científico la psicología, a diferencia de las ciencias naturales, se ha caracterizado por la diversificación epistemológica y filosófica, y aunque sin entrar en detalles, ello ha permeado los diversos currícula y enfoques que en el campo institucional. Pero también fracasó que desde la representación de estos sujetos, vieron que su ideario se desvanecía por las múltiples vicisitudes que un proyecto de esa envergadura conlleva y que en gran medida los rebasaba.

La lucha y pérdida del poder del ideario del grupo se objetivó vía el incremento de instituciones privadas, que siendo numéricamente mayor ganó peso y autoridad en el Consejo *"después la proliferación de escuelas privadas vino a echar abajo todo ese proyecto" "a final de cuentas tuvo que quedar en manos de otras gentes"*, en este sentido, la representación simbólica que el Consejo tenía para el grupo se desvanecía, éste –el Consejo- como objeto de vinculación para los miembros del grupo, como horizonte desde cual inscribir su utopía se les va de las manos simbólica y materialmente.

"Yo creo [relata Emilio Ribes] que se ha vuelto una pálida sombra de lo que pudo haber sido, pero yo creo que más que nada a diferencia de otras asociaciones, como las de escuelas de medicinas o de otras, pues simplemente refleja la dispersión, la falta de criterios, de consensos de los

psicólogos, y la falta también de conciencia gremial, cuando las cosas están así es quijotesco seguir peleándole adentro" (Ent., 1999, p. 18).

Aunque nos hemos alejado, en términos estrictamente cronológicos, del trayecto del grupo en la especificidad local del espacio social Xalapeño, éste alejamiento temporal obedeció a la necesidad de resaltar el entrecruzamiento de esos hilos iniciales, de esas prácticas constitutivas de la configuración académico profesional del grupo, que una vez sedimentadas imbrican y atraviesan los itinerarios de los sujetos en los distintos espacios sociales por ellos recorridos, en forma de huellas identitarias que se condensan en torno al significante "psicología científico experimental" y que de manera iterable se presenta como eje que vertebra su recorrido.

Regresemos a los tiempos de Xalapa, espacio que como coyuntura sentó las condiciones de posibilidad para que las formas de hacer del grupo cruzaran las fronteras de la Escuela de psicología en Xalapa y se expandieran hacia el CNEIP. Y referimos coyuntura porque los momentos de quiebre del proyecto en Xalapa estaban ya presentes, los tiempo de puesta en marcha del proyecto, tiempos de intensos trabajos y ocultas tensiones habían pasado. ¿Cuáles fueron los elementos de la trama discursiva que operaron como detonantes del quiebre del proyecto? ¿Cuáles las circunstancias político-contextuales que hicieron que éste se desplazara hacia la UNAM en un momento de pleno desarrollo? Retomemos pues las huellas de los andares del grupo y las bifurcaciones que en éstos andares se siguieron.

Quiebre y desplazamiento del proyecto. El regreso al Alma Mater

Finales de los sesenta años intensos para el grupo fundador. Años de compromisos políticos y académicos marcados por la apertura de la Maestría en modificación de conducta, enclave formativo de los nuevos cuadros profesionales; años donde la presencia constante de profesores extranjeros legitimaba el prestigio del proyecto; años de lucha sindical y política *"profesores de distintas escuelas de la Universidad de Xalapa plantearon la necesidad de reglamentar las condiciones de contratación y de trabajo del personal universitario, y la conveniencia de crear un sindicato universitario...me vi incluido en una comisión coordinadora del movimiento"* (Ribes, 2000, p. 13).

Y años también donde las tensiones intra colectivo y entre grupos disciplinarios se manifestaban. Tensiones que parecían borradas en los momentos iniciales de la Facultad

de Ciencias, aquella que se instituye alrededor de un "nosotros" que implicaba la confluencia de diversidades disciplinarias con pretensiones epistemológicas comunes, que los distinguían de los "otros" disciplinares "con los que no se tenía nada que hacer". Y tensiones también al interno del grupo refundador y sus adherentes que derivaron en el posterior desplazamiento del grupo hacia la UNAM

Y aquí la referencia a desplazamiento –siguiendo a Granja-, indica "las dinámicas de reacomodo en el tiempo de uno o varios elementos implicados en una formación o proceso; y surgimiento, a partir de esas recomposiciones, de nuevos elementos que, por ende, modifican en algún grado la caracterización del proceso (1996, p. 23)"¹¹². Este desplazamiento implicó por un lado la ruptura con grupos que en el pasado reciente habían formado parte del juego de re-acomodo simbólico y material en la estructura institucional de la Universidad; y por otro, un cambio en las dinámicas constituyentes del grupo fundador, que ligaban de manera diferencial el significado que el proyecto tenía para sus miembros.

Acerquémonos a la primera cuestión. En 1970 se nombra como rector de la Universidad Veracruzana a Antonio Campillo en sustitución de Carlos Román Díaz que junto con García Barna fueron figuras que desde la estructura académico administrativa de la Universidad se habían caracterizado por la disposición favorable y patrocinio hacia las prácticas instituyentes de esta psicología profesional, y también desde sus posiciones de autoridades universitarias mediaron en la construcción institucional del proyecto. Sin embargo, la entrada de Campillo implicó un reacomodo de las reglas del juego intrauniversitarias en lo general y, un reacomodo de los vínculos entre los distintos grupos que al interno de la Facultad de Ciencias contendían. Dichos grupos estaban representados por las distintas disciplinas que conformaban la estructura organizativa de la Facultad, a saber: matemáticas, física, psicología y biología, ésta última incorporada a la estructura de la Facultad en 1969 (con Carlos Juárez como su director).

La entrada de Antonio Campillo en el contexto universitario, operó como coyuntura que en la circunstancia singular de la Facultad de Ciencias devino en un reacomodo de las relaciones de fuerza de los grupos disciplinarios que en un pasado reciente parecían constituirse en un "nosotros" homogéneo, un nosotros que se hacía necesario en las circunstancias iniciáticas de la Facultad como dinámica articuladora del mito fundacional, en donde las relaciones se fincaban en la lógica de "instaurar y conjuntar" esquemas de

¹¹² Granja, J. (1996). *Los saberes sobre la escuela mexicana en el siglo XIX. Un análisis sobre las formaciones conceptuales en educación*. Tesis de doctorado en Ciencias Sociales. México: Universidad Iberoamericana.

acción compartidos y que simbólicamente tendieran a borrar las diferencias constitutivas de esa estructura social, las cuales se hacen inteligibles una vez instituida la Facultad y en este sentido atraviesan la trayectoria de los sujetos y del proyecto que ellos encarnaban.

Situados en posiciones de poder al interno de la Facultad –Victor Alcaráz fue director de la Facultad de Ciencias de 1967 a 1970 y Emilio Ribes secretario general de la misma de 1970 a 1971-, las rupturas se formalizan con la entrada de Campillo, el *"cambio de Rector que, en conjunto con otros factores..., fue el desencadenador del fin del proyecto Xalapa"* (Ribes, 2000, p. 15).

El desvanecimiento del vínculo entre las autoridades universitarias y el grupo fundador se objetiva a través de las luchas académico políticas entre el grupo de psicólogos y los físicos y matemáticos *"el resquebrajamiento [se dio por] las diferencias con los matemáticos y físicos...se habían creado problemas muy graves entre físicos y matemáticos"* relata Emilio Ribes (Ent., 1999, p. 12). Problemas graves relativos a la formas de administración de la Facultad (Ribes en esa época era Secretario de la Facultad y Carlos Juárez Director de la misma). Desde esas posiciones de poder académico administrativo que implicaron un reacomodo de los elementos en juego, las divergencias se hicieron patentes. En un espacio institucional que había perdido la capacidad de ofrecer seguridad como matriz contenedora de las prácticas instituyentes del grupo, *"el cambio de Rector..., fue el desencadenador del fin del proyecto Xalapa"*, entrecruzado con la ampliación del poder en la estructura organizativa por parte de los psicólogos, se exacerban las tensiones entre los grupos disciplinares. A decir de Lidia Fernández *"el peligro de un poder que se amplía es respondido con aumento de hostilidad y cuestionamiento"* (1996, p. 226).

¿Cuáles fueron los elementos institucionales que desencadenaron el quiebre del proyecto?

"...Se había gestado un conflicto latente entre algunos profesores de Matemáticas, Física y Biología con la administración académica de la Facultad, debido a que ellos consideraban que se les debía descargar de responsabilidad y trabajo académico y darles mayor intervención en la dirección de la institución...con el auspicio directo e indirecto de ese grupo de profesores, un puñado de estudiantes de Biología, Física y Psicología...tomaron el edificio de la Facultad argumentado malos manejos

financieros por parte de Carlos Juárez y yo... Ese mismo día nos reunimos con el Rector Antonio Campillo y el Secretario General... Se nos ofreció olvidar el asunto, dejar la Facultad en manos de los profesores quejosos, a cambio de revivir el Instituto de Ciencias de la Universidad... y dedicarnos exclusivamente al postgrado y la investigación... Aceptarla significaba, por una parte, asumir implícitamente que el cargo de desvío de fondo era cierto y, por otra, dejar la Facultad como proyecto académico a merced de profesores y estudiantes corruptos" (Ribes, 2000, p. 18).

Así, los lazos sociales que institucionalmente habían patrocinado la emergencia y el desarrollo del proyecto en sus años primeros, se invierten; el "nosotros" se resignifica en un "ellos" que pugnan por posiciones autorizadas al interno del campo institucional "ellos consideraban que se les debía [dar] intervención en la dirección de la institución", y un "nosotros" que veía desvanecer la fuerza institucional e instrumental del proyecto, pero también la pérdida de ese lugar que simbólicamente los identificaba "significaba dejar la Facultad como proyecto...".

Y en efecto, la trama se dirime en la esfera de lo político "el rector convocó a una reunión extraordinaria de Consejo Universitario... el consejero universitario por la Facultad de Derecho impugnó la acusación... Ante tal situación, el rector salió a reunirse con los estudiantes acusadores y los líderes del CEFUV..., para regresar a la sala de Consejo... y comunicar simplemente que Carlos Juárez y yo concluimos nuestro interinato. Al día siguiente..., los profesores de Psicología convocamos a una asamblea de profesores y estudiantes..., y en ella se acordó solicitar formalmente la separación de Psicología de la Facultad de Ciencias" (Ribes, 2000, p. 19).

La pérdida de poder y autoridad ante el medio externo institucional, sienta las condiciones de posibilidad para que al interno del entramado discursivo de la propia escuela de psicología se manifiesten las tensiones entre "ellos" y los primeros psicólogos formados en la escuela, "los xalapeños propiamente dichos".

En este tenor, Florente López nos relata que "yo creo, por lo menos parcialmente, que una de las razones es algo que suele ocurrir de hecho en los programas importantes de provincia. Había intereses dentro de los grupos que se movían en la estructura política académica de la Universidad. Gente con fuertes raíces en la población, y que ellos tenían más en común entre ellos

que con nosotros, y que de alguna manera percibían a la escuela como un lugar posible de trabajo, en un medio que les era propio, y tenían que ir pensando en el futuro. Parte de lo que ocurrió habría sido resultado de esta situación. Gente que conformaba a ese grupo ahora estaban a cargo de la escuela" (Ent., 1998, p. 6).

La coyuntura institucional manifestada entre las autoridades universitarias y el grupo, posibilitó que en los intersticios se presentificaran las tácticas de grupos de sujetos que luchaban por espacios autorizados, espacios que simbólicamente les pertenecían dada su herencia nativa.

Por último, cabría cuestionarse respecto a aquellos elementos significativos que al interno del grupo se entrecruzan con el quiebre del proyecto, y que operaron como elementos potenciadores de la circunstancia vivida.

El proyecto y las prácticas instituyentes que el grupo relevó, implicaba en sí mismo un proceso con equilibrios inestables y tensiones móviles, que se expresaron en la micro historia del proceso de institucionalización de éste. En este tenor, lo que en su momento se constituyeron en prácticas formativas del grupo, en términos de las estrategias de obtención de credenciales que los autorizaran como portadores legítimos de un saber académico-profesional, fueron también los elementos que, al interno del grupo, potenciaron el quiebre del mismo. Así, las temporalidades biográfico individuales de cada sujeto se entrecruza con la temporalidad de institucionalización del proyecto, en donde la significación diferencial que éste portaba en el imaginario del grupo se plasma, se objetiva, con los no regresos a Xalapa por parte de algunos de sus miembros

Emilio Ribes relata que *"hay un primer resquebrajamiento interno que no se hace aparente hacia fuera, que son los no regresos. Algunos de los que fueron [a estudiar posgrados al extranjero] no regresaron, regresaron a México [a la UNAM] (Ent., 1999, p. 12). Las estrategias formativas que mediaron el proceso de institucionalización del campo académico profesional, mediaron también las escisiones del núcleo original "de todos los miembros del grupo Xalapa que salimos a realizar estudios de posgrados, solamente Florente López y yo regresamos" (Ent., Ribes, 1999, p. 12).*

Aunque dichas escisiones parecieron no afectar la legitimidad del proyecto, ya que para esos tiempos (1968-1970), las prácticas instituyentes académico profesionales se apuntalaban principalmente en las redes de relaciones establecidas entre el grupo y la diversidad de profesores invitados, si debilitaron, podríamos sugerir, la fuerza y los lazos

al interno de la micropolítica académica. Debilitamiento que se expresó entre otras cosas, en la ruptura del grupo, o lo que quedaba de éste, con las autoridades universitarias.

A manera de hipótesis podríamos sugerir que una vez obtenidas las calificaciones formales en el extranjero, esto es, una vez formados como "psicólogos científicos" y en tiempos donde el Colegio de Psicología de la UNAM se dirigía hacia su autonomía como Facultad, ésta –la UNAM- representa el contexto de significación idóneo para una posible movilidad social en el campo académico y profesional.

Y es a la UNAM, en donde los últimos integrantes del grupo fundador se dirigen a raíz de su ruptura con la Universidad Veracruzana. La UNAM los acoge, pues representaba la primera matriz formativa con quien compartían semejanzas de familia, y que ya contaba con una autonomía relativa respecto a su hacer profesional

El regreso a la UNAM se dio en condiciones distintas a las de su partida. Contaban ya con un prestigio y autoridad que su trayectoria en la Escuela de Psicología en Xalapa les había impreso. Representaban al psicólogo profesional, en donde el significativo psicólogo profesional se articulaba alrededor del "experimentalismo" como discurso teórico y metodológico de anudamiento identitario. Y contaban ya con vínculos con figuras que al interno de la estructura organizativa de la Facultad se ubicaban en posiciones de autoridad académica y política, particularmente con la figura del Dr. Luis Lara Tapia.

Fue el Dr. Lara Tapia primer director de la Facultad de Psicología, quien en 1971 como jefe del Departamento de Psicología Experimental da cabida a Emilio Ribes primero y posteriormente a Florente López y Víctor Alcaráz como docentes de la UNAM. "*Luis [Lara Tapia] me persuadió de incorporarme a la UNAM. No vacilé en aceptar la propuesta por dos motivos: primero, por el enorme esfuerzo que había realizado para mi contratación....y, segundo, por el impacto e influencia mayores que podía tener mi trabajo en la UNAM, como primera institución de educación superior en México*" (Ribes, 2000, p. 294).¹¹³

Aunque el ciclo xalapeño se había cerrado, el desplazamiento geográfico, el regreso a esa primera institución de educación superior en México que la UNAM representaba, no implicó una ruptura imaginaria condensada en el proyecto "científico experimental" respecto a la psicología profesional. Así, las metodologías de comportamiento se recomponen, pero permanecen las formas de vida vinculadas a ese significativo "científico experimental". La trayectoria de algunos de los miembros originales

¹¹³ Ribes, E. (2000). Luis Lara Tapia (1930-2000). Obituario. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 26, No. 3, 293-298.

del grupo Xalapa en la maestría de Análisis Experimental de la Conducta de la Facultad de Psicología en la UNAM y en la Escuela Nacional de Estudios Profesionales Iztacala, son instancias que ejemplifican la hegemonía del campo académico profesional centrada en lo "científico experimental" como elemento discursivo que vertebra las formas de hacer del grupo y de sus sujetos.

Sedimentación de una trayectoria

En las páginas precedentes nos hemos acercado a lo que entendemos como la sedimentación de la trayectoria del grupo fundador, misma que se halla íntimamente relacionada con el campo académico profesional de la psicología. Hemos enfatizado principalmente la dimensión profesional de la disciplina como elemento que atraviesa la identidad del grupo en cuestión, ya que fue a través de la lucha por construir campos singulares de aplicación emanados de la esfera disciplinar de la psicología, en que la identidad "científico experimental" del grupo se fue configurando y conformando una serie de prácticas que llegaron a sedimentarse alrededor de ese imaginario.

Consideramos entonces que la dimensión profesional se constituye en uno de los elementos constitutivos de la institucionalización de la versión experimental de la psicología en el campo universitario, pues es en relación a las pugnas por emplear los procedimientos y técnicas experimentales a los problemas de la psicología, en que las prácticas del grupo llegaron a ocupar una posición de legitimidad y visibilidad en el espacio social por ellos transitado. Estas pugnas los hermanaban a los pioneros de la disciplina académica, en su intento por desprenderse de aquellos campos del conocimiento que históricamente habían marcado los derroteros de la psicología en el ámbito científico, así como su afán por constituirse en un gremio autónomo con reconocimiento y legitimidad propia; pero los distancian de aquéllos en sus formas de entender a la psicología "científica" vinculada en torno a un paradigma común: el análisis experimental y sus aplicaciones.

Hemos resaltado aquellos elementos que de manera relacional fueron conformando momentos de "cierre" de la estructura discursiva y sus sujetos en torno a la configuración identitaria académica profesional y experimental. Señalamos como elementos nodales de la configuración identitaria del grupo a la Clínica de Conducta, el Centro de Educación Especial y la Facultad de Ciencias la cual representaba a todas luces la posición de la psicología como ciencia natural.

Nos acercamos a la temporalidad de la estructura organizativa y normativa de la carrera de psicología en la mencionada Facultad. En ésta se resaltaron por una lado las estrategias de legitimación profesional, en términos de planes y programas, mismas que operaron como mecanismo de construcción de una "nueva realidad profesional", en donde el significante psicología experimental fue el punto nodal que permitió ir instituyendo una identidad profesional.

En relación con lo anterior, se señalaron como hilos de amarre de la trama seguida, las estrategias de formación, socialización y difusión que fueron creando en el grupo un fuerte sentido de pertenencia y legitimidad hacia el proyecto que ellos portaban. Giménez (2000), señala la importancia del sentido de lealtad como elemento que permea a las diversas agrupaciones sociales. Así, la lealtad como parte fundamental de la pertenencia social, implica la apropiación por parte de los sujetos de al menos una parte del complejo simbólico cultural en que éstos se hallan inscritos. Desde esta mirada, es factible sostener que el grupo fundador, desde sus inicios en los márgenes del Colegio de Psicología, ha estado vinculado por un fuerte sentido de pertenencia hacia ese imaginario "experimental", que articula las prácticas e identidades del grupo.

Cabe señalar que como sistema abierto, histórico y precario, las relaciones que se establecen en la estructura discursiva, no son de ninguna manera ni tersas ni totales. En ellas juegan las dinámicas de inclusión y exclusión, que para el caso que nos ocupa pudieron objetivarse en el proceso mismo de institucionalización del proyecto Xalapa. Vimos por ejemplo, que en los momentos iniciáticos del proyecto el núcleo fundador establece vínculos que incluían a aquellos "otros" disciplinares que representaban los paradigmas científicos por excelencia; vínculos que en el devenir del proceso instituyente, en los momentos de quibre, se resignifican en un "ellos" y en un "nosotros", en donde el "ellos" otrora compartido representaba la exclusión del grupo experimental de posiciones de poder en la estructura académica administrativa, y por ende un debilitamiento de la fuerza del proyecto.

En síntesis, ¿qué podemos rescatar de ese momento de configuración académica profesional que atraviesa la trayectoria del grupo? Podemos señalar en primera instancia, que el momento xalapeño operó como uno de apertura en lo relativo a la aplicabilidad de la disciplina en el campo universitario, y de cierre en lo referido a la independencia relativa de la psicología en relación a otros campos del saber. Momento de apertura y cierre que se objetivó a través, quizás no en los primeros momentos instituyentes de proyecto pero posteriormente sí, en la lucha por parte del grupo de hegemonizar la identidad disciplinar,

vía un único paradigma: "el análisis experimental" como representante de una psicología científica.

Pudimos señalar también, que los procesos de institucionalización aun cuando no se dan al margen de ciertas organizaciones que los contienen, no se reducen a éstas. Los aspectos subjetivos, simbólicos e imaginarios, marcan de múltiples formas los modos en que ciertas "realidades" (sociales, políticas, universitarias, etc), se configuran, atravesando así los trayectos e identidades de los sujetos. Bajo esta lógica, podemos referirnos a la sedimentación de la trayectoria del grupo, en términos que fue ahí, en Xalapa, donde el imaginario "científico experimental" se constituye en el magma que articula las metodologías de comportamiento y las identidades de los sujetos, mismas que reverberan más allá de lo local situacional, desplazándose de un ámbito geográfico singular, hacia otras instancias del campo universitario. Dicho desplazamiento no significó el traslado simétrico ni de las prácticas ni de sus múltiples significados, sino el reacomodo en tiempo y lugar (la recomposición), de nuevos elementos que al incluirse modifican la caracterización del proceso. El capítulo siguiente da cuenta de ello.

CAPÍTULO III

CONFIGURACIÓN DEL CAMPO ACADÉMICO CURRICULAR

IZTACALA, LA CIMA/SIMA DEL PROYECTO

*La metáfora trasladada a una cosa
el nombre de otra
Aristóteles, Poética, 145b*

La trayectoria continúa ahora en la Alma Mater, matriz constitutiva del grupo. Los hilos de la trama se desplazan y con ellos los itinerarios de nuestros sujetos, del espacio social y formativo de Xalapa hacia la UNAM, espacio genealógico del entramado discursivo experimental del cual hemos seguido sus huellas, sus andares.

El desplazamiento significó rupturas en el orden de lo institucional, pero también la sedimentación, dadas las posiciones de prestigio intelectual con que el grupo contaba para aquellas épocas, del discurso epistemológico que tenía como eje nodal al experimentalismo como forma de hacer y ser respecto a la disciplina y a la profesión, es decir, como posibilidad de formación pedagógica de los nuevos cuadros de estudiantes que ingresaban a la recién conformada Facultad de Psicología en la UNAM.

En este sentido, el grupo regresa a la Facultad –el éxodo inicia a partir de 1971 como ya se dio cuenta en el capítulo anterior- no en un vacío simbólico, sino encarnando el origen "mítico" que el Proyecto Xalapa representaba como el "*primer programa elaborado por y para psicólogos*".

Pero...las condiciones eran otras. Llegaban a una recién fundada Facultad de Psicología que resentía los efectos de la masificación, ya no era esa Facultad donde "todo el mundo se conocía", donde los lazos socializantes iban más allá de lo estrictamente escolar, nuevos sujetos empezaban a conformarse; pero también la Universidad en su conjunto vivía intensos cambios y transformaciones, una Universidad que devenía de una "institución de élites" a una "de masas" como algunos autores la denotaron. Así, en momentos de intensos cambios institucionales y organizacionales tanto de la Universidad en lo general como de la Facultad de Psicología en lo particular, la llegada no fue del todo armoniosa.

¿Qué queremos decir con esto? Que aun cuando el grupo, particularmente los líderes del fundador, contaban con un vasto capital simbólico, el regreso al campo universitario se daba en un momento donde las posiciones de poder estaban en constante

competencia entre los distintos grupos que para ese entonces operaban. En este sentido, y dado que contaban con el apoyo irrestricto del primer director de la Facultad de Psicología –el Dr. Luis Lara Tapia- los herederos fundadores encuentran en la Maestría de Análisis Experimental de la Conducta y posteriormente en la Escuela Nacional de Estudios Profesionales Iztacala (ENEPI), el espacio social idóneo en el cual presentificar y resignificar el proyecto que en el pasado reciente habían construido en Xalapa.

Así, tanto la Maestría como la ENEPI se constituyen en el “lugar” del cual se apropian y desde el cual establecen relaciones diferenciadas relativas a formas de ser y hacer la psicología, esto es, de configurar una identidad. Y aun cuando el locus del poder institucional se hallaba situado, topográficamente hablando, en la Facultad de Psicología de la UNAM, los trazos gruesos del grupo se espacializan en los contornos de ésta, y sus metodologías de comportamiento “reverberan” más allá de aquellos involucrados directamente y más allá de lo situado, es decir, los efectos de las prácticas tanto formativas como socializantes se dejan ver fuera del espacio que los circunscribían. ¿Cómo acercarnos entonces a lo que hemos denotado como la cima/sima del proyecto?, ¿por qué centrarnos y cómo abordar la dimensión “curricular” del trayecto del grupo experimental?

A lo largo de los capítulos precedentes hemos tratado de dar cuenta de la institucionalización de la versión experimentalista de la psicología en la UNAM, a través de la trayectoria de un grupo que se erige como líder de esta aproximación psicológica. Siguiendo una lógica discursiva y relacional y una cronología como forma de exposición narrativa, hemos intentado resaltar aquellos rasgos que consideramos relevantes para la institucionalización de dicha práctica en los campos académicos disciplinar y profesional, es decir, el intento –siempre histórico y precario- de cierre de dicha configuración discursiva.

Dadas las condiciones singulares de nuestro objeto, es menester ahora acercarnos a la cima/sima del proyecto (la Tabla 3 muestra la cronología de las tres temporalidades trabajadas en el caso de la ENEPI), misma que situamos particularmente en el carácter “innovador” que se le adjudicó, por parte de sus constructores, al proyecto curricular de la ENEP-Iztacala. Y aun cuando relevaremos particularmente el proceso de institucionalización de la carrera de psicología en Iztacala, en el campo curricular, ésta –la institucionalización- se imbrica con las huellas y el itinerario del grupo fundador desde su origen mítico en Xalapa, hasta su paso por la Maestría en Análisis Experimental de la Conducta de la Facultad de Psicología en la UNAM.

Por otro lado, el recorrido que se hará de esta trayectoria, continua de la mano de algunos miembros que hemos categorizado como fundadores, pero el grupo incluye ahora nuevos sujetos, los herederos/adherentes, que entre sus rasgos principales se encuentran el haber sido las primeras generaciones de estudiantes de la Facultad de Psicología en la UNAM, formados principalmente en una tradición de pensamiento que privilegiaba al Análisis Experimental de la Conducta como la teoría "científica" por excelencia. Así, se encontraban, formativamente hablando, con una fuerte disposición positiva hacia una propuesta que se tuviera como eje central dicha forma de conocimiento. Es por ello, que ubicaron como los herederos/adherentes de este saber.

Asimismo, jugamos con el binomio cima/sima como signifiante que en sus polos condensa la temporalidad vertiginosa del proyecto, por un lado señala la visibilidad y el poder iniciáticos, esto es, la capacidad para estructurar un campo de acción posible, de otros campos, y por otro señala el quiebre y la crisis; en una temporalidad que impidió la sedimentación del mismo en términos únicamente de una epistemología experimental, que no de otras, y que le imprimieron a la carrera de psicología Iztacala y a sus académicos una identidad vertebrada principalmente alrededor de "lo curricular"¹¹⁴ como punto nodal.

Así, el recorrido continúa acercándonos al contexto de los años setenta, en cuanto a los cambios y transformaciones relativas a la educación superior específicamente en lo tocante a la Universidad Nacional Autónoma de México, esto con la finalidad de articular los hilos conductores de la trama que venimos siguiendo con los cambios que en un

¹¹⁴ Múltiples son las investigaciones que dentro de la esfera educativa han dado cuenta del currículum como objeto de estudio. Desde aquellas que lo conciben en su aspecto meramente técnico y programático (Taylor, 1973; Taba, 1974); los que lo incluían como parte de la planeación educativa (Castrejón Díez, 1977), hasta aquellas que a partir de la década de los ochenta en nuestro país intentan responder al pragmatismo imperante en los estudios sobre currículum, resaltando los aspectos contextuales, ideológicos y políticos que imperaban en las propuestas tecnocráticas y funcionalistas (Furlán y Remedi, 1982), por mencionar algunos. Recientemente la perspectiva procesual respecto al currículum ha venido ganando terreno en las investigaciones educativas, como campo de comunicación entre la teoría y la práctica (Stenhouse, 1998), en donde el acercamiento a las condiciones concretas de construcción implica dar cuenta de las múltiples interacciones culturales y sociales en las cuales los sujetos participan dándole forma y transformándolo (Sacristán, 1995). Así, el currículum, o más precisamente lo curricular puede ser leído como el cruce de múltiples dimensiones que atraviesan tanto la vida institucional como la de los sujetos participantes en su construcción. Desde nuestra mirada, concordamos con Remedi (en prensa), que el currículum, como expresión de prácticas, posibilita el acercamiento a la dinámica institucional a través de: *"la relación compleja en que se articula la historia institucional y su concreción en una propuesta explícita de un plan, los mecanismos por los cuales los sujetos de acuerdo a la cultura institucional lo reciben y lo reflexionan, cruzados por sus trayectorias académicas y personales, y en última instancia, el desplazamiento concreto de estas prácticas en un espacio que reestructura y muestra en un conjunto de interacciones, la enunciación de un proyecto"* (p. 1). Lo curricular entonces se torna en una de las múltiples formas en que se expresa lo institucional y la trayectoria de los sujetos, incluye el aspecto programático (planes y programas) pero no se reduce a este, lo curricular muestra la forma de vida de los sujetos en juego en el espacio institucional.

sentido macro social tuvieron las políticas de educación superior en nuestro país como condiciones de posibilidad que permearon el proyecto curricular de Iztacala particularmente.

Asimismo, en un segundo momento, nos acercaremos a los procesos de institucionalización de la carrera de psicología en la ENEP-Iztacala en términos de la "innovación" de la estructura organizativa y normativa que el proyecto de psicología constituyó en su tiempo; la configuración de la "comunidad" académica en los periodos iniciáticos de ese espacio social y la conformación del Comité de carrera, las áreas académicas y el colegio de psicología como polos identitarios que en un primer momento operan como cierre temporal del horizonte "académico-curricular", para posteriormente constituirse en reagrupaciones académico-políticas que median la posterior crisis y quiebre del proyecto original

Los itinerarios del grupo fundador se entrecruzan con un grupo de herederos/adherentes, que fueron interpelados por la novedosidad del proyecto. Los consideramos así, aunado a los rasgos señalados líneas arriba, pues la convocatoria del proyecto se dirigió, al menos en los momentos iniciales del mismo, a grupos de sujetos que tuvieran ciertas características, a saber jóvenes recién egresados en su mayoría de la Facultad de Psicología de la UNAM del departamento de Análisis Experimental; jóvenes que estuvieran cursando la Maestría en Análisis Experimental, en suma jóvenes con una fuerte disposición hacia esta aproximación teórica.

Continuemos pues el último tramo, para efectos de nuestra investigación que no de los itinerarios de nuestros sujetos, de la trayectoria del grupo experimental, abriendo el capítulo con lo que sería su arribo a su casa formativa: la UNAM.

El regreso. La UNAM como espacio¹¹⁵ de continuación del itinerario

A raíz del quiebre del proyecto Xalapa, los miembros del grupo refundador regresan a la UNAM, espacio que sienta las condiciones de posibilidad para continuar con esas formas de hacer que los habían investido de autoridad académica y profesional. Aunque el regreso inicia en temporalidad biográfica diferencial, ya que algunos de ellos se incorporan a la UNAM una vez finalizadas las prácticas formativas en el extranjero,

¹¹⁵ Recuperamos de Michael De Certeau la noción de espacio como "el efecto producido por las operaciones que lo orientan, lo circuncian, lo temporalizan y lo llevan a funcionar como una unidad polivalente de programas conflictuales o de proximidades contractuales, esto es, como lugar practicado" (2000, p. 129). En este sentido el espacio, a diferencia del lugar, remite a las operaciones, a las acciones que sujetos históricos elaboran en relación a cierto orden, es decir a la construcción de discursos.

mientras que otros lo hacen a raíz del quiebre en Xalapa. Por ejemplo, Emilio Ribes se incorpora a la UNAM en 1971, mientras que Florente López lo hace un año después y Víctor Alcaráz para 1973 al concluir su doctorado en Francia; todos confluyen en la temporalidad de conversión del Colegio de Psicología a Facultad de Psicología¹¹⁶, estamento que implicaba, entre otras cosas, la autonomía relativa de la disciplina de aquéllas que la vieron nacer.

Eran momentos de intensos cambios, el Colegio de Psicología luchaba por contar con un espacio social "propio" en la estructura organizativa de la UNAM, y momentos también de franca competencia con la representación que el Proyecto Xalapa tenía ya en la esfera normativa, esto es, Xalapa era para aquellos tiempos el modelo profesional a emular dado el prestigio con que la escuela contaba, aun en tiempos de franco quiebre. En este sentido, el regreso se da hacia un "lugar" donde la lucha por espacios autorizados y autorizables implica la competencia abierta entre los diversos grupos que ocupaban el campo. Pero también, el regreso se da bajo el cobijo de algunos de los pioneros del grupo, el Dr. Lara Tapia particularmente, mismo que contaba con una posición de gran reconocimiento en el entramado del aun Colegio de Psicología, y que a la sazón sería el primer director de la Facultad de Psicología.

"Luis [Lara Tapia] me persuadió de incorporarme a la UNAM para desarrollar el análisis de la conducta en licenciatura y el postgrado" (Ribes, 2001, p. 294).¹¹⁷ Así, con el auspicio del Dr. Lara Tapia, Consejero Técnico del Colegio de Psicología, pudieron salvarse las vicisitudes del regreso y aunque algunos de ellos pugnaban por rescatar el proyecto Xalapa *"yo me planteé regresar a Xalapa [relata el Dr. Alcaráz] y tratar de reconstruirla, pero Luis Lara me dijo...es que aquí está todo el grupo, no tiene ningún sentido que te vayas a Xalapa, yo hago todo lo que sea necesario...y decidí finalmente irme a la UNAM"* (Ent., Alcaráz, 1999, p. 7), *"fuimos los últimos en salir [Roberto Alvarado, Carlos Fernández y Florente López], ya presionados"*, narra en entrevista Florente López (Ent., López, 1998, p. 3).

Aunque cobijados por figuras con poder y prestigio institucional al interno del Colegio de Psicología, la llegada está marcada por la competencia entre los miembros del grupo Xalapa y las primeras generaciones de estudiantes/académicos que formaban parte del Colegio. Esta competencia tenía sus hilos primordiales en la apertura del campo profesional y en la elaboración de planes y programas, debido principalmente a que

¹¹⁶ En el capítulo I elaboramos una lectura pormenorizada del trayecto del Colegio de Psicología a Facultad.

¹¹⁷ Ribes, I. E. (2001). Luis Lara Tapia (1930-2000). Obituario. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta* 26, No. 3, 293-298.

Xalapa se había instituido como la primera escuela del país con un currículo elaborado por y para psicólogos y, ¡cómo era posible que el centro formativo se desplazara a Xalapa! *"para la Universidad de México aquello fue un choque, o sea que de repente la psicología se había más bien asentado en Xalapa, y ahí era el lugar más productivo..., más productivo que en la UNAM. Y además teníamos un plan de estudios que para los jóvenes, representaba el giro que también ellos querían, eso fue muy importante para hacer la modificación después del plan de estudios en la UNAM"* (Ent., Alcaráz, 1999, p 8).

En este sentido los territorios, en un sentido geográfico pero también simbólico, se hallaban ocupados. Dada la estructura organizativa del Colegio de Psicología en términos de Departamentos, el lugar "natural" para estos inmigrantes era por supuesto el Departamento de Psicología Experimental¹¹⁸, espacio ocupado por los "conductistas". El arribo de algunos de los miembros del grupo implicaba el reacomodo de ese espacio que ya era "practicado" por los miembros integrantes del Departamento, pero también el reacomodo de las jerarquías político-académicas que al interno de ese espacio social operaban.

Cercanos ya los tiempos institucionales de la creación de la Facultad de Psicología, cuya estructura normativa relevaba los aspectos teóricos y metodológicos en cuanto a los haceres disciplinarios, y con la fuerza que el proyecto experimentalista en Xalapa le había permeado al campo profesional, el Departamento de Psicología Experimental se erigía como un ambiente institucional "fuerte"¹¹⁹, esto es, como un espacio donde se establecían deliberaciones y tomaban decisiones relativas a la creación del Colegio en Facultad. Aunque minúsculo en términos del número de académicos adscritos al Departamento, no es aventurado calificarlo como grupo sectario¹²⁰, entendido como movimiento "revolucionario" que combinó un punto de vista singular respecto a la psicología con la amplitud de su campo de acción. Bajo estas condiciones, matizadas sólo de manera somera, la llegada no podía ser fácil. *"Llegamos de arrimados"* relata el Dr. Florente López, *"cuando salimos de Xalapa, no había nada, ni en la UNAM, ni en la*

¹¹⁸ Cuyo Jefe en aquellas épocas era el Dr. Lara Tapia.

¹¹⁹ Retomamos la noción de "grupo fuerte" del análisis propuesto por Fraser (1992) en relación a la configuración de espacios públicos en: Arditi, B. (1995). *An Archipelago of public spaces. Department of Government, University of Essex*. Pp. 1-25.

¹²⁰ Secta entendida como "una revolución que ha triunfado sin lograr ortodoxia, que ha impregnado la totalidad del dominio, pero ha ganado los corazones y las mentes sólo de una minoría de la población". Beeher, T. (2001). *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. España: Gedisa. p. 110.

Ibero...no teníamos trabajo hasta que Luis Lara pudo conseguirmos algo aquí..., entramos en principio en buenas condiciones aparentes" (Ent., López, 1998, p. 6).

Esas buenas condiciones aparentes, significaron la lucha por parte del grupo fundador que llegaba por obtener un espacio propio, mismo que se encontraría con la apertura posterior del programa de posgrado en Análisis Experimental de la Conducta, el cual paradójicamente se asienta fuera de los límites geográficos de la Facultad. Estos límites operaron también como fronteras simbólicas, y permitieron la interacción de los diferentes grupos pertenecientes a la misma corriente de pensamiento (el análisis experimental de la conducta) en sistemas de referencia topográficamente distintos, lo que evitó una confrontación directa entre sus miembros.

"Cuando llegué a México tuve la oposición de los conductistas, incluso estuve un año que no estuve en el programa de psicología experimental, sino que estuve en educativa", relata el Dr. Ribes (Ent., 1999, p. 18). Asimismo, el Dr. Víctor Alcaráz refiere que, *"yo llegué como profesor en psicología experimental y en análisis experimental de la conducta. Los alumnos cuando supieron que yo iba a ser su profesor no me querían, porque yo era neurofisiólogo... Antes de que yo empezara a hablar, abrieron sus libros y [principiaron] a decir como la neurofisiología no representaba una forma, para la psicología, adecuada de ver los problemas... Los estudiantes habían llegado a un radicalismo exagerado, no aceptar nada que tuviera que ver con el sistema nervioso..."* (Ent., 1999, p. 7)

Esta confrontación no devino en ruptura. Eran tiempos de alianzas, de conformar estrategias para lograr la independencia del Colegio, de operar como una "identidad" homogénea. Aunque es claro que todo sistema no implica una sutura total *"tuve la oposición de los conductistas"*; *"los alumnos no me querían porque era neurofisiólogo"*, ambos bandos luchaban por un proyecto que se consideraba primigenio: la conformación de la Facultad de Psicología. En este entramado discursivo, "ellos", los recién llegados y "nosotros", los formados en el Departamento de psicología experimental, se constituían en agrupamientos del mismo tipo, es decir, ambos se perciben como identidades que pugnan por ciertas formas de ser y hacer, la diferencia no es la única dimensión constitutiva de estas identidades grupales; son grupos similares que construyen equivalencias, en el sentido de compartir genéricamente una visión respecto a la psicología, lo cual permitió forjar una representación de "unidad" —el desplazamiento hacia la Maestría de Análisis Experimental coadyuvó a ello-, a pesar de las luchas en su seno.

Con la nominación del Colegio de Psicología en Facultad de Psicología (1973)¹²¹, y con la designación del Dr. Luis Lara Tapia como su primer director, las cosas para el grupo tomaron otro cariz. Contaban ya con el apoyo institucional e incondicional del Director de la naciente Facultad, mismo que les facilitó la continuación de sus andares. “*El Dr. Luis Lara tenía la idea de hacer crecer este grupo*” nos narra el Dr. Florente López (Ent., López, 1998, p. 6), “*aunque Lara Tapia no era conductista el grupo que más fuerte lo hacía era el grupo conductista*” (Ent., Fernández, 1998, p. 4). Así, apoyándose mutuamente, las condiciones se presentaban favorables.

En ese año (1973) el Dr. Emilio Ribes fue nombrado responsable del posgrado en Análisis experimental de la conducta y el Dr. Victor Alcaráz Jefe del Departamento de Psicofisiología a nivel de licenciatura y posgrado en la Facultad. “*Cuando nos entregaron el edificio de la Facultad, nos relata el Dr. Victor Alcaráz, mi laboratorio estaba en el tercer piso, a cien metros de los cables de alta tensión...yo dije —es imposible trabajar, porque el ruido generado por los cables impide que se hagan registros...entonces así se creo Coyoacán. Se nos rentó una casa, y llevamos los laboratorios para allá. Emilio [Ribes] y yo tuvimos la idea de hacer el laboratorio en Coyoacán*” (Ent., Alcaráz, 1999, p. 8). Ellos, estos fundadores, mantienen formas de hacer comunes más allá de los lugares transitados.

¿De qué manera operó el traslado del posgrado a Coyoacán? ¿Qué prácticas del comportamiento se configuran? Portando con ellos la impronta que el Proyecto Xalapa aún tenía en el imaginario grupal, como modelo idóneo de formación de sujetos, y contando con un espacio que al ser practicado deviniera en lugar “propio”, Coyoacán representaba la continuación de aquello que había quedado trunco, el espacio de posibilidad y de visibilidad que parecía perdido con el quiebre de Xalapa. “*Como condiciones para aceptar la responsabilidad [de la coordinación del posgrado], le pedí libertad absoluta para elegir y contratar al personal del nuevo programa, modificar el plan de estudios vigente, adquirir equipo de laboratorio de condicionamiento operante, y rentar una casa en donde instalar los laboratorios...Luis [Lara Tapia] accedió a mis peticiones,*

¹²¹ La Facultad se integra en el interín entre la gestión del Dr. Pablo González Casanova (1970-1973) y el nombramiento del Dr. Guillermo Soberón (1973-1981) como rector de la UNAM. El rectorado del Dr. Soberón se caracterizó, entre otras cosas, por resignificar la propuesta de reforma universitaria planteada por González Casanova, dándole un matiz eminentemente conservador. Posteriormente abundaremos en la vinculación del proyecto soberonista con la creación de las ENEPs. Basta por ahora señalar que la creación de la Maestría en Análisis Experimental de la Conducta se dio en el marco del impulso inicial que González Casanova planteaba respecto a la vinculación entre investigación y docencia, como uno de los ejes principales la “nueva universidad”.

olorgándome absoluta libertad para reorganizar el programa en lo curricular y en la elección de los nuevos programas" (Ribes, 2001, pp. 296-297).

Esta forma de organización espacial, permitió un equilibrio de tensiones entre los diferentes grupos sociales y a su vez la permanencia de lazos de interdependencia entre éstos, al fin y al cabo las semejanzas eran más que las diferencias, aunque claro está que la división del espacio lo significa, pues *"no hay espacialidad que no organice la determinación de fronteras"* (De Certeau, 2000, p. 135), éstas –las fronteras- operaron como líneas tácticas en donde los diversos grupos interactuaban sin necesariamente compartir el mismo sistema de referencia espacial, aunque "dentro" de los arreglos institucionales.

"Fue Xalapa en chiquito". El tránsito a Coyoacán

A diferencia de su llegada a Xalapa, el grupo fundador contaba ya con un prestigio intelectual reconocido, con una estructura de personalidad original, con la legitimidad que el proyecto construido en Xalapa tenía como modelo de formación del campo profesional y, por supuesto, con el apoyo institucional. Contaba también con un espacio autorizado y autorizable que les permitió continuar con esa "forma de vida" que representaba a la psicología "científica", en donde el significante "Análisis experimental de la conducta" condensa la interpretación y el sentido "correcto" respecto a la "moderna" disciplina.

Se había roto con el pasado, eran tiempos de dar la cara de lleno a la modernidad, tiempos de progresos científicos y tecnológicos, [había que] *"adquirir equipo de condicionamiento operante"*, tiempos de vinculación entre la investigación y la docencia como la "nueva universidad" demandaba. Pero tiempos también de continuar con esas prácticas que en el pasado reciente habían resultado fructíferas y que, como universos simbólicos, atravesaban las formas de ser y hacer del grupo y por ende su identidad.

La mayoría de ellos contaba ya con las credenciales que los legitimaban como portadores autorizados de ciertos saberes -los títulos de maestría y doctorado-, y con los nudos socializantes que habían establecido vía los intercambios y viajes, las asistencias a congresos y simposios y la conformación de sociedades, así como por la posición que jugaban al interno del CNEIP¹²². Estas estrategias habían resultado productivas como elementos de "cierre" de la estructura discursiva experimentalista; así los fundadores se dan a la tarea de formar a los primeros cuadros de académicos e investigadores que se incorporarían a la planta docente de la Facultad y, donde algunos de ellos llegarían a

¹²² Elementos estos relatados a profundidad en el capítulo anterior pp. 22-41.

formar el primer grupo adherente de la ENEP-Iztacala. En este sentido, la Maestría de Coyoacán se constituye ahora en el espacio que presentifica el imaginario del grupo alrededor de lo "científico experimental" como la forma "correcta" de concebir a la psicología y su práctica.

Así, algunas prácticas se desplazan de lo que fuera el proyecto Xalapa hacia el posgrado de análisis experimental de la conducta en Coyoacán, y en este sentido algunos de los miembros del grupo fundador la refieren como "Xalapa en chiquito". *"Si, fue Xalapa en chiquito, la maestría de análisis, la maestría en psicofisiología, pues empezó a tener estudiantes que venían de América del Sur, también fue la época de auge de los estudios de posgrado ahí en la Facultad"* nos dice en entrevista el Dr. Víctor Alcaráz (Ent., 1999, p. 8). *"Yo no experimenté mucha diferencia, relata el Dr. Florente López, porque yo no me tuve que meter a la Facultad como tal, vine acá a la Maestría, entonces era casi lo mismo, nada más sin las montañas, sin la comida [refiriéndose a Xalapa]. A nivel de maestría estaba bastante bien, daba clases en la licenciatura, pero las clases las dábamos ahora sí muy orientadas hacia la cuestión conductual"* (Ent., López, 1998, p. 7).

Los vínculos identitarios y de pertenencia del grupo se mantenían y se imbricaban con las prácticas socializantes y formativas que para ellos resultaron altamente productivas. Ejemplo de ello sería la participación de profesores extranjeros como planta docente de la maestría, durante los años iniciales de la misma, años en que el Dr. Emilio Ribes fungió como Jefe del posgrado¹²³. La inclusión de profesores extranjeros fue la estrategia elegida por el grupo como medio de dotar de prestigio y legitimidad al posgrado, en un campo altamente competitivo para aquel entonces. Por otro lado, posibilitó el mantenimiento de esas redes sociales que habían establecido hacia "afuera", con el círculo de profesores extranjeros cuyo prestigio era incuestionable, y la formación y crecimiento de redes "internas" entre los grupos de pares, que llegaron a normar los criterios para la obtención de méritos y reputación del campo y sus sujetos¹²⁴.

¹²³ Entre los profesores que impartieron cursos en el posgrado estuvieron: el Dr. Pere Julia (4 semestres); el Dr. Thomas Garrett (7 semestres); el Dr. Thomas Lovitt (2 semestres); el Dr. Joao Claudio Todorov (2 semestres); Dra. Francisca Feeckes (2 semestres); Dr. John E. R. Sladdon (2 semestres) y el Dr. Alliston K. Reid (1 semestre).

¹²⁴ Becher apunta que la formación de redes y círculos sociales entre la comunidad académica son algunas de las características epistemológicas que permean a estas comunidades intelectuales, más allá de los territorios disciplinarios singulares. El autor elabora un paralelismo entre red y círculo social como aquellos agrupamientos "amorfoos, ...superpuestos y en un estado de flujo constante. Se centran en y se establecen alrededor de individuos y grupos" (2001, p. 94). Para un acercamiento a la formación de redes de relaciones en el grupo refundacional, véase Capítulo dos pp. 27-33.

Asimismo, el posgrado se caracterizó en sus años iniciales por convocar a un alto número de estudiantes latinoamericanos, recibiendo a psicólogos de la República Dominicana, Panamá, Colombia, Venezuela, Brasil y Chile¹²⁵. Estas prácticas socializantes y formativas median el intento del grupo por configurar un "ethos" respecto a la disciplina y profesión vertebrado por ese imaginario "científico experimental", más allá de las fronteras de la UNAM, sobre todo si tenemos presente que el campo de ejercicio profesional de estos estudiantes se limitaba principalmente a la esfera universitaria, pero por otro lado implicaba la competencia por la obtención de posiciones de prestigio y poder en relación con el posgrado en psicología general experimental, adversario "natural" del de análisis experimental.

¿Qué queremos significar con esto? Ya líneas arriba habíamos señalado la lucha que se había establecido por espacios propios entre algunos miembros del grupo fundador y los miembros del departamento de psicología experimental en la UNAM, y la mediación por parte del Dr. Lara Tapia como mecenas del grupo. Ambos grupos intentaban erigirse como portadores "legítimos" de la nueva psicología "científica y experimental" al interno de la estructura organizativa del posgrado en la Facultad y, a decir de Francisco Cabrer "...[los] antagonismos personales, que se habían incubado entre los miembros de la Universidad Veracruzana, que posteriormente se incorporó a la UNAM, impidieron la creación de un solo programa. En 1971 y 1972 se realizaron todos los esfuerzos posibles para demostrar la viabilidad de dos programas. La División de Posgrado de la Facultad de Psicología quedó marcada, desde su inicio, al aceptar por motivos políticos que los programas, como antes los departamentos en licenciatura, se formarían para dar cabida a grupos de profesores" (1973, pp. 443-447).

La imposibilidad de constituir un solo programa relacionado con la psicología experimental está significado por "los antagonismos personales...entre los miembros de la Universidad Veracruzana", los envites se hacen inteligibles entre "ellos" que se "incorporan a la UNAM" y un "nosotros" cuyo lugar de pertenencia nunca fue abandonado. Pero además permanecen las "huellas" de prácticas del comportamiento que en el pasado reciente habían evitado, al interno de la estructura organizativa y normativa del Colegio de Psicología, la ruptura entre los diferentes grupos que en éste contendían "la división quedó marcada..., al aceptar por motivos políticos que los programas, como antes los departamentos en licenciatura, se formarían para dar cabida a grupos de profesores".

¹²⁵ Datos tomados de: Cabrer, F. (1973). Una década en la Psicología experimental, En: *Una década en la Facultad de Psicología: 1973-1983*. México: UNAM-Facultad de Psicología (p. 441).

La colaboración en la reciente Facultad, entre los miembros de estos dos grupos de científicos experimentales por construir un "ethos" científico para la psicología a manera de las ciencias naturales, establece relaciones de afinidad sí, pero también de división. En este sentido, ambos posgrados se constituyen en agrupaciones poco permeables, es decir, su existencia está claramente delimitada en el espacio (una en Coyoacán la otra en ciudad universitaria), pero también opera una frontera simbólica entre ambos (los de la Universidad Veracruzana y los de la UNAM), y la competencia entre ambos posgrados por el reconocimiento y la "visibilidad"

La competencia se presentifica en la contienda entre ambos posgrados por contar con una planta de profesores de reconocido prestigio y con dedicación plena, y por contar con una matrícula estudiantil amplia, entre otras cosas. En lo tocante al segundo elemento, y centrándonos particularmente a los años iniciales del posgrado -pues para el año de 1975 el Dr. Ribes se traslada a la ENEP-Iztacala como coordinador de la carrera de psicología-, la matrícula en la maestría de Coyoacán era sustancialmente mayor que la de la maestría en psicología general experimental. De cinco estudiantes inscritos en 1972 en cada uno de dichos programas, la matrícula incrementa a diez para la maestría en Coyoacán al año siguiente, número que casi se duplica para los dos periodos consecutivos (1974-1975). Efecto inverso para el posgrado en general experimental, ya que el número de estudiantes inscritos en el citado programa disminuye hasta casi tres alumnos en el periodo mencionado.¹²⁶

La inversión que el grupo había hecho por la obtención de credenciales que los legitimaran, el establecimiento de redes sociales hacia "afuera" y la institucionalización que en el campo profesional le habían dado a la psicología como práctica "científica-experimental", aparejado al fuerte impulso que en terreno pedagógico tenía el desarrollo de tecnologías educativas, "*Coyoacán fue el primer programa semi-tutorial en la facultad*", fueron los hilos de la trama que anudaron la fuerte presencia del grupo en el posgrado de la UNAM

Entre los años de 1973 a 1975, el total de la planta docente del posgrado en Coyoacán era de dedicación mayoritaria (esto es, dedicaban un porcentaje mayor al 50 de su tiempo de trabajo al posgrado), a diferencia de aquellos docentes que impartían cursos en el posgrado de general experimental, en donde solamente un número reducido de éstos eran de dedicación mayoritaria¹²⁷. La dedicación plena de la planta docente del

¹²⁶ Datos retomados de Cabrer, op cit., p. 438.

¹²⁷ Fuente: Cabrer, F (op cit. p. 439).

posgrado en Coyoacán, a diferencia de los académicos del posgrado en psicología general experimental, permitió el fortalecimiento de vínculos identitarios y de pertenencia entre sus miembros; fortalecimiento mediado por el recuerdo (la memoria) de los años vividos en Xalapa "sí, era Xalapa en chiquito", la co-presencia constante en el espacio coyoacanense, y la posibilidad de comunicación intermitente con otros académicos, que, aunque no locales, sí eran conocidos por ellos. La relación entre estas dimensiones –la memoria, la co-presencia y la inmediatez virtual-, promovieron en ellos un fuerte sentido de identidad y pertenencia¹²⁸.

Sin embargo, se acercaba el tiempo de bifurcar itinerarios, de continuar por sendas paralelas, que no simbólica ni imaginariamente diferentes. El universo simbólico que los atravesaba, representado por ese imaginario "científico y experimental" respecto a la psicología, es el elemento constitutivo de la identidad del grupo, y aun cuando sus trayectorias tomaran caminos diversos, sus "formas de vida" permearían los espacios por ellos transitados.

En 1975 el Dr. Emilio Ribes es nombrado coordinador de la carrera de psicología de la ENEP-Iztacala. Sus andares se desplazan entonces de Coyoacán hacia Iztacala, quedando como Jefe del posgrado en Coyoacán el Dr. Florente López. Por su parte la gran mayoría del grupo refundador original, encontraron en la Facultad de Psicología el espacio en el cual continuar con su itinerario, con posiciones diferenciales en el entramado organizativo de la escuela¹²⁹.

Se cerraba un ciclo de andares individualmente compartidos, de prácticas socializantes y formativas comunes, y se abría la temporalidad biográfica individual, la búsqueda del reconocimiento por "méritos propios", al fin y al cabo contaban ya con un "nombre" prestigioso al interno de la comunidad académica, y además insertos en un contexto universitario signado por intensas transformaciones: la "nueva universidad" los requería.

¹²⁸ Para un análisis profundo del papel de la memoria, co-presencia e inmediatez virtual de los medios como dimensiones de vinculación identitaria en los espacios públicos, véase Arditi, B. (1995). An archipelago of public spaces. *Department of Government, University of Essex*. pp. 9-14.

¹²⁹ Aunque no contamos con los currícula de todos y cada uno de los miembros del grupo fundador, la gran mayoría de ellos encontraron en la Facultad de Psicología su espacio de trabajo y pertenencia. A manera de ejemplo podríamos señalar que: el Dr. Florente López continúa en la maestría en Coyoacán; el Dr. Arturo Bouzas fungió como director de la Facultad de Psicología durante los años de 1997 al 2001; el Dr. Víctor Alcaráz fue jefe del Departamento de Psicofisiología de la Facultad de 1973 a 1980, en 1975 fue creador de la Maestría de Plasticidad Cerebral de la UAM-Xochimilco, entre 1982 y 1983 fue coordinador de investigación en la ENEP-Iztacala y creador de la maestría en Neurociencias en la misma institución. Actualmente al igual que el Dr. Emilio Ribes radica en Guadalajara, Jalisco como fundador y director del Instituto de Neurociencias de la Universidad de Guadalajara.

Elo no significa a nuestro entender, la disolución del grupo, pues aun cuando las trayectorias individuales se bifurcan, se mueven a manera de líneas paralelas cuyos cruces se anudan en torno a una lógica de razonamiento particular respecto a la disciplina académica. Un índice de estos cruces grupales que signan la trayectoria es la conformación de sociedades y revistas de divulgación, así como la organización de eventos académicos cuyo eje rector es el Análisis Experimental de la Conducta, que anudan un sentido de pertenencia grupal compartido. Así para 1974 se lleva a cabo el Primer Congreso Mexicano de Análisis de la Conducta. En 1975 se funda la Sociedad Mexicana de Análisis de la Conducta y se crea la Revista Mexicana de Análisis de la Conducta, aparejada con la Revista de Enseñanza e Investigación del CNEIP. La participación del grupo fue determinante tanto en el Congreso como en la fundación de la Sociedad y la Revista de Análisis de la Conducta.

Ya que nos interesa principalmente la trayectoria del grupo anudada por lo experimental, Iztacala representa la asíntota de dicha propuesta académica, y en su aspecto simbólico sería la asíntota del grupo aun cuando encarnado en una figura emblemática que condensa institucionalmente el itinerario de los sujetos, que no su ruptura como grupo.

En las páginas precedentes hemos focalizado el éxodo del grupo refundador a la UNAM y su asiento en la Maestría de Análisis Experimental de la Conducta como superficie de inscripción de las metodologías del comportamiento del grupo. Consideramos necesario ahora enfatizar aquellos aspectos del orden macro social que permearon la trayectoria del grupo en lo particular y la Universidad Nacional en lo general, no porque supongamos una relación simétrica y causal entre ésta y aquella, sino porque determinadas formas de hacer se vinculan y fueron promovidas desde la esfera institucional universitaria, particularmente las referidas a la configuración del campo académico curricular en Iztacala.

El explorar entonces los movimientos de la UNAM durante la década de los setenta, implica, a nuestro entender, un cambio de perspectiva, no de objeto, implica señalar algunos rasgos macro sociales que se entrecruzan con los procesos de institucionalización de la visión experimentalista de la psicología como nuestro objeto de estudio.

¿Hacia una "nueva universidad"? La UNAM en los setentas

La Universidad de los sesentas, ésa que operó como una identidad que en el imaginario social se nos presenta como "homogénea" durante el movimiento del '68, como una que iba en contra de las políticas del Estado, no es ya más la misma. Y por supuesto que no podía ni debía ser la misma, la UNAM se ha caracterizado, entre otras cosas, por sus constantes mutaciones, mismas que no podían escapar de los ritmos económicos, políticos y sociales del país.

Entre las décadas de los años '40 y '60 del siglo XX, el estado se había caracterizado por impulsar unas políticas de industrialización para el país, fortaleciendo al sector industrial particularmente en el área manufacturera¹³⁰. Este apuntalamiento hacia el sector industrial, trajo consigo una tendencia migratoria del campo a las ciudades, aunado a una política económica que se apoyaba en el control corporativo del sindicalismo.

Comparado con las décadas anteriores, en términos generales, la década del setenta mantuvo ritmos diversos en la esfera socioeconómica; un menor crecimiento durante el sexenio de Luis Echeverría (1970-1976) y un impulso hacia la explotación petrolera durante el sexenio de López Portillo (1976-1982).

Paralelo a esto, se observa un crecimiento acelerado en la tasa de población nacional, y concomitante a ello la emergencia de un nuevo sujeto; las clases medias. El ascenso y crecimiento del sector medio, fue una constante durante los años '40 hasta mediados de los setenta¹³¹. La estructura nacional se reconvirtió en una estructura cada vez más heterogénea, emerge el intelectual moderno, coexistiendo con ciertos sectores medios que se ven como herederos de los patrones tradicionales, y con sectores que se incorporan a puestos de dirigencia estatal y administrativa.

Sucintamente, estos movimientos producen, en el campo educativo, una ampliación y mayor demanda de este bien, tanto de educación media y básica como de educación superior¹³². La educación durante esta época estuvo significada como fuente

¹³⁰ De acuerdo a Casillas y Garay (1992). "*La política de industrialización se caracterizó por el control de las importaciones y el proteccionismo hacia la industria nacional, las concesiones fiscales, la reducción de los gravámenes para la importación de materias primas y equipos para industrias manufactureras, los subsidios a la inversión y el tope a las tasas nominales de interés. Todo ello enmarcado en un control financiero que gestionó mayores créditos extranjeros*". El contexto de la constitución del cuerpo académico en la educación superior. En: *Académicos Un botón de muestra*. México: UAM-Azcapotzalco, p. 16.

¹³¹ "*La mayoría de los estudios que se han hecho sobre el proceso de industrialización en México señalan a las clases medias entre los beneficiarios más importantes del crecimiento...coinciden en señalar a las clases medias como producto y sustento del milagro mexicano*" (Loaeza, 1988), citado en: Casillas y Garay (op cit., p. 18).

¹³² Recuérdese el fuerte impulso que la educación básica y principalmente técnica tuvo durante el sexenio de Lázaro Cárdenas.

de movilidad social, esto es, como posibilidad de ascenso social¹³³, y aquí el Estado jugó un papel relevante recuperando las demandas del sector medio, promoviendo, en un momento, la oferta de servicios. Eran tiempos de ubicarse como país que entraba de lleno a la "modernidad". Se desplaza la hegemonía que en el ámbito educativo habían tenido los cuerpos religiosos hasta las primeras décadas del siglo XX, hacia una hegemonía estatal, la cual fortaleció la secularización de la enseñanza y dio cabida a nuevas relaciones sociales.

Sujetos que antes no habían tenido acceso al campo educativo, como por ejemplo la mujer, demandaron mayor injerencia en el mismo, se abrieron nuevos campos laborales lo que generó nuevas necesidades de escolaridad. Así, aunque desde nuestra óptica lo educativo no se restringe únicamente a la esfera de lo escolarizado, es innegable que este espacio se configuró como el lugar que significaba la posibilidad de apropiación de capital cultural, de reconocimiento y de movilidad social, particularmente en lo tocante a la educación superior. Esto imbricado con elementos de la práctica social donde las concepciones de progreso, la ciencia, la planificación racional, se tornan en significantes que permean el espacio social universitario.

En este entramado discursivo, las relaciones entre el estado como agente que trataba de erigirse en representante de esos sectores sociales que demandaban mayor educación, y la universidad mexicana, no fueron del todo tersas. Como proceso social, sujeto a diversas trayectorias históricas, la transición entre la "universidad tradicional y la moderna" pasó por momentos de disputa, confrontación, negociación y conciliación.

Como proceso histórico, los cambios observados en la educación superior en lo general y en la universidad en lo particular, no guardan una relación unívoca entre las políticas gubernamentales y los movimientos al interno del campo universitario. Así, aunque en el programa gubernamental el valor primigenio hacia la educación superior fuera una constante, significada como progreso, como elemento civilizatorio y de equidad social, la participación de las agencias internacionales (particularmente durante los años sesenta), delimitaron de diversas maneras las políticas estatales acerca de la educación superior. Las concepciones predominantes de la época estuvieron signadas por un fuerte sentido desarrollista con un impulso hacia la educación técnica industrial, esto implicaba

¹³³ Entre 1930 y 1976 la matrícula estudiantil, a nivel básico, se incrementó de un millón 300 mil alumnos, a más de 12 millones. Para la educación media (secundaria y bachillerato), la matrícula en el año de 1940 fue de 45,575 a 3,502,830 alumnos para 1977. Muñoz, I. C. (1980). *Educación, estado y sociedad en México (1930-1976)* México: Universidad de Colima. Esto únicamente en términos cuantitativos, un análisis de la cualidad de ésta rebasa con mucho los límites del presente trabajo.

privilegiar aquellas escuelas orientadas hacia la formación técnica e industrial, en detrimento de las que tradicionalmente se orientaban hacia la formación de profesiones de corte liberal (como por ejemplo la UNAM).

Desde una lógica que trata de enfatizar la dimensión procesal de los movimientos, el cambio de la universidad tradicional a la universidad moderna o contemporánea, puede ser entendida más como una lenta transición y menos como relaciones simétricas vinculadas ya sea a políticas de estado y/o a movimientos estructurales, como elementos causales únicos de los cambios vividos en el campo universitario. Coexisten en este espacio social aquellos elementos, mismos que se relacionan con las dinámicas singulares de la esfera universitaria, y en este sentido los rasgos de la universidad moderna se rearticulan con los múltiples componentes de su historia institucional y sus sujetos. Casillas (1987) sostiene que *"El proceso de modernización es el resultado de la compleja interacción de procesos estructurales, voluntades, ideologías y concepciones científicas, que en el marco de la heterogeneidad social han construido nuevas y cambiantes culturas"* (p. 125)

Para fines del presente trabajo, privilegiaremos los rasgos característicos del proceso de transición de la universidad, abocándonos específicamente a las décadas de los sesenta y setenta, ya que es en este periodo donde se ubica la trayectoria de los sujetos, objeto de nuestra investigación y, por otro lado, las políticas de desconcentración de la UNAM representadas en la figura del Dr. Soberón se constituyen en la condición de posibilidad, para algunos de los miembros del grupo, de cierre del proyecto experimentalista en el campo académico curricular.

La UNAM entre las décadas de los años '60 y '70, se vio expuesta a la tendencia constante de la masificación de la matrícula estudiantil y académica y también hacia la expansión institucional. Ello en tensión constante entre las políticas de reforma universitaria propuestas por el Dr. Pablo González Casanova (1970-1972) y la resignificación que de éstas hace el rectorado soberonista (1973-1980).

Para González Casanova la "nueva universidad", esto es, la reforma universitaria, debía vertebrarse en torno a los ejes de la reforma académica, la de gobierno y administración, y la de difusión política y cultural. La reforma académica se concretaba en torno a los proyectos de: las casas de la cultura, la ciudad de la investigación, la universidad abierta, el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) y la descentralización

de la UNAM¹³⁴. Algunos de estos proyectos fueron descartados durante el rectorado del Dr. Soberón, y en el caso de las ciudades universitarias fueron sustituidas por las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales.

El cambio de rectorado significó no sólo un cambio de personajes, sino la redefinición del campo universitario, que se desplazó de un discurso encarnado en Barros Sierra y González Casanova, que intentaban fortalecer la función educativa y la autonomía política de la UNAM, en donde la expansión de la educación superior resultaba positiva para el desarrollo nacional, y encontraba en la reforma universitaria el vehículo de calidad educativa y democratización universitaria, hacia uno en el que imperaba una política conservadora (Kent, 1990). Pareciera entonces que no podía haber una enseñanza de calidad en una institución masificada, entendiéndose por ésta no únicamente el incremento en la matrícula estudiantil, sino los cambios en la composición social del estudiantado. Desde esta óptica se tornó imprescindible la contención del crecimiento universitario, el control eficiente del "sistema" universitario, así como la creciente segmentación de las zonas universitarias¹³⁵. La "nueva universidad" de González Casanova se entrecruza con la "universidad conservadora" de Soberón, dibujándose así el rostro contemporáneo de ese espacio social.

El rectorado de Soberón se caracterizó, entre otras cosas, por la estabilización del primer ingreso y el crecimiento controlado de la planta docente del bachillerato; un impulso tardío al posgrado, en relación con el impulso dado a la creación de los institutos de investigación, y la desvinculación de éste con la investigación, el fortalecimiento y diversificación del campo investigativo –la creación de centros e institutos de investigación serían ejemplo de ello–, lo que trajo consigo la virtual separación entre la docencia, significada como práctica de menor prestigio, y la investigación, práctica que representaba el ideal universitario; la expansión y fortalecimiento del aparato burocrático, el cual en no pocas ocasiones operó como plataforma hacia las filas gubernamentales y; la descentralización a partir de 1974, hacia la zona metropolitana, de la población de licenciatura en los planteles de las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales.

Y es en una de estas, la ENEP-Iztacala, en donde el itinerario de algunos de los sujetos del grupo fundador, encuentra el espacio de inscripción donde continuar sus

¹³⁴ Miravete, N. Y Martínez, P. (1981). De la "nueva universidad" a la universidad nueva. *Foro Universitario*, No. 4, pp. 29-48.

¹³⁵ Para un análisis a profundidad de los aspectos de la UNAM de los setentas, se sugiere consultar: Kent, R. (1990). La UNAM en los años setenta: El soberanismo frente a la masificación. En: *Modernización conservadora y crisis académica en la UNAM*. México: Nueva Imagen, pp. 17-67.

andares. Previo al acercamiento del que posteriormente sería significado como Proyecto Iztacala (significante que guarda equivalencias simbólicas con su antecedente inmediato – el proyecto Xalapa-), es menester describir las condiciones generales del soberanismo para la modernización de la enseñanza profesional, en donde las ENEPs se constituyen en la instancia más acabada en la UNAM.

"ENEP es UNAM". Las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales

Como ya habíamos señalado líneas arriba, el proyecto de reforma educativa del Dr. González Casanova ya preveía la construcción de Escuelas Nacionales Profesionales, dado el acelerado fenómeno de masificación que la Ciudad Universitaria vivía. La filosofía que guiaría a éstas se enmarcaba en una enseñanza interdisciplinaria ligada al sistema productivo y organizada en un marco de apertura escolar (Kent, 1987). A manera de botón de muestra, la población estudiantil de la carrera de Psicología era de aproximadamente 700 alumnos en 1960, llegando casi a duplicarse para 1965. Para 1970 el número de estudiantes en la carrera alcanzó los dos millares. Siendo ya Facultad (1973), la matrícula estudiantil fue de 2585 alumnos, y de 3325 en 1975.¹³⁶

El rectorado del Dr. Soberón retoma la idea de las Escuelas Nacionales, aunque con una orientación académica distinta. Se sustituye el nombre de Escuelas Nacionales Profesionales por el de Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales, todo ello en una temporalidad vertiginosa que pareciera suponer la necesidad imperante de evitar a toda costa que las escuelas y facultades de Ciudad Universitaria continuaran expandiéndose, y con esto "evitar" los conflictos políticos y académicos que a ojos vistas de la rectoría los estudiantes podrían representar¹³⁷.

El proyecto de las ENEPs toma forma entre los años de 1973 y 1974, siendo la Comisión de Planeación y Desarrollo, bajo la dirección de Enrique Velasco Ibarra, la encargada de elaborar el diseño de la que sería la primera de éstas: la ENEP Cuautitlán. Durante 1974 se elaboró y aprobó por el Consejo Universitario el Programa de Descentralización de la UNAM. El rector tenía prisa por desconcentrar a la "masa

¹³⁶ Fuente: Cabrer, F. (1983). Una década en la Psicología experimental. En: *Una década en la Facultad de Psicología 1973-1983*. México: UNAM, p. 401.

¹³⁷ Hay que tener presente que el Dr. Soberón asume la rectoría en el estacionamiento de la Facultad de Medicina, al calor de la huelga que finalizó en enero de 1973. En el transcurso de ese año se presentaron conflictos en el CCH, el movimiento de autogobierno en Arquitectura y el de democratización de la Facultad de Medicina, el movimiento de la Preparatoria Popular Tneuba, así como diversas manifestaciones en torno al cierre de cafeterías en Ciudad Universitaria; acontecimientos relevantes que parecieran no vaticinar un horizonte propicio para el nuevo rector. Sin embargo es innegable que las políticas de estabilización de la universidad y la contención de su crecimiento, para bien o para mal, fueron todo un éxito.

universitaria" que inundaba la UNAM, había que "reordenar" el desarrollo de la UNAM a como diera lugar. Y, ¡vaya que logró con creces su propósito! Así, para marzo de 1975 abren sus puertas las ENEPs de Iztacala y Acatlán, y al año siguiente las de Zaragoza y Aragón.

El programa de descentralización de los estudios profesionales¹³⁸, señalaba que estos nuevos centros educativos serían independientes tanto académica como administrativamente de las escuelas y facultades. Se indicaba también que estos centros desarrollarían posteriormente estudios de posgrado e investigación a fin de impulsar las tareas multidisciplinarias. Para el caso de la carrera de Psicología en la ENEP-Iztacala, la temporalidad de los posgrados fue la siguiente: en 1977 se crean las Maestría en Modificación de Conducta y la de Farmacología Conductual y en 1980 la de Psicología: Opción en metodología de la teoría e investigación conductual.

El programa de descentralización de los estudios profesionales, integró a las escuelas a partir de carreras afines y complementarias en las distintas áreas del conocimiento: las ciencias de la salud, las ingenierías y tecnologías, las ciencias sociales y administrativas y las humanidades. Y aún cuando el programa enfatizaba la innovación en el terreno académico, pocas fueron las ofertas novedosas que se ofrecieron en el ámbito disciplinar; más bien se dio entrada a aquellas carreras de mayor demanda en el campo universitario, con los planes y programas vigentes en ese momento. La reestructuración e innovación curricular fue dándose de forma paulatina en las distintas carreras. Por ejemplo, para el caso de psicología Iztacala, el nuevo currículo comenzó a operar hacia 1976.

Incorporando la lógica de la ingeniería social, esto es, la determinación de objetivos institucionales básicos para derivar de éstos los programas encargados de cumplirlos que determinarían la asignación de presupuesto, recursos humanos, financieros y materiales; la estructura organizativa de las escuelas se diseñó en términos matriciales cuyos componentes básicos eran las carreras (en donde las coordinaciones de cada una de éstas se encargaban de las funciones de organización y evaluación de las actividades académicas), y los departamentos (encargados de administrar los recursos humanos, financieros y materiales). Dicha organización matricial, y de acuerdo al carácter multidisciplinar de las escuelas, intentaba romper con la estructura organizativa en términos de Facultades, que tradicionalmente constituía a la universidad, pretendiendo promover de esta manera la interdisciplinariedad. Asimismo, se enfatizaba la evaluación

¹³⁸ UNAM (1980). *La Universidad en el mundo: La Universidad en marcha*. No. Esp. 21, octubre.

permanente de los programas con el propósito de "retroalimentar el ajuste de los objetivos y los programas". Estos fueron, en términos generales los lineamientos organizativos que les dieron a las ENEPs su carácter "innovador".

Lo "innovador" entonces, está significado en el programa de descentralización, como la reestructuración en términos organizativos de las formas de distribución que históricamente habían configurado el campo universitario, en este sentido el binomio tradición/modernidad, se significa como academia/administración, en donde el primero adquiere un papel subordinado ante el segundo, desarticulando tradiciones y culturas académicas, configurando diferentes formas identitarias y de agrupación gremial, e impactando de múltiples formas a las diferentes disciplinas, tanto en aquellas que contaban con una tradición institucional, como a las de reciente historia (como por ejemplo la Psicología).

Podemos sugerir que las ENEPs representaron la metodología institucional de "disciplinar" la geografía universitaria, simbólica y materialmente, creando "islotos" disciplinarios sin vínculos culturales entre sí. Las incipientes identidades disciplinarias y académicas que para algunas nóveles profesiones apenas se estaban configurando, aunado al precario vínculo gremial, que como en el caso de la psicología apenas se iniciaba, fueron elementos que sobredeterminaron la configuración identitaria de los sujetos con la institución en las ENEPs. Por ejemplo para el caso de la ENEP-Iztacala su primer director el Dr. Héctor Fernández Varela comenta en entrevista *"No se aceptaba que la ENEP fuera parte de la universidad. Había que insistir con la famosa frase de "ENEP es UNAM", y así nos manejábamos durante mucho tiempo para conseguir, primero, la aceptación de los alumnos que realmente estaban en la Universidad..."*¹³⁹.

En conjunción con la falta de sentido de pertenencia hacia la institución "ENEP es UNAM", se inscribe la historia de los sujetos en Iztacala, tanto de estudiantes como de académicos. Recuperemos pues el aspecto local de nuestra narrativa.

"Educar en varias disciplinas". La ENEP-Iztacala y su estructura organizativa

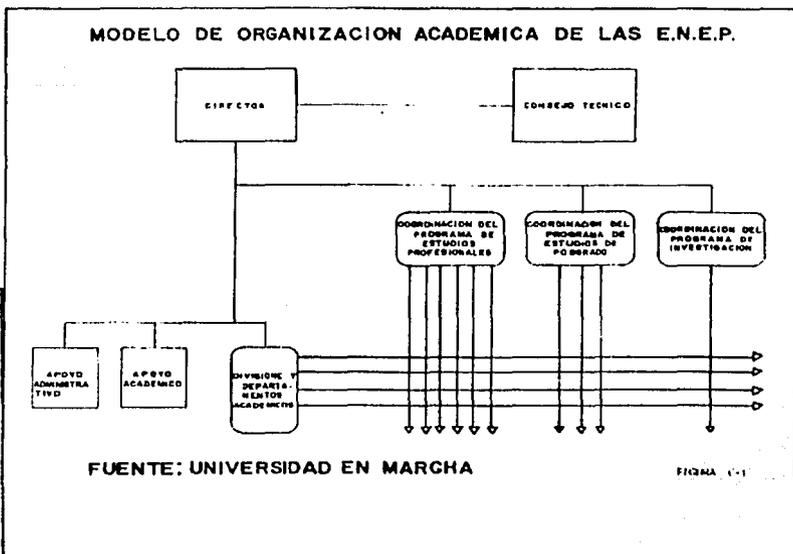
La ENEP-Iztacala inicia sus labores el 19 de marzo de 1975. En un contexto discursivo marcado por la premura de la descentralización, la organización y puesta en marcha del plantel contó con un breve lapso de tres meses, desde el nombramiento de su primer director, el Dr. Héctor Fernández Varela, para solventar los múltiples aspectos

¹³⁹ Entrevista del Dr. Alfredo Furlán al Dr. Héctor Fernández Varela, en: Furlán, A. (1998). *Iztacala, su tiempo y su gente*. México: UNAM-Iztacala, p. 24.

organizativos, administrativos y académicos que un proyecto de esa envergadura implicaba.

Iztacala concentra como espacio formativo a aquellas disciplinas vinculadas con el Área de la Salud, así el Campus inicia con las carreras de Biología, Medicina, Odontología y Psicología, así como técnicos en enfermería. Acorde al programa de descentralización que les dio origen, las ENEPs planteaban como metas y objetivos iniciales el análisis de los planes de estudio vigentes en las carreras, con el fin de determinar su supervivencia, actualización o modificación parcial o total, enfatizando el carácter multi e interdisciplinario del campus (Fernández Varela, 1982).

El carácter matricial de dichas dependencias, se expresa principalmente en términos de la estructura organizativa de las mismas, que al menos en términos formales intentaba "romper" con los modos "piramidales" de concentración del poder y toma de decisiones que tradicionalmente habían caracterizado al sistema universitario¹⁴⁰.



¹⁴⁰ Posteriormente veremos que al menos en lo concerniente a la carrera de Psicología en la ENEP-Iztacala, la estructura organizativa de la carrera no se ajusta necesariamente al modelo académico-administrativo propuesto.

La figura precedente, resume los órganos y componentes iniciales de la estructura organizativa matricial de las ENEPs, estructura que para el caso de Iztacala se fue modificando de manera acelerada, privilegiando principalmente la expansión del cuerpo académico-administrativo sobre lo propiamente académico, como es factible de apreciar vía los diversos organigramas que se elaboraron en los primeros años de puesta en marcha de la institución. En términos generales cada uno de los órganos matriciales operaba de manera interdependiente y horizontal, y en este sentido, la distribución del poder se diluía, o debería de, entre sus diversos componentes. Las funciones de cada uno de estos, señalaban:

- Un Programa de Estudios Profesionales que tiene como propósito supervisar el desarrollo de las carreras que se ofrecieron, a través de Coordinaciones y Comités de Carrera.
- Un Programa de Posgrado cuyo propósito es el desarrollo conjunto de las especialidades, maestrías y doctorados, a través de una Coordinación General y de Subprogramas específicos.
- Un Programa de Investigación que tiene como fin el desarrollar investigaciones, fundamentalmente interdisciplinarias, y que cuenta con una Coordinación General mismo que sienta las bases para las modalidades de investigación propias de cada escuela.
- Como apoyo a los programas de estudios profesionales, de posgrado y de investigación, se cuenta con Divisiones y Departamentos Académicos que agrupan el personal académico de la escuela y organizan el trabajo.
- Diversas unidades de apoyo académico que incluyen, en lo general la Unidad de Servicios Escolares, la Biblioteca, un Centro de Metodología y Apoyo Educativos, Unidades de Extensión Universitaria y de Actividades Deportivas y Recreativas.
- Con el propósito de apoyar las funciones sustantivas se contó con una Unidad Administrativa que incluye en lo general: presupuesto, personal y mantenimiento¹⁴¹.

Tomando como base la estructura organizativa que la Secretaría General de Planeación de la UNAM había elaborado para las ENEPs, la puesta en marcha del campus Iztacala por parte de los fundadores y de los primeros herederos/adherentes, se ve atravesada por la tendencia a llevar a buen término la misión que la Universidad les había encomendado. La posibilidad de construir formas novedosas, tanto en el aspecto organizativo como también en el pedagógico, en un espacio social no practicado, al menos en su sentido material, se tornaba altamente atrayente para los primeros sujetos convocados. Así, lo "innovador" de las ENEPs significaba;

¹⁴¹ Lineamientos y funciones descritos por el Dr. Héctor Fernández Varela en: *Escuela Nacional de Estudios Profesionales Iztacala. Memorios 1975-1982 y Prospectivas*. México, UNAM, pp. 25-26.

"Crear campus universitarios que contuvieran varias de las carreras que se impartían en la Ciudad Universitaria y que estos campus también tuvieran la posibilidad de crear nuevos desarrollos académicos, nuevas profesiones, nuevas carreras, y otras formas de enseñar a los alumnos de estas carreras y desde luego también a los alumnos de posgrado...Me pareció una empresa de gran envergadura, nada fácil, pero muy estimulante. [Había que] desprenderse de la idea de que era un campus que sólo iba a educar médicos, sino que era un campus universitario que iba a educar universitarios en varias disciplinas."¹⁴²

Iztacala era en sus inicios un espacio virgen en ciertos sentidos. Era un ámbito virgen por el difícil acceso hacia él. Por ejemplo, el Dr. Sergio Jara, segundo director de Iztacala, relata que *"cuando la Escuela empezó era todavía un espacio en donde habían habido [sic] milpas.....había vacas, borregos, había un drenaje inmundoso...casi no había líneas de transporte colectivo; sí había pero muy pocas. En ese entonces a la gente le costaba trabajo llegar ahí".¹⁴³* Virgen también en el sentido en que las prácticas socializantes entre el equipo nombrado por el Dr. Fernández Varela para la puesta en marcha de las distintas carreras, se fueron construyendo sobre la marcha.

"En esos casi 50 días primero tuvimos que armar un equipo de trabajo, rodearme de algunos médicos a los que yo les tenía confianza...Pero fue más difícil rodearme de algunos colaboradores que hicieran esto mismo en otros campos, en Psicología, en Biología, en Enfermería, en Odontología...Realmente yo no conocía a casi nadie fuera del ámbito de la medicina...Muchos recomendados por los directores de las Facultades de Ciudad Universitaria; algunas otras por la Rectoría. Y así fuimos amando un equipo de trabajo, que a su vez tuvo también que rodearse de sus propios colaboradores en su propia área para poder echar a andar la Escuela..."¹⁴⁴

¹⁴² Entrevista del Dr. Alfredo Furlan al Dr. Fernández Varela en: Furlan, A. (1998). *Iztacala, su tiempo y su gente*. México: UNAM-Iztacala, pp. 18-20.

¹⁴³ Entrevista del Dr. Alfredo Furlan al Dr. Sergio Jara. *Ibid.* p. 38.

¹⁴⁴ *Ibid.*, p. 21.

Estos elementos discursivos, representan estrategias de gestión, formas de trabajo, valores académicos, ideales institucionales, estilos de dirección, entre otras cosas, y se imbrican en un espacio público que posibilitaba la co-presencia constante entre los encargados de las diferentes carreras y departamentos. Por ejemplo, en sus inicios Iztacala contaba únicamente con dos edificios, los cuales albergaban las oficinas administrativas y de dirección, así como aulas y laboratorios para la docencia. En la Unidad de Documentación Científica se ubicaban las oficinas de los coordinadores de las carreras, las de los distintos departamentos y la biblioteca¹⁴⁵. Ello fue creando, al menos en los primeros años de Iztacala, un fuerte sentido de pertenencia y comunidad entre los miembros del primer equipo organizador, *"creo que todos esos preparativos de los que fuimos parte tanto autoridades como profesores y alumnos nos hermanaron, nos unificaron, nos dieron un objetivo, una meta y algo en qué creer"* (Fernández Varela, 1998, p. 24).

La interacción entre sus miembros así como la toma de decisiones colectivas, se hacían eco del entusiasmo y compromiso que el primer Director de la Escuela le imprime a ésta *"realmente era tan entusiasmante el proyecto y tantas las cosas que había que resolver que uno no se daba cuenta del paso del tiempo, ni en el día ni en la noche"* (op. cit., p. 23).

Como todo proyecto que inicia, los procesos instituyentes del mismo se dieron en un ambiente cargado de fuertes expectativas y entusiasmo por parte de sus miembros, en un contexto de interacción constante entre los sujetos participantes, y donde la toma de decisiones se llevaba a cabo de manera colectiva. Sin embargo, no podemos hacer de lado que, como espacio público institucional en este se incluye desde sus orígenes, la posibilidad de apertura hacia la formación de opiniones diferentes y hacia la competencia por el poder, esto es, la necesidad por parte de los distintos grupos disciplinarios en juego, de espacializar, de construir fronteras que los diferenciaran y por ende los identificaran con sus singulares campos de conocimiento. Esta tensión entre las formas de hacer colectivas y las particulares se objetiva en lo que fuera la estructura organizativa primera del campus Iztacala y en su expresión pedagógica: la estructura matricial y el plan modular.

Veamos. Ya líneas arriba habíamos bosquejado de manera sucinta la lógica de la denominada estructura matricial para las ENEPs. El Dr. Sergio Jara relata en entrevista respecto a ésta que:

¹⁴⁵ Fuente: *Memorias y Prospectivas: 1975-1982*. UNAM-Iztacala, pp. 39-40

"...por una parte existían los coordinadores de carrera que teóricamente tenían que ver desde el punto de vista técnico, didáctico, profesional, etc., los que decidían qué era lo que se tenía que hacer dentro del Plan, dentro de los programas de estudio, etc., y ésta se consideraba una estructura vertical. En tanto como estructura horizontal existían las Jefaturas de Departamento y Jefaturas de División, que eran las encargadas de apoyar con todos los elementos desde humanos, financieros, económicos, materiales, físicos, etc., los ordenamientos que daban los coordinadores de carrera. Esto que suena pues si no bien, por lo menos lógico en teoría, en la realidad no se dio nunca, y desde el principio empezaron los conflictos de intereses en donde cada quien quería ejercer dentro de su espacio propio jerárquico y de nombramiento aspectos de poder, y entonces bueno, los coordinadores querían entrometerse en funciones específicamente dadas para los Jefes de Departamento y Jefes de Carrera y viceversa. Los Jefes de Carrera y los Jefes de División, lejos de apoyar exclusivamente como era su función para dotar de los elementos necesarios para que las cosas marcharan, también pretendían inmiscuirse en aspectos estrictamente metodológicos, técnicos, pedagógicos, profundidad de programas, qué sé yo, de todo. A pesar de estos "tirones", de una y de otra parte se pudo trabajar de manera ascendente; aunque no con la fluidez y con la tranquilidad que en teoría pudiera pensarse" (1998, pp. 34-35).

Esta dinámica se halla ritmada con el proceso expansivo que la institución vivió durante sus primeros años. Iztacala inicia con una matrícula estudiantil de 4865 alumnos en 1975, elevándose a 10175 a los dos años, alcanzando su asíntota en 1979 con un total de 11912 alumnos inscritos.¹⁴⁶

Esta expansión en términos de matrícula se entrecruza con la expansión y diversificación a nivel de la estructura organizativa de la institución. Un acercamiento a los movimientos organizativos que entre 1976 y 1982 se llevaron a cabo en la estructura institucional, nos permite señalar la diversificación y expansión que fueron ganando los distintos departamentos y unidades administrativas, en detrimento de las diferentes Jefaturas de Carrera, lugar que vertebraba el polo académico principalmente. Dicha expansión y diversificación podría tener al menos dos posibles lecturas, a saber: Por un

¹⁴⁶ Fuente: *Memorias y Prospectivas...* op.cit. p. 107.

lado representa las múltiples mediaciones entre las Jefaturas de Carrera y la Dirección, mediaciones que se objetivan a través de los departamentos y unidades administrativas, lo que significaba una posible ruptura de los canales de comunicación entre éstas y aquélla, y por supuesto la evidente descentración del espacio institucional. Por otro, apunta hacia la fuerza que venía ganando en el campo universitario de la UNAM la burocracia insitucional, representada en la figura del académico-administrativo, proceso que se desarrolla sustancialmente durante la década de los setenta.¹⁴⁷

Acercándonos al plano pedagógico, la lógica que permeaba la organización de los planes y programas institucionales, se articulaba con la propuesta modular como forma de enseñanza "innovadora", aun cuando la organización modular del currículum como práctica pedagógica, tiene sus antecedentes en México con la puesta en marcha del Plan A-36 en la Facultad de Medicina y con la creación de la Universidad Autónoma Metropolitana.

Dicha propuesta tomaba como directriz principal los aspectos de la tecnología educativa como metodología de trabajo, e intentaba privilegiar la interdisciplinariedad como uno de los elementos principales de la enseñanza. En este sentido, la estructura modular al interno de Iztacala, fue interpretada por sus primeros directores como *"una serie de disciplinas entrelazadas en núcleos centrales del conocimiento que se consideraban válidos y que tenía relaciones verticales como horizontales, sin perder de vista lo fundamental que era el para qué, para qué se forma esta gente..."* (Jara, 1998, p. 36).

Sin embargo, ya que la lógica sobre la cual se organizaron e institucionalizaron las ENEPs se regia primordialmente en torno a mecanismos de planeación y contención del fenómeno de masificación, se hicieron de lado los aspectos socio-históricos y epistemológicos de construcción de los diversos campos académico-disciplinarios en la UNAM. Se obviaron, al menos para el caso de Iztacala, las distintas variaciones en los modos en que las instituciones académicas habían trazado los mapas del conocimiento, las distinciones operativas necesarias entre disciplinas tradicionales (como la medicina), y aquéllas que contaban con un pasado reciente en el plano institucional (como el caso de la psicología), entre otras cosas. Estos referentes estructurales se imbrican con las

¹⁴⁷ Múltiples son los trabajos que investigan la configuración y poder que esta figura ha tenido en el campo universitario de la UNAM. Para un acercamiento a este proceso véase por ejemplo: de Leonardo, P. y Guevara, N. (1981). Las antinomias del desarrollo de la UNAM. *Foro Universitario*, 4, pp. 9-17. Acerca de la problemática de las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales (s/r). Díaz, B. A. (1997). Efectos de la política de la modernización educativa en la educación superior en México. En: G. Villaseñor (coordinador). *La identidad en la educación superior en México*. CESU, UAM-Xochimilco.

complejidades de organización que emergieron al tratar de combinar en una única estructura administrativa (el sistema matricial), unidades autónomas y autogeneradoras, con culturas, ritos y consideraciones epistemológicas propias (Becher, 2001).

En síntesis, se supuso una relación unívoca y transparente entre la estructura organizativa donde las disciplinas se expresan, y los campos de conocimientos de los que éstas se ocupan, centrándolas de forma mecánica en el área de la salud, haciendo de lado que el pertenecer a una determinada comunidad o gremio académico implica una cierta "forma de vida", o para usar una frase geertziana son "maneras de ser en el mundo" con ritos, creencias, valores, esto es una cultura, que van dando sentido a cada campo disciplinar.

Psicología Iztacala. Horizonte de plenitud de una trayectoria

Para el caso de nuestro objeto, la versión experimental de la psicología, la llegada a Iztacala representó para el grupo fundador, la posibilidad de "cierre" de ese horizonte imaginario que se articulaba en torno al análisis experimental de la conducta, como el único juego del lenguaje científico posible para la disciplina y la profesión. Representaba también la continuación de sus andares en un escenario institucional que sentaba las condiciones de posibilidad propicias para la expansión profesional de las metodologías de comportamiento que históricamente les habían resultado fructíferas. En suma, Iztacala operó como la superficie de inscripción en la cual se intentó fijar el significado de la psicología, desde el punto de vista experimental, como disciplina y profesión, de institucionalizar una identidad homogénea de la disciplina en los sujetos a formar.

Así, el elemento curricular se constituye en el punto nodal que atraviesa la dinámica instituyente del espacio discursivo y sus sujetos. Lo curricular entendido no únicamente como la conformación de planes y programas de la propuesta pedagógica, sino como espacio simbólico que opera sobre la lógica de inclusión y exclusión. Esto es, incluir aquellas normas, técnicas, metodologías, teorías y formas organizativas que legitimen y autoricen, es decir, que intentan disciplinar determinadas formas de ser y hacer en torno a la disciplina y la profesión; y excluir esas otras que no se "ajusten" al sistema teórico epistemológico que se intenta formar, en aras de construir un horizonte que hegemonice y homogenice la totalidad de la práctica pedagógica.

Tal fue el caso del proyecto de psicología Iztacala, que desde sus inicios se erige como un modelo educativo que, dadas las condiciones históricas de subordinación de la disciplina en el campo universitario, intenta excluir normativamente a esos saberes que

desde sus orígenes la habían atravesado. *"No fue sino hasta la creación de Iztacala, que los contenidos de estas otras disciplinas fueron definitivamente contemplados en forma curricular, como conocimientos adicionales a la profesión en su carácter interdisciplinario, y no como elementos básicos en la formación integral del psicólogo"* (Ribes, Fernández, Rueda, Talento y López, p. 14, 1980).¹⁴⁸

Pero, la estrategia no se centraba exclusivamente en el intento, siempre precario, de "borrar" un pasado disciplinario que institucionalmente representaba el freno de la disciplina por la obtención de un ámbito organizativo "propio" (sus objetos, teorías, métodos y técnicas). La estrategia se dirigía también, de acuerdo a sus elaboradores, a formar y consolidar en su currículo la identidad "científica" y profesional del psicólogo y a vincular el entrenamiento con la acción profesional (Ribes, et al, op. cit., p. 16). Y aquí el significante identidad científica y profesional del psicólogo refiere explícitamente al carácter de ciencia natural experimental de la disciplina, por lo que el entramado curricular se configuró *"con base en una filosofía de la ciencia muy bien definida: el conductismo; y un cuerpo teórico y metodológico precisos: el análisis de la conducta..."* (Ribes, 1980, p. 82).¹⁴⁹ Asimismo, a diferencia de Xalapa, el conductismo, como corriente de pensamiento es el significante único que condensa la visión experimental de la disciplina psicológica.

En ese espacio social, lo curricular se torna en el elemento constitutivo fundamental del proceso de institucionalización de la carrera, en otras palabras es el significante que articuló el horizonte discursivo del proyecto y de las identidades académicas. Ahora bien, como sistema abierto, contingente e histórico, éste se configura sobre la base de excluir aquellos elementos que históricamente habían sido desechados, tanto por los pioneros como por el grupo fundador, y que habían sentado las condiciones reales de institucionalización de la disciplina en la versión experimental.

Así, el trayecto del grupo fundador en Xalapa, la configuración del campo académico profesional vinculado a la psicología experimental, que no necesariamente conductista, y la legitimidad y prestigio alcanzado por el proyecto, tanto al interno como al externo del campo universitario, operaron como hilos de "cierre" imaginario en los sujetos del sistema discursivo "experimentalista".

La llegada de algunos de los líderes intelectuales de la propuesta experimental a Iztacala (nos referimos particularmente a la figura del Dr. Emilio Ribes), representó la posibilidad de reactivar (en un espacio social de mayor amplitud a diferencia por ejemplo

¹⁴⁸ *Enseñanza, ejercicio e investigación de la Psicología. Un modelo integral.* México: Trillas.

¹⁴⁹ El diseño curricular en la enseñanza superior desde una perspectiva conductual: historia de un caso. En: Ribes, et.al. (1980). *Enseñanza, ejercicio e investigación de la Psicología...* México: Trillas.

del posgrado en Análisis Experimental), las formas de hacer y ser que en el grupo se habían sedimentado en el discurso experimentalista que encarnaban. La reactivación del proyecto implicaba una situación nueva, y por ende las relaciones instituyentes que se establecieron entre los sujetos y lo curricular como propuesta identitaria, involucraban también la emergencia de nuevas relaciones.¹⁵⁰

Siendo así, es necesario acercarnos a la singularidad del espacio social en el que se configuró el campo académico curricular, como expresión de la cima/sima del proyecto experimental y sus sujetos. Focalizaremos las características "innovadoras" que permearon al mismo en el plano organizativo y normativo; el carácter comunitario que la propuesta curricular plasmó en los académicos, así como la conformación del Comité de carrera, las áreas académicas y el colegio de psicología como polos identitarios que en un primer momento operan como cierre imaginario del horizonte "académico-curricular", para posteriormente constituirse en reagrupaciones académico-políticas que median la posterior crisis y quiebre del proyecto original.

El proyecto "psicología Iztacala". El currículum como punto de articulación

¿Fue el proyecto de psicología Iztacala una propuesta innovadora? Podríamos señalar que lo fue en múltiples sentidos, innovadora en el sentido de que implicaba una forma novedosa de estructuración organizativa y normativa; innovadora en el sentido en que se trató de vincular de manera sistemática las actividades profesionales del psicólogo y a partir de éstas delimitar las situaciones de aprendizaje de dichas actividades así como los contenidos y formas de evaluación de las habilidades enseñadas, e innovadora también en el sentido en que se intentó construir un puente entre la enseñanza en el ámbito escolarizado y las situaciones a los que el psicólogo se ve expuesto durante el ejercicio profesional.

Pero "innovadora" entre comillas, debido al intento de ubicar en un molde filosófico y epistemológico común y único, el análisis experimental de la conducta, a una disciplina

¹⁵⁰ En lo tocante a sedimentación y reactivación como relaciones fundamentales de todo sistema social recuperamos el sentido dado por Ernesto Laclau a estas nociones. Para el mencionado autor la sedimentación de ciertas prácticas no implica únicamente la rutinización y olvido de las mismas, sino como acto de institucionalización exitoso que tiende a "olvidar los orígenes". Sin embargo como objetividad histórica y contingente fundada en la exclusión las "huellas de esta exclusión estarán siempre presentes de un modo u otro...aunque lo instituido tienda a asumir "la forma de presencia objetiva". Por otro lado, la reactivación no implica la vuelta transparente a los orígenes, sino "un sólo en redescubrir, a través de la emergencia de nuevos antagonismos, el carácter contingente de la pretendida "objetividad" Laclau, E. (1994). *Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo*. Buenos Aires: Nueva Visión. pp. 50-52.

que tanto académica como científicamente se ha caracterizado por su vinculación epistemológica con otros campos del saber. ¿Qué queremos decir con esto? Que dadas las características históricas que permearon a la institucionalización de la disciplina en el campo académico, ésta se había caracterizado principalmente por los límites difusos y altamente permeables en relación a otros campos de conocimiento (filosofía, medicina, psicoanálisis, etc). En este sentido, y aun cuando la psicología se erigía en el campo universitario de la UNAM como facultad independiente, es prudente no hacer de lado que los elementos entre campos de saber así como la permeabilidad, se vinculan con la formación de grupos académicos divergentes (la misma estructura organizativa de la Facultad sería un ejemplo) que representaban a su vez una estructura epistemológica-disciplinaria fragmentada. Estos elementos que parecieran sin relación directa con el proceso de psicología Iztacala se imbrican, con la dinámica instituyente de ese "innovador" modelo educativo, en el entendido de que toda construcción (política, social o educativa) implica la participación directa de los sujetos involucrados, los cuales de múltiples formas tensan las relaciones instituidas-instituyentes configurando así un sistema singular.

Decíamos que el significante "innovador" se hallaba directamente ligado con el experimentalismo, en su versión conductista, como filosofía y epistemología que vertebraba la propuesta curricular de Iztacala. Y no podía ser de otra manera, ya que las formas de vida que atravesaban a la figura líder (al ideólogo del proyecto), se configuraron alrededor de dicha aproximación. Primero como movimiento que emergió en los márgenes institucionales (recuérdese la conformación del grupo Galileo Galilei y del César Vallejo), como movimiento contestatario, a decir del grupo fundador, para posteriormente, vía el trayecto en Xalapa y en la Maestría en Análisis Experimental, ubicarse en la cima institucional, en el paradigma rector del modelo educativo. Así, la temporalidad biográfico individual y grupal de los fundadores se entrecruza con la temporalidad institucional, como elemento que sentaba las condiciones de posibilidad de reactivar un proyecto que había quedado trunco, y también como posibilidad de expandir y sedimentar una propuesta formativa "innovadora" tanto a nivel de los cuadros que ingresaban a la institución como a nivel del cuerpo académico.

Inserto en un espacio social altamente propicio, el mandato institucional de construir nuevas formas de enseñanza, fue escuchado por algunos de los miembros del grupo fundador que se había constituido en Xalapa. En voz de entrevista el Dr. Carlos Fernández Gaos se plantea así que: *"a mi cuando me invita Fernández Varela yo digo no,*

quien debe coordinar la carrera es Emilio Ribes, entonces yo a mi vez le hablo a Emilio Ribes y lo presento con Fernández Varela, y bueno ahí se define digamos este inicio de Iztacala." (Ent., Fernández, 1998, p. 8). Contando ya con un prestigio reconocido en el campo académico disciplinar de la psicología, la llegada fue del todo propicia.

"Éramos un grupo que teníamos prestigio dentro de la psicología, entonces no necesitábamos imponernos, más bien nos llamaban, porque habíamos mostrado mucho trabajo, habíamos mostrado habilidad...y además era una propuesta que era totalmente congruente con la idea de tecnologización de la enseñanza que había en ese entonces...y desde luego el conductismo ahí tenía propuestas muy adecuadas a esa idea....estaban las condiciones dadas para que esto prendiera como paja.." (Ent., Fernández, 1998, p. 8-9).

Teniendo las condiciones materiales para la formalización del proyecto, aunado a la trayectoria que había moldeado y fortalecido un imaginario respecto a la psicología como disciplina y profesión al modo científicista (experimental), que operaba como "certeza" basada en principios probados de aplicabilidad generalizada (Xalapa, Coyoacán); la construcción de la estructura organizativa de Iztacala no se dio en un vacío simbólico. Iztacala era la posibilidad de presentificar y expandir la psicología a la manera experimental. El Dr. Ribes, sostiene en entrevista que,

"...el plan de estudios de Iztacala lo comencé a pensar cuando Schoenfeld vino en 1973 a Coyoacán y dijo....¿cómo le enseñaríamos a los psicólogos algo? Les enseñamos lo que ya sabemos, o les enseñamos lo que deberíamos saber. Y fue esa un poco la idea de meter la parte histórica y metodológica vinculada a los problemas, organizarlo paramétricamente, de tal manera que los problemas adquirieran otra posición, ir de lo simple a lo complejo. Yo ya había escrito lo de la desprofesionalización¹⁵¹, entonces pensar la parte aplicada como un continuo de desprofesionalización....Cuando se fundamentó

¹⁵¹ Ribes sostiene que la desprofesionalización comprende dos elementos, a saber: [primero] *"la transferencia a amplias capas de no profesionales de la información y los procedimientos tecnológicos fundamentales de la disciplina con el fin de permitir su aplicación extendida y permanente por parte de aquéllos que tradicionalmente han sido sólo recipientes de servicios. En segundo lugar, la determinación de los problemas y niveles de aplicación de estas técnicas por parte de los mismos no profesionales, al margen de criterios institucionales que pueden ser o no complementarios a los definidos por ellos.* Ribes, E. (1989). *Innovación educativa en enseñanza superior, reflexiones sobre una experiencia trunca.* En: J. Urbina (compilador). *El psicólogo. Formación, ejercicio profesional, prospectiva.* México: UNAM., p. 373.

el plan de estudios, hay una cita a un artículo "La definición de la psicología en términos de objetivos conductuales", que [presentó] Rubén Ardila en Bogotá, auspiciado por la UNESCO¹⁵², para discutir como habían de ser los currícula. Ahí fue donde yo planteé que los psicólogos debíamos definir nuestro currículo en términos de comportamientos, de ahí fue donde empecé a pensar en cómo hacerlo, de tal manera que cuando vino lo de Iztacala yo ya andaba rolando. De hecho había la experiencia de Coyoacán, que fue el primer programa semi-tutorial de la Universidad. Había un continuo de Xalapa a Coyoacán a Iztacala, como ahora Guadalajara." (Ent., 1999, pp. 20-21).

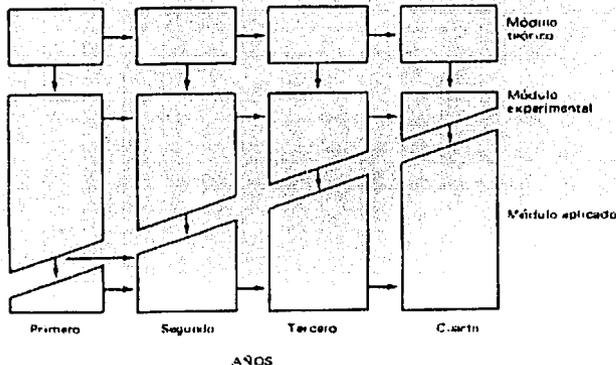
¿Cuál fue entonces la resultante, en la estructura organizativa, de la convergencia en ese espacio social de la trayectoria del grupo refundador? ¿cuáles los parecidos de familia compartidos en relación al juego de lenguaje "cientificista" que articulan las identidades de los sujetos en lo académico curricular, que se hace presente en dicho espacio social y que por lo mismo las modifican y deforman?

Otorgándole un sentido distinto al que institucionalmente se le había adjudicado al referente sistema modular, el Dr. Emilio Ribes, artífice del Proyecto de Psicología Iztacala, lo significa como situaciones genéricas de enseñanza. *"El sistema modular implica la definición de objetivos generales que integran longitudinal y transversalmente todas las actividades académicas previstas"* (Ribes y Fernández, 1980, p. 31).¹⁵³ Cada módulo a su vez se hallaba conformado por unidades cuyos objetivos intermedios se vinculaban intra y entre módulos. La resultante de esta lógica organizativa se plasmó en tres módulos generales, a saber: el módulo teórico metodológico; el módulo experimental, y el módulo aplicado.

¹⁵² En la Primera Conferencia Latinoamericana sobre el Entrenamiento en Psicología (1974). La comisión de Currículo señalaba, en términos generales, las siguientes recomendaciones: a) La necesidad de que un currículo para la formación de psicólogos debe definir las actividades específicas del profesional, según las áreas problema de cada ambiente social; b) Se debe abandonar el enfoque por contenidos, divorciado de los objetivos; c) Los programas de Psicología, tanto en pregrado como en posgrado, integren la teoría, la investigación y la práctica. Deben ser "coherentes" y apartarse de los modelos "eclecticos". Debe dar entrenamiento en todas las áreas de la Psicología, pero debe ser coherente y sistemático; d) Debe dotar de una formación metodológica sólida y general para que pueda enfrentarse a la solución de problemas aplicados; e) Formular programas de entrenamiento en la formación de docentes universitarios.

¹⁵³ Diseño curricular y programa de formación de profesores. En: E. Ribes, C. Fernández, M. Rueda, M. Talento y F. López. *Enseñanza, ejercicio e investigación de la Psicología. Un modelo integral*. México: Trillas.

Diagrama de la Estructura Modular en Psicología Iztacala



Bajo esta lógica organizativa, el módulo teórico metodológico se constituía en el soporte de los que deberían ser los módulos fundamentales (el experimental y el aplicado). El peso formativo que en los primeros años de la carrera se le adjudicaba al módulo experimental disminuye, incrementando de manera simétrica la formación del estudiante en el ámbito aplicado.

Pensados como situaciones genéricas de enseñanza, los contenidos del módulo teórico metodológico deberían estar en función de los módulos experimental y aplicado. Por su parte el módulo experimental se constreñía particularmente a la enseñanza en situaciones de laboratorio (desde conducta animal hasta conducta humana). Por último, el módulo aplicado operaba como el intento de "extrapolar" los principios teóricos y técnicas enseñadas en el laboratorio hacia condiciones naturales de trabajo, lo que "garantizaba" el adiestramiento práctico de los futuros profesionales y simultáneamente la evaluación y pertinencia de los contenidos de los módulos restantes.

La congruencia y coherencia de la estructura curricular para la psicología en Iztacala es innegable. Y aquí los significantes congruencia y coherencia se refieren a la exclusión de aquellos contenidos "eccléticos" (Ribes, 1980) que tradicionalmente habían configurado el campo académico-disciplinar para la psicología en la UNAM (filosóficos, biológicos, psicoanalíticos, médicos, etc.). Pareciera asimismo, que se había logrado superar la separación que históricamente se había dado entre la teoría y la práctica profesional "propia" psicológica, junto con la inclusión de la práctica investigativa (el

módulo experimental) como elemento que mediaba a los referentes teórico y aplicado. Por otro lado, no debería haber ya un único campo de ejercicio profesional que sobresaliera en relación a los otros posibles, el psicólogo de Iztacala sería un psicólogo general, capaz de "extrapolar" los conocimientos y técnicas hacia una diversidad de espacios profesionales. Nos referimos específicamente al ámbito clínico y su vinculación con la medicina como referentes que históricamente representaban la subordinación de la disciplina profesional hacia otras áreas del conocimiento.

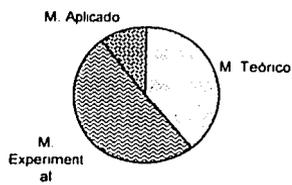
Como modelo de congruencia y coherencia curricular en éste se objetiva de manera expresa la dominancia que dentro del análisis experimental ganó el conductismo radical¹⁵⁴ como herramienta científica factible de ser aplicada al campo de la educación superior. Siendo hegemónica la visión de la psicología como la ciencia experimental de la conducta, los contenidos programáticos debían entonces articularse de acuerdo a dicha lógica de razonamiento. Insertos en ese juego del lenguaje marcadamente empiricista con fuertes influencias de corte evolucionista neodarwinista¹⁵⁵, la lógica del mapa curricular partía de la enseñanza de aquellas habilidades consideradas como "más simples" hasta las "más complejas". Es así como en los primeros semestres de la carrera se enfatizaban principalmente los aspectos teóricos y metodológicos de la conducta animal y humana, y su vinculación en el laboratorio animal y humano, para posteriormente ir incrementando de forma paulatina el acercamiento de los estudiantes hacia escenarios naturales

Y aunque el discurso organizativo plasmado en el diagrama modular indica un peso proporcional entre los distintos módulos, un acercamiento a lo que fuera el plan de estudios inicial de la carrera nos deja ver la primacía que en términos relativos llegó a tener la formación teórico experimental en conducta animal y humana sobre la formación teórica y práctica en los tópicos aplicados.

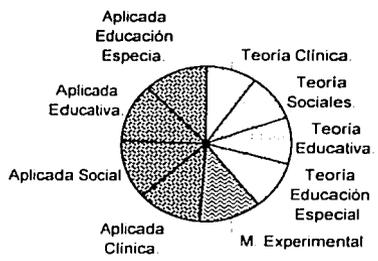
¹⁵⁴ Y nos referimos al conductismo radical encarnado en la figura de B.F. Skinner para distinguirlo de otros modos de conductismos.

¹⁵⁵ Para un análisis profundo de los aspectos filosóficos y epistémicos del conductismo radical se sugiere ver: Lenhey, T. (1982). *Historia de la Psicología*. Madrid: Debate. pp. 436-451.

Proporción de horas/semestre de 1o a 4o en cada Módulo



Proporción horas/semestre de 5o a 8o en cada Módulo



TESIS CON FALLA DE ORIGEN

Los gráficos¹⁵⁶ indican que en términos absolutos la distribución de horas entre los tres módulos, mantenían un peso equilibrado a lo largo de los ocho semestres que comprenden la carrera de psicología (con un total de 1280 horas para el experimental; 1088 horas para el aplicado y, 1326 horas para el teórico metodológico). Sin embargo, en términos relativos, el número de horas correspondientes a las teorías de cada área (Clínica, Social, Educativa y Educación especial) decrementa en relación a la proporción total que en los primeros cuatro semestres tendrían las teorías animal y humana. Efecto similar para el porcentaje correspondiente a las especialidades aplicadas. ¿Qué lectura podemos hacer de esto?

En primera instancia, sobresale el peso absoluto que la formación teórico-metodológica y experimental en los primeros semestres adquiere en relación a la formación teórico metodológica y aplicada de los últimos, bajo el supuesto de la viabilidad de "extrapolar" las habilidades adquiridas en los primeros hacia los últimos. En términos del juego del lenguaje en que lógicamente se estructuró el modelo, no presenta inconsistencia alguna; sin embargo significaba adjudicarle a las diferentes áreas de especialización un papel de subordinación y de menor prestigio teórico en relación a aquellas, ya que el número de horas que se les adjudicaba a cada una de las teorías aplicadas correspondía al 10 por ciento del total en los últimos cuatro semestres, en comparación del 39 por ciento de las teorías animal y humana de los primeros semestres.

Se rompía sí con la departamentalización que históricamente había marcado la configuración del campo académico disciplinar en la UNAM¹⁵⁷; departamentalización que significaba por un lado el carácter subordinado de la disciplina hacia los "otros" disciplinares, pero también la exclusión de la psicología experimental como forma legítima y científica de la identidad disciplinaria. En Iztacala no había ya una estructura organizativa que pudiese derivar en la supremacía teórico política de un departamento sobre otro, se "borraba" ya la posible hegemonía departamental de la estructura discursiva, y por ende la posibilidad de antagonismos que fracturaran la estructura. Como sistema abierto, histórico y precario, la posibilidad de "cierre" total es únicamente una ilusión, y es al interno de la misma donde ésta se expresa. Así al menos en lo tocante al

¹⁵⁶ Los datos para la elaboración de los dos gráficos fueron recuperados del proyecto de plan de estudios de la carrera. Proyecto de Plan de Estudios. En: *Enseñanza, ejercicio e investigación de la Psicología*. México: Trillas, pp. 66-71.

¹⁵⁷ Ya en el capítulo I llevamos a cabo un recuento de la estructura organizativa de la carrera de psicología en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, y los efectos de la departamentalización y subordinación de la psicología hacia otros campos disciplinares. (véase pp. 4-11 y 21-31).

sistema organizativo, la primacía de un departamento sobre otro se desplaza simbólicamente hacia unas determinadas áreas (las de psicología experimental animal y humana y a las de teoría experimental animal y humana). Desplazamiento simbólico que se vincula con el proceso de institucionalización del proyecto y sus sujetos.

En segunda instancia, se hace patente que el proyecto académico curricular en Iztacala representaba la síntesis, la cima de la trayectoria del grupo fundador, la posibilidad de objetivar, de espacializar, la identidad "científico experimentalista" que se había construido en la historia de los andares del grupo (Colegio de Psicología, Xalapa, Coyoacán), es un nuevo espacio social. Y quizás aquí algunos comentarios sean pertinentes. Como nuevo espacio social, esto es, como espacio que implicaba la construcción de algo nuevo, a nuestro entender no podía haber una relación transparente y unívoca entre ese imaginario que se expresaba en la estructura curricular y las identidades que llegaron a configurarse. El hilo conductor entre esta estructura organizativa y normativa y las identidades académico curriculares que se configuraron no es un hilo transparente, sino opaco. Bajo esta lógica aunque hay una relación entre la trayectoria del grupo fundador y la representación imaginaria "científico experimentalista" que ellos portaban, el contexto de significación en el que se presentó la síntesis de esas formas de ser y hacer era otro, tanto social, político, institucional, como subjetivo.

Acerquémonos entonces a las prácticas instituyentes del campo académico curricular de la psicología experimental en Iztacala. ¿De qué manera se inscribieron los andares del grupo en ese nuevo espacio de significación?, otrora herético y ahora portador de una visibilidad institucional reconocida. ¿De que manera se articulan las metodologías de comportamiento del grupo, "la forma de vida" con las nuevas generaciones de académicos a las que el proyecto interpeló, los herederos/adherentes? En síntesis, qué tipo de re-agrupaciones e identidades se fueron construyendo en ese espacio social vertebradas por lo curricular como polo de configuración identitaria.

"Nos amábamos tanto". La comunidad Iztacala, la cima del proyecto

Líneas arriba decíamos que la trayectoria biográfica individual de los sujetos del grupo fundador se bifurcan con su llegada a la UNAM. Siendo así, Iztacala se constituye en el espacio de inscripción de los andares de algunos de sus miembros y su vinculación con las nuevas generaciones de académicos que egresaban de la Facultad de Psicología

principalmente, y que recién iniciaban la carrera académica como posible forma de vida¹⁵⁸.

En ese espacio social convergen entonces algunos de los miembros del grupo fundador, los cuales se erigen como líderes intelectuales e ideológicos del proyecto de psicología Iztacala, así como los grupos de herederos/adherentes de ese imaginario "científico-experimental" encarnado particularmente en la figura del Dr. Emilio Ribes, y en el conductismo como corriente de pensamiento en que éste se presentificaba.

Con biografías generacionales e institucionales diferentes, el grupo de esos primeros herederos/adherentes que responden a la convocatoria de ese innovador proyecto educativo se caracterizaba en términos generales "[porque] *todos teníamos una formación muy clara del conductismo, casi todos éramos recién egresados y, todos teníamos un gran entusiasmo por hacer algo diferente...*" (Ent., Rueda, 1998, p. 2). La estrategia de reclutamiento de ese nuevo personal académico se dirige hacia aquellos estudiantes del posgrado en Análisis Experimental de la Conducta, el de Coyoacán, instructores del Departamento de Psicología Experimental de la Facultad de Psicología en la UNAM, así como algunos egresados de la Universidad Iberoamericana —donde varios de los miembros del grupo refundador habían dado cátedra recién llegados de Xalapa (1971-1973).

Aunado a la estrategia de reclutamiento que representaba la elección de sujetos formados principalmente en torno al paradigma conductista en la UNAM, paradigma que para la década de los '70 se había configurado en un movimiento "*completamente*

¹⁵⁸ Desde diferentes ángulos de mirada, se han abordado los vínculos generacionales entre grupos académicos y la formación de sujetos en un sentido amplio. Por ejemplo, Susana García profundiza en las estrategias de constitución y reproducción del personal académico de la UNAM. En éste la autora señala dos ciclos genéricos del proceso de constitución de las identidades académicas (de 1910 a 1950 para el primero y de 1950 a 1982 para el segundo). En éste segundo caso, y siguiendo una periodización cronológica demarca la emergencia de una generación de fundadores (entre 1950/1970), como aquellos que logran la constitución del grupo de académicos de carrera, vinculados por un "*concepto gremial y la instrumentación de programas de profesionalización. Ellos promueven un nuevo y fuerte impulso a las áreas de conocimiento y a las disciplinas en las que se adscriben, y el cerrado universo de la formación profesional comienza a confrontarse con la teoría, la crítica y la sensibilización hacia el quehacer científico*". Asimismo, ubica la segunda etapa de este ciclo entre los años de 1970/1982, en la cual se inscribe, en términos genéricos, la reproducción de herederos y reclutamiento de nuevos pioneros, y que identifica como "la generación del sueño dorado" (en un sentido simbólico) y como los protagonistas de la expansión institucional (en un sentido estadístico). Esta generación se vincula más con el concepto laboral de carrera académica y menos en un sentido gremial. García, S. (2000). *La carrera académica: escalera de posiciones y laberinto de oportunidades*. México: IIMAS-UNAM, pp. 1-22. Por otro lado, Monique Landesman focaliza su mirada en los procesos de socialización de una comunidad académica singular (la de los bioquímicos en México), en tres generaciones conceptualizadas como: "los fundadores", "los herederos" y los "profesores de facultad", en una periodización que va de 1957 y 1966. Landesman, M. (en prensa). *La comunidad académica como espacio de socialización de científicos de la UNAM* Ambas autoras, aunque desde perspectivas y ópticas temporales distintas, señalan el entrecruzamiento e imbricación generacional, como elementos claves de la formación de sujetos académicos.

hegemónico en la Facultad" (Ent., Alcaráz, 1999, p. 8), se privilegió la juventud y disposición al cambio, más que la elección de profesores que contaran con prestigio académico reconocido. *"Se hizo hincapié en la selección de personal con potencialidad de desarrollo, más que en "figuras" o "nombres" académicos, especialmente en cuanto se planeaba el diseño de un proyecto universitario sui-géneris al que difícilmente se habrían adaptado profesores con una concepción y orientación de la enseñanza y de la profesión que era nuestro propósito trascender."* (Ribes, 1980, p. 121).¹⁵⁹

El itinerario de esta joven generación de diferentes cohortes institucionales, con incipiente o nula formación académica, establece vínculos diferenciales con la figura del Dr. Emilio Ribes único que contaba con un nombre "propio" y prestigio intelectual reconocido. *"La gente que llegamos a Iztacala éramos muy jóvenes..., los viejos eran Roberto Alvarado y Carlos Fernández.."* (Ent., Varela, 1999, p. 4).

A diferencia de Xalapa donde las prácticas formativas y socializantes se establecen entre pares, entre esa generación de psicólogos experimentales; en Iztacala las relaciones se establecen intergeneracionalmente, los vínculos son entre el Maestro que representaba el liderazgo intelectual y los Alumnos como herederos de ese saber reconocido, ello bajo el denominador común de un nuevo proyecto curricular cuyo polo central era el Análisis experimental de la conducta y sus aplicaciones. *"...Y bueno, estaba el liderazgo de Emilio [Ribes] que yo creo que nadie lo cuestionaba. Aparecía Emilio proponiendo cosas, y un grupo de gente haciéndole eco y echando a andar los proyectos..."* (Ent., Rueda, 1998, p. 2).

Fue un núcleo iniciático formado por un número reducido de integrantes *"al principio éramos alrededor de doce gentes"* relata el Dr. Mario Rueda (Ent., 1998, p. 2), que le imprimen ciertos rasgos distintivos a las prácticas instituyentes en ese espacio social. El número reducido de integrantes crea, al menos en temporalidad inicial, un fuerte sentido de pertenencia entre los miembros del grupo y la institución. Así en los primeros momentos de puesta en marcha del proyecto, Iztacala opera como matriz continente de sus sujetos, con modos valorativos comunes entre sus miembros, esto es, con aspiraciones, creencias, ritos y lealtades compartidas. *"..había mucha relación en términos personales, era una familia, un grupo de profesores muy joven, con poca o nula experiencia, pero con muchas ganas.."* (Ent., Varela, 1999, p. 4). Continente también, en el sentido de ser un espacio social para los sujetos vivido como un lugar sin fracturas,

¹⁵⁹ Ribes, E. (1980). La carrera de Psicología en la ENEP-Iztacala: breve reseña histórica. En: E. Ribes, et al. *Enseñanza, ejercicio e investigación ...* México: Trillas.

cuyas fronteras estaban demarcadas por la extensión topográfica del espacio practicado al interno de la escuela, en relación hacia el afuera institucional, representado principalmente por la Facultad de psicología *"hacer algo diferente a la Facultad era un poco la consigna"* (Ent., Rueda, 1998, 2).

Dadas las características iniciales del proyecto, éste reviste, al menos en los dos primeros años de puesta en marcha, rasgos de lo que en clave sociológica se ha denotado como comunidades locales.¹⁶⁰ Las dimensiones relativamente reducidas del grupo, la delimitación espacial del mismo en un territorio delimitado, posibilitaba la interacción constante entre sus miembros, un conocimiento y una experiencia personal y directa de las diversas actividades, de las orientaciones, de las posiciones sociales, en suma la emergencia de un sentido de pertenencia fuerte entre ellos y la institución, y en este sentido una identidad intersubjetiva vertebrada por la urgencia y novedad curricular.

Estar en Iztacala en esos primeros años, implicaba para esos iniciales adherentes/herederos, la posibilidad de entrecruzar dos itinerarios generacionales, el de ellos que recién iniciaban su trayecto académico, con el del grupo fundador portador de un cierto modelo profesional, de prácticas relativas al ser y hacer psicología cargadas de legitimidad institucional. Estar en Iztacala representaba, en términos geertzianos estar "en el corazón de las cosas"¹⁶¹, es decir, entrar de lleno a la cima de ese novedoso modelo profesional, en el centro activo de ese espacio social, como el lugar donde se condensaban los actos importantes y que de múltiples formas le imprimieron su sello distintivo a los sujetos y a la institución.

En ese espacio social continente, donde inicialmente parecía que no había fronteras que demarcaran la identidad de los sujetos, en donde la deliberación respecto a los contenidos programáticos del currículum era compartida *"Emilio era el ideólogo, de él era la propuesta, pero nosotros éramos los que lo hacíamos"* (Ent., Rueda, 1998, p. 2); *"era muy buen grupo, toda la gente trabajaba, producía, daba clases, tutorías,....estaba muy bien el proyecto porque era muy vivo, la gente tenía que leer, tenía que escribir..."* (Ent., Varela, 1999, p. 4), las reagrupaciones de la estructura organizativa, fueron marcando de manera diferencial las interacciones que entre los sujetos se establecieron,

¹⁶⁰ Gallino, L. (1995). *Diccionario de Sociología*. México: Siglo XXI, pp. 193-200.

¹⁶¹ De acuerdo a Geertz estar en el corazón de las cosas implica por parte de los sujetos asumir un cierto marco cultural, conciente o inconscientemente, unas ciertas mentalidades (roles que parece que ocupamos) que marcan y demarcan maneras diferenciales de comportamiento. Geertz, C. (1994). El modo en que pensamos ahora: hacia una etnografía del pensamiento moderno. En: *Conocimiento local*. España: Paidós, pp. 173-192.

delimitando así polos de identificación entre los sujetos y el proyecto académico curricular.

EL ARCHIPIÉLAGO ACADÉMICO CURRICULAR

¿Cuáles fueron entonces los rasgos que dentro de la estructura organizativa del proyecto Iztacala operaron como puntos de identificación para los sujetos y que evidencian a ese espacio social más en términos de una estructura descentrada, de un archipiélago, y menos como un continente? ¿Cuáles el tipo de agrupaciones y prácticas que emergen de ellos? Dos polos relevaremos como importantes del espacio institucional, el relativo a las instancias académico-administrativas (Jefatura de la carrera y Comité de carrera); y el referido a las instancias académicas (Áreas curriculares, Programas de formación docente y Colegio de profesores). Dichos polos operaron como puntos nodales de identificación académico curricular, en el sentido de hacer inteligible los diversos modos y posiciones que estos espacios adquirieron en el devenir institucional, mediando las reagrupaciones en que los diversos grupos de sujetos se adscribieron.

Desde la posición discursiva y relacional que hemos venido siguiendo, toda estructura o sistema social es esencialmente abierto, histórico y contingente, y por ende las fronteras que delimitan a los diversos espacios y a los sujetos que en éstos interactúan revisten características de líneas móviles más que de áreas definibles. Es bajo esta lógica que la noción de archipiélago, como metáfora del espacio académico curricular de Iztacala, nos es útil para dar cuenta de la dinámica instituyente de lo que hemos denotado como la cima/sima del proyecto.

Siguiendo a Arditi (1995), un archipiélago de espacios (públicos, institucionales, educativos, etc), *"semeja a piedras cayendo al agua simultáneamente: cada una de ellas forma círculos concéntricos en la superficie, pero el calibre de cada círculo varía de acuerdo al tamaño de la piedra, las ondas que ellas crean reverberan a través del "territorio" de otros círculos. Esta imagen refleja la multiplicidad de espacios, y admite la asimetría entre éstas y la posible contaminación de una por otra. La multiplicidad descentra la esfera pública, sin evitar –al menos al principio- la comunicación entre espacios o entre grupos, y por tanto sin excluir áreas de comunicación entre los grupos."* (p. 23).¹⁶²

¹⁶² Arditi, B. (1995). *An archipelago of public spaces*. Department of Government: University of Essex. pp. 1-25.

Aproximarnos a Iztacala como un archipiélago nos permite describir los modos y posiciones distintas que los espacios adquieren, ya sean académico-administrativos o académicos, así como la forma en que los sujetos o grupos de sujetos interactúan en éstos. Asimismo, posibilita seguir la dinámica instituyente del proceso que nos ocupa en el sentido de hacer inteligible las formas de ser y hacer de los sujetos y sus posibles reverberaciones hacia otros contextos discursivos. Así, y concibiendo a la Coordinación de la carrera, el Comité de carrera, las Áreas de aplicación, etc., como tipos diferentes de escenarios que operan en la institución, en donde se expresan tipos de interacción múltiples y diferenciadas por parte de los sujetos, podríamos dar cuenta de cómo las posiciones de estos escenarios y sus sujetos mediaron el proceso de configuración de las identidades académico curricular.

Los escenarios académicos administrativos. La Coordinación de la carrera y el Comité de carrera.

Iniciemos el acercamiento hacia los espacios académicos administrativos, a saber: la Coordinación de la carrera y el Comité de carrera. Estos como elementos institucionales tenían la función de supervisión de las diferentes carreras que se impartían en la escuela. En temporalidad inicial, el Dr. Emilio Ribes fungió como coordinador de la carrera de psicología (1975-1978), eran tiempos de ir conformando el primer grupo de adherentes/herederos, tiempos de reestructurar y dar entrada al nuevo plan formativo. Con ese grupo inicial de doce profesores, el coordinador de la carrera se da a la tarea de reestructurar el plan de estudios, mismo que entra en vigor en el año de 1976. Ribes relata en entrevista que

"se empezó a trabajar en la modularización del plan vigente, para hacer la transición, tuvimos tres generaciones en dos años...[la tercera] ya entró con el nuevo plan, y las otras dos ya entraron a los laboratorios aplicados del nuevo plan. De hecho el plan, el sistema, lo que se presentó al Consejo Universitario lo hice yo. Lo que hicimos después fue llenar las temáticas...con los grupos [de profesores] las llenamos, teníamos las juntas de área." (Ent. Ribes, 1999, p. 20).

Este primer grupo minúsculo había incrementado hasta llegar a ser 35 académicos para finales de 1975. Para agosto de 1976 el Comité de carrera

aprobó el nuevo plan de estudios, y en noviembre de ese mismo año fue ratificado por el H. Consejo Universitario. La carrera contaba para esos tiempos con una población de 1500 estudiantes, y con un cuerpo docente de aproximadamente 90 profesores. En 1980 era ya una población de entre 2000 y 2500 alumnos y 250 académicos. Estos datos nos dan una idea del crecimiento dramático que la carrera vivió en los primeros años de existencia.¹⁶³

Alejándose de las normas organizativas que regían a la institución en su conjunto, el Dr. Ribes deriva prácticas estratégicas en el sentido de “espacializar” el territorio institucional. “...le dije [al Dr. Fernández Varela] *si me vengo [como coordinador de la carrera de psicología] bajo estas condiciones: que yo tenga libertad absoluta de contratación de profesores y de diseño de currículum, me dijo que sí...Pero resulta que ya estaba el jefe de departamento...la estructura ya estaba hecha...*” (Ent., Ribes, 1999, p. 18). Así, aunque el Comité de carrera es una figura organizativa de la ENEP, en el caso singular de psicología Iztacala fueron los jefes de área los encargados de dar cuerpo a ésta. A decir del Dr. Ribes los jefes de área surgen con el nuevo plan (1976), “...Comité de carrera es de las normas técnicas de la ENEP, pero los jefes de área es de psicología, una forma de organizar el trabajo, porque de hecho todo dependía de los departamentos, lo que pasaba es que los departamentos nunca los tomamos en cuenta...” (Ent., Ribes, 1999, p. 20).

¿Cuáles fueron entonces los criterios seguidos por la Coordinación de la carrera para la elección del grupo que conformaría al Comité de carrera? Dadas las condiciones iniciales del proyecto, el número reducido del grupo de adherentes/herederos que en su mayoría no contaban con las credenciales que los legitimaran en el ámbito institucional, los criterios se centraron en elegir a aquellos que contarán con un título universitario “*El Comité de carrera lo integramos con los jefes de área, de hecho los jefes de área lo integraban los que estaban recibidos*” (Ent., Ribes, 1999, p. 21).

El fuerte carisma y poder de convocatoria que encarnaba el Dr. Ribes, el entrecruzamiento entre ese primer grupo de adherentes/herederos y el Maestro, fueron elementos que los hacían imaginarse como un agrupamiento que lucha en defensa de una forma de ser, de una identidad común. En esos primeros años de convocatoria y puesta en marcha del proyecto la Coordinación de la carrera y el Comité de carrera operaban como una identidad homogénea, como grupo “fuerte” cuyas prácticas sentaron

¹⁶³ Datos tomados de: Ribes, E. (1980). La carrera de Psicología en la ENEP-Iztacala: breve reseña histórica. En: Ribes, E., et al (1980). *Enseñanza, ejercicio e investigación de la Psicología. Un modelo integral*. México: Trillas, pp. 121-123.

las condiciones de posibilidad para estructurar un campo de acción singular: la configuración académico curricular vertebrada por el análisis experimental de la conducta.

Ambas instancias, se constituyeron en el escenario institucional en grupos fuertes en el sentido en que era ahí en donde la toma de decisiones y deliberaciones respecto a las metodologías del comportamiento reverberaban hacia los diversos espacios académicos.

"Emilio [Ribes] era el ideólogo, de él era la propuesta...y aunque Emilio daba los lineamientos, bueno yo los traducía, [refiere el Dr. Mario Rueda, el cual fungió como parte del Comité de carrera en los primeros años de Iztacala], los interpretaba y los ponía en operación. Yo creo que ahí había una buena complementariedad, porque Emilio tenía la habilidad de conseguir recursos, promovía mucho a la gente, mucha gente salió a estudiar, era un líder muy fuerte..., esa es como mi percepción al inicio...Había una formación muy sólida, todavía un punto de vista compartido, es decir el conductismo como la Psicología, la corriente psicológica que ofrecía mayor posibilidades de desarrollo, y así fue como empezamos a trabajar." (Ent., 1998, p. 2).

Atravesados por ese entusiasmo inicial, por la posibilidad de construir la "utopía" de la psicología científica, y en un contexto de referencia espacio temporal que favorecía la co-presencia entre sus miembros, *"de hecho los primeros dos años de Iztacala yo llegaba a las siete de la mañana y salía a las ocho o nueve de la noche. Me iba a junta con un grupo, luego me iba a la junta con otro grupo, y luego los jefes de área..."* (Ent., Ribes, 1999, p. 20); aunado a la posibilidad de presentificar, al menos para algunos de los miembros del grupo refundador, la trayectoria seguida en Xalapa, fueron elementos que favorecieron el sentido comunitario y de pertenencia al proyecto.

En síntesis, al menos al principio, tanto el Comité de carrera como la Coordinación de la carrera operaron como instancias de fuerte "visibilidad" y prestigio. Aquella como la figura que representaba los intereses de los espacios académicos, y ésta como eje que articulaba la propuesta académica hacia adentro del ámbito institucional. En el devenir institucional estas instancias empiezan a invertir ese orden jerárquico compartido, es decir, las posiciones primero homogéneas respecto a las formas de hacer académico curriculares, se invierten, y en este tenor los otrora amigos devienen adversarios.

¿Cuáles eran los rasgos constitutivos de las instancias académicas? ¿Cuáles las dinámicas de interacción y comunicación? Imbricados con el poder simbólico que tanto el Comité de carrera como la Coordinación encarnaban, junto a las posiciones de prestigio que estas instancias representaban al interno de la comunidad académica, una de las primeras estrategias seguidas por la Coordinación de la carrera fue el desarrollo de prácticas formativas que implicaban también la configuración de redes sociales entre el incipiente personal académico. Estas prácticas posibilitarían dotar al personal académico de las herramientas intelectuales de las que mayoritariamente carecían, y que imprimieran al proyecto de prestigio y legitimidad en el campo. Cabe hacer mención que del total de la planta docente con la que Iztacala contaba para 1977 (76 profesores), únicamente 41 de ellos estaba titulado, 26 eran pasantes de licenciatura y 9 contaban con el 75 por ciento de los créditos.¹⁶⁴

Los espacios académicos. Los programas de formación docente como estrategia normativa.

Las estrategias iniciales del proyecto se centran en construir un espacio formativo para sus académicos; estrategias que por un lado permitieran cerrar el horizonte alrededor de esa "psicología científica" y por otro, dotar a la planta docente de las credenciales necesarias que formalmente pudieran ubicar al proyecto en posiciones de visibilidad y competencia en el juego institucional, sobre todo en relación a la Facultad de psicología.

Entre 1975 y 1976 auspiciados por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, se ofrecieron cursos de formación docente en psicología experimental a doce profesores con una duración cinco y diez meses. En 1977 los cursos de formación de profesores fueron auspiciados por la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior en colaboración con el Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología.

Asimismo como práctica formativa que les había resultado fructífera en sus andares en Xalapa, el líder intelectual del proyecto impulsa en esos primeros adherentes/herederos la salida al extranjero como parte de su formación; evidentemente las estrategias sedimentadas por el grupo fundador se desplazan de esos primeros espacios formativos hacia Iztacala. Con el apoyo del Consejo Nacional de Ciencia y

¹⁶⁴ Datos recuperados de: Ribes, E. (1977). Programa de formación de profesores: objetivos normativos y algunos logros iniciales. *Enseñanza e investigación en Psicología*, 3, 2, pp.39-44.

Tecnología, ocho profesores llevan a cabo estudios de maestría y especialización (uno en psicología experimental, cuatro en psicología clínica y tres en educación especial y rehabilitación). La experiencia vivida por el grupo fundador deja su impronta en estos nuevos cuadros académicos, y se constituyen en los herederos legítimos de esas prácticas.

Paralelo a esto, al interno de la escuela se privilegiaban los seminarios de formación continua en cada área y entre áreas con la intención de *"proveer de información y conceptos unificadores y planear y realizar la elaboración de prácticas y material didáctico. Los talleres didácticos procuran que los profesores uniformen la impartición de conferencias, seminarios y tutorías, y compartan criterios comunes..."* (Ribes, op cit. p. 78). Estas prácticas implicaban la participación continua de los profesores, en un referente espacial y temporal que facilitaba la co-presencia constante, y que crearon en sus sujetos un imaginario particular alrededor del proyecto *"había mucha relación en términos personales, era una familia"* (Ent., Varela, 1999, p. 4). Los programas de formación docente eran espacios de formación sí, pero también el espacio de socialización entre sus miembros, las identidades académico curriculares encuentran en éste un punto nodal que las configura. En ese lugar que involucraba la comunicación e interacción constante de los participantes, se sitúa uno de los hilos que abre la posibilidad de formación de opiniones diferentes a las de los espacios autorizados institucionalmente, aunque estas divergencias encuentran en las áreas curriculares el lugar donde se objetivan, debido principalmente, a la corta duración del programa, y a la expansión abrupta de la planta docente, dando como resultado que los mencionados programas se realizaran al interno de cada área.

Junto a estas estrategias formativas y socializantes, y desde la posición de autoridad y prestigio intelectual que su nombre representaba, el Dr. Ribes inaugura en 1976 el Programa de formación de profesores en ciencias básicas. Al mencionado programa se podían incorporar, a partir del quinto semestre, aquellos alumnos que hubieran cumplido con los requisitos académicos estipulados por la Coordinación de la carrera con la anuencia del Consejo Técnico. Los alumnos revalidaban los cuatro semestres restantes (aquellos que implicaban la formación en el módulo aplicado), a través de actividades de investigación básica bajo la supervisión y tutoría de especialistas en el campo de la psicología experimental. Esto implicaba la supremacía en la esfera formativa de los módulos teórico metodológico y experimental, sobre otro, el aplicado, como referentes fundamentales de los futuros cuadros académicos, ya que en su mayoría

aquellos estudiantes que ingresaron al programa se incorporaron posteriormente a la planta docente.¹⁶⁵

Dadas las características singulares del proyecto educativo en Iztacala, la distancia geográfica del centro cultural y académico que la ciudad universitaria representaba, la posición de visibilidad y prestigio que la Facultad de psicología portaba, aunado a la vertiginosa expansión que en términos de matrícula estudiantil Iztacala vivió, la mayoría de la planta docente de la carrera se conformó con estudiantes egresados de la propia institución, situación que posibilitaba contar con académicos "normados" en ese dispositivo curricular y la reproducción del mismo. Por ejemplo, del total de profesores adscritos a Psicología y que actualmente conforman la planta docente, 51 ingresaron durante los '70 y, 56 durante la década siguiente.

Durante los primeros años de la carrera (1976-1978), años de construcción intensa del proyecto, con vinculaciones estrechas hacia esos espacios fuertes académico administrativos, los programas de formación docente pueden ser entendidos como espacios "débiles", en el sentido de que la dinámica constitutiva de éstos refería principalmente a la formación de opinión en el cuerpo docente respecto a la práctica curricular (formación teórico metodológica respecto al análisis experimental, el abordaje de los problemas psicológicos desde una óptima paramétrica y/o de campo, las estrategias de enseñanza y evaluación, etc.) y menos a la toma de decisiones. Pero es ahí, en ese contexto formativo y socializante, en que en los intersticios se cuclan los hilos que anudarían las posteriores reagrupaciones de sujetos, y que pondrían en cuestión la simetría entre el proyecto y la dinámica instituyente.

Las áreas curriculares. Espacio académico de inclusión y exclusión.

La lógica sobre la cual se planeó el curriculum de Iztacala implicaba una estructura abierta que se construyó a partir de la definición de las actividades profesionales del psicólogo. Desde esta perspectiva los objetivos de los módulos (teórico metodológico, experimental y aplicado) definían condiciones de enseñanza y conjuntos genéricos de habilidades conductuales, mientras que los objetivos por asignatura y unidad, formulaban

¹⁶⁵ Elvia Taracena, señala que para 1977, doce estudiantes que formaron parte del citado programa se habían incorporado a la planta docente de la escuela. Taracena, E. (1985). *Le behaviorismo au Mexique et l'enseignement de la Psychologie. Analyse d'un cas*. Tesis de doctorado. Université de Paris VIII-Vincennes a Saint-Denis. Département des Sciences de l'éducation.

repertorios intermedios en cada módulo, los cuales podrían coordinarse simultánea o secuencialmente con las asignaturas y unidades inter o intra módulo.¹⁶⁶

Siendo una estructura inicialmente abierta y "vacía" en cuanto a contenidos por asignatura y unidad, estos fueron llenándose en las áreas curriculares, figura no contemplada originalmente en el proyecto, y que sin embargo llegó a instituirse como frontera que rebasó los límites institucionales impuestos originalmente, esto es, regroupaciones precarias en sus inicios que llegaron a sedimentar "territorios" de aplicación y redes sociales poco permeables entre sí.

"...Los objetivos restantes [es decir, los de asignatura y unidad], estaban constituidos por "objetivos" de asignatura, como compromiso administrativo insalvable, que se habían "repartido" tentativamente en las áreas curriculares por todos conocidas: experimental animal y humana, educación especial y rehabilitación, métodos cuantitativos, educación y desarrollo, clínica, y psicología social y ciencias sociales. Fue explícito desde un principio, no obstante que estas áreas de contenido no eran importantes en sí mismas, sino como instrumentos o medios para satisfacer los diversos objetivos modulares"¹⁶⁷.

¿Bajo qué circunstancias se invirtió el orden jerárquico que a priori se había delimitado? ¿Por qué este espacio resultó decisivo para las circunstancias vividas en el devenir institucional del proyecto? La vertiginosa expansión, tanto en la planta docente como en la matrícula estudiantil, la premura por objetivar la misión que el proyecto representaba en el imaginario grupal, el fuerte sentido de colaboración inicial "al principio éramos todos contra todo", fueron elementos que en el entramado discursivo crearon un fuerte sentido de pertenencia, pero también sentaron las bases para la posterior división y reagrupamiento de sus miembros. Las redes de relaciones densamente cohesionadas en sus inicios entre todos los miembros de la "comunidad", objetivadas por ese intento de trabajar en una dirección novedosa, marcadas por esa "ortodoxia" dominante, se desplazan de ese espacio sin "fronteras", hacia las áreas curriculares.

¹⁶⁶ Para una descripción detallada de la estructura modular de Psicología Iztacala, véase: Proyecto de Plan de Estudios. En: E. Ribes, C. Fernández, et al. (1980). *Enseñanza, ejercicio*....pp. 41-71.

¹⁶⁷ Ribes, E. (1989). Innovación educativa en enseñanza superior, reflexiones sobre una experiencia trunca. En: J. Urbina (compilador) *El psicólogo. Formación, ejercicio profesional, prospectiva*. México: Facultad de Psicología-UNAM. pp. 383.

La necesidad y premura por llenar y poner en práctica los contenidos curriculares en cada área de aplicación, devino en la segmentación y fragmentación de ese espacio "comunitario", espacializando las prácticas académicas en su sentido simbólico y material. Por ejemplo, en 1977 se inaugura la Clínica Universitaria de la Salud Integral (CUSI), como centro de enseñanza, de prestación de servicios y de investigación para las diferentes disciplinas.

En éste se llevan a cabo las prácticas aplicadas del área de educación especial y de psicología clínica. Por otro lado, las áreas de educación y desarrollo y psicología social tenían como escenarios de ejercicio y enseñanza profesional, escuelas pre-escolares, primarias, comunidades, etc. Mientras que el área de psicología experimental se concentraba en la formación teórico y metodológica relativa a la propuesta. Es en ésta área donde se centralizaba la reflexión y cuestionamiento (al menos en el sentido de que dichas reflexiones se hallaban dirigidas por el ideólogo del proyecto) primero, del modelo conductista radical con el que se inició Iztacala y posteriormente sobre la elaboración de una propuesta paramétrica que organizara los contenidos de las áreas teórico y aplicadas, la cual "cristalizó" en un modelo de campo que englobaba cualitativamente los fenómenos psicológicos.

Estos rasgos que en primera instancia parecen como dispersos y simples, fueron re-organizando el espacio institucional en "territorios" con jerarquías diferenciadas. Las áreas que institucionalmente no "existían" adquieren en el proceso instituyente del proyecto presencia evidente, en ellas se objetivan en primera instancia, las diversas reagrupaciones académicas que sobre la marcha fueron teniendo los profesores que ingresaban a la planta docente, y que de manera "natural" se fueron inscribiendo a cada una de ellas. La participación constante de los diferentes grupos en términos de elaboración de unidades de enseñanza, prácticas de campo, rediseño de sistemas de evaluación, rectificación constante de contenidos y actividades, devino en el "cierre", en el establecimiento de fronteras entre ellas. El continente imaginario, era ahora (1978-1981) un claro "archipiélago" de múltiples espacios públicos. Las áreas se configuran como grupos "híbridos", grupos donde se establecen deliberaciones y decisiones entre sus miembros respecto al hacer pedagógico cotidiano, pero también grupos donde se forman opiniones, es decir, se articulan posiciones respecto a la viabilidad o no de esa propuesta teórica que debería vertebrar el currículo.

Las reverberaciones entre los espacios citados líneas arriba no implicaron el entrecruzamiento simétrico entre sus "ondas" de acción. En este sentido el orden

jerárquico que se estableció entre ellos fue necesariamente diferencial. Imbricada con el líder intelectual del proyecto, el área de psicología experimental adquiere presencia y fuerza teórica; en ella se discutían los reordenamientos conceptuales tendientes a "resolver" las "anomalías" que en las áreas aplicadas empezaban a emerger. En ese sentido las áreas aplicadas jugaban un papel de subordinación respecto a ésta, subordinación que en los hechos invertía la lógica sobre la cual se había elaborado el plan de estudios: las módulos aplicados como retroalimentadores de los teórico metodológico y experimental.

En este archipiélago de espacios académico administrativos y académicos, los grupos que en cada uno de ellos confluía fueron delimitando "territorios" con fuerza y poder de decisión diferenciales, no como fronteras con líneas fijas e inamovibles, sino más bien como líneas que se entrecruzan en relación a las circunstancias vividas en proceso instituyente. Estos espacios operaron como puntos nodales de las identidades académico curriculares, pues es ahí, en estos lugares donde las figuras tomaron forma, donde las prácticas adquirieron sentido.

El Colegio de profesores como espacio académico-político.

El Colegio de profesores de psicología en la ENEP-Iztacala surge como instancia académica, al margen de las figuras administrativas pero no afuera de los arreglos institucionales, y también como espacio de deliberación de las problemáticas pedagógicas entre las diversas áreas curriculares. Pero surge también al calor de las intensas confrontaciones que el incipiente sindicalismo académico universitario vivía en esos tiempos, y del que el profesorado de Iztacala no fue ajeno, configurándose en un espacio de deliberación académico político.¹⁶⁸

En ese contexto de significación, y en un tiempo (1978-1981 aproximadamente), donde las relaciones y posiciones entre sujetos de los distintos espacios empezaban a polarizarse, es que se constituye el Colegio. Como figura de convergencia académica, el Colegio disculpa su propia mecánica de organización así como los estatutos que lo

¹⁶⁸ En 1974 quedó constituido el Sindicato del Personal Académico de la UNAM (SPAUNAM) con una afiliación de 2131 miembros, pero no fue sino hasta 1975 que el SPAUNAM, posterior a un fuerte conflicto entre las autoridades universitarias y los académicos, consiguiera su reconocimiento y la revisión bianual del capítulo de condiciones gremiales del EPA. Paralelo a esto, surgen asociaciones autónomas del personal académico, que rechazaban el sindicalismo del profesorado, a saber: las Asociaciones Autónomas del Personal Académico de la UNAM (AAPAUNAM). Los años de 1975, 1976 y 1977, estarían marcados por el conflicto sindical, considerado por el Dr. Soberón como uno de los problemas primordiales de su gestión.

normarían. Taracena (1985) señala que una comisión tripartita representaba al Colegio, misma que era rotada anualmente.

Las temáticas de discusión llevadas a cabo en el seno del Colegio, iban desde aquellas relacionadas a las condiciones contractuales de los académicos

"En ese momento había contratos renovables por un año, pero la política de la ENEP era la de contraer las menos obligaciones posibles con los profesores, y decidieron cambiar los contratos reduciéndolos a seis meses, y dividir los contratos por horas de "cursos" y horas de elaboración de material, punto que lesionaba los derechos de los trabajadores, disminuyendo ciertas ventajas sociales. El hecho de hacer frente a esta problemática como grupo organizado homogéneo, frenó las intenciones de la institución de modificar las condiciones de trabajo de los profesores. Poco a poco, el Colegio llegó a ocupar un lugar importante en la vida de la Escuela" (Taracena, 1985, p. 201); hasta aquellas relacionadas con actividades propiamente académicas "en los primeros tiempos se trabajaba en relación directa con el Comité de carrera, el cual apoyaba la organización de actividades tales como conferencias, seminarios o reuniones sobre el análisis de los cursos" (p. 201).

La imbricación entre los integrantes de los distintos espacios académico administrativos y académicos es evidente. Este espacio, al igual que las áreas curriculares, reviste características que nos hacen significar a los grupos que en el contendían como grupo "híbrido", es decir, como grupo en el que se debaten posiciones de diverso carácter y, donde se forman opiniones y se toman decisiones. La vinculación directa del Colegio con el Comité de carrera, grupo fuerte del espacio académico administrativo, establece relaciones que median la toma de posiciones de los sujetos en juego, respecto al itinerario del proyecto.

"En la época en que la Escuela había dejado atrás la situación de la "gran familia", comenzaron a surgir diferentes grupos. La competencia entre grupos era totalmente dinámica, se expresaba a través de simposios de revisión de cursos, o en los cambios de dirección del Colegio. Las posiciones de los grupos señalaban las diferentes concepciones políticas, posturas sindicales, la concepción de la Universidad, de los cursos, de la educación y de la

concepción teórica de la psicología. Los grupos ya no eran homogéneos, las posiciones evolucionaban, se debían alianzas entre grupos en relación a los problemas tratados (Taracena, 1985, p. 201).

Los vínculos que se habían fortalecido entre algunos de los integrantes del Comité de carrera, y los académicos al interno del Colegio de profesores, hacían que la fuerza y poder de éste -el Comité de carrera-, extendiera sus ondas reverberantes más allá del espacio que institucionalmente los circunvalaba, creando lazos de filiación directa con los grupos de académicos de las áreas respectivas, y disminuyendo los lazos que originalmente mantenían, como grupo fuerte, con la Coordinación de la carrera.

Estos elementos se vieron fortalecidos con la partida del Dr. Ribes en 1978 hacia su año sabático, lo que dio como resultado una disminución de fuerza y poder que al interno del espacio institucional, la Coordinación de la carrera mantenía en el imaginario colectivo, como instancia estructurante de campos de acción; y un reacomodo de las posiciones de las diversas reagrupaciones académico administrativas y académicas. En temporalidad cronológica fueron los años (1978-1982) en que se configura y objetiva la "sima" del proyecto, de cuyas relaciones daremos cuenta en el siguiente apartado.

Las relaciones resultantes. La sima del proyecto

Iztacala como superficie de inscripción, como espacio donde se inscribieron los significados e identidades de ese modelo educativo innovador y sus sujetos, reclama necesariamente la conexión entre las relaciones resultantes y los procesos sociales en que éstas se establecieron.

En este sentido, y entendiendo a la institución como una multiplicidad de espacios (de los cuales hemos dado cuenta líneas arriba) descentrados, con interacción y posición diferencial entre éstos, las agrupaciones y distinciones entre grupos de sujetos no mantuvieron en el proceso instituyente del proyecto un lugar "fijo" y estable en el entramado institucional. Así, dichas agrupaciones y espacios que durante la convocatoria y puesta en marcha del proyecto (1975-1978) mantenían rasgos de "matriz continente" y que en el imaginario grupal operaba como una identidad homogénea, era un "nosotros" sin trazos de fractura; en el devenir instituyente del proceso las oposiciones y posiciones precarias en sus inicios, adquieren presencia significativa, modificando también la fuerza y poder de los diversos espacios académico administrativos y académicos.

¿Desde dónde y cómo leer las confrontaciones que entre grupos se dieron? Recuperamos la oposición entre amigo-enemigo que en el terreno de lo político Schmitt (1963) planteaba como rasgo constitutivo de dicha esfera¹⁶⁹. De acuerdo a Schmitt una oposición rebasa la esfera de lo puramente social y se convierten en oposiciones políticas –del tipo amigo-enemigo- en función del grado de intensidad que se establezca entre ellas. Si la intensidad es entonces el rasgo definitorio de lo político, ¿por qué ésta –la intensidad- es prerrogativa única del espacio político? No podrían establecerse en otros ámbitos, educativos, morales, raciales, etc., relaciones cualitativamente “tan intensas” que resultaran en agrupaciones del tipo amigo-enemigo, manteniéndose el valor heurístico del concepto. Por ejemplo, no serían las divisiones y confrontaciones que se dieron en Iztacala, entre aquellas agrupaciones que sostenían que la psicología es una “ciencia natural” sujeta a los cánones de una metodología científicista, y aquellas que sostenían que la psicología se apegaba a los lineamientos de las “ciencias sociales”, factibles de ser abordadas como oposiciones del tipo amigo-enemigo dado el tipo de relaciones que se establecieron.

Consideramos que si, con cierta precisiones. Ardití (1995), apela a la noción de “anexactitud”¹⁷⁰ como herramienta heurística que permite calificar los contornos borrosos y cambiantes de la intensidad y el alcance de las citadas oposiciones, y extender su uso más allá del terreno de la política, como marco institucional particular, e insertarlo en el ámbito de lo político como forma de enfrentamiento, es decir, como oposiciones del tipo amigo-enemigo que pueden tener lugar en una multiplicidad de espacios. Entender lo político, como tipos de relaciones amigo-enemigo factibles de manifestarse en cualquier espacio, nos permite abordar las relaciones que se establecieron, en el proceso instituyente del proyecto psicología Iztacala, entre los diversos grupos y espacios.

Dichas relaciones y confrontaciones de ninguna manera permanecieron inmutables al interno del proceso, pues como “*movimiento vivo, como magma de*

¹⁶⁹ Schmitt señala que “*el campo de relaciones de lo político cambia continuamente, en base a las fuerzas y a los poderes que se unen y se separan entre sí, con el fin de conservarse*” C. Schmitt (1984). *El concepto de lo político*. Citado en: B. Ardití (1995). Rastreado lo político, *Revista de Estudios Políticos* (Nueva Época), Núm. 87, Enero-Marzo, pp. 333-351.

¹⁷⁰ Ardití siguiendo a Deleuze y Guattari usa “anexactitud” como aquella noción que permite “*describir esencias vagas o nómadas, es decir, las que son esencial y no accidentalmente anexas. En el caso de figuras anexas, lo único que cuenta es el continuo desplazamiento de sus contornos. La intensidad y el alcance del criterio amigo-enemigo serían de naturaleza anexa, tendrían textura abierta*”. El debate y la confrontación, están permanentemente presentes entre grupos, aun en aquellos casos que parecieran “*cerrados*” (Ibid., 1995, p. 336-337).

voluntades contrapuestas" (Arditi, 1995, p. 343), subvirtieron el orden institucional originalmente impuesto, configurando la sima del proyecto.

Veamos entonces los hilos que anudaron las oposiciones amigo-enemigo y cómo estas se imbricaron con el quiebre del proyecto. Cuál fue ese "algo" en disputa que llevó al "nosotros" primigenio, a un reagrupamiento del tipo "nosotros" y "ellos", cuya intensidad y alcance rebasó la esfera de lo propiamente público y devino en rupturas personales, entre el líder intelectual del proyecto y ese grupo de adherentes/herederos formado, principalmente aunque no únicamente, por los miembros del Comité de carrera.

A fin de mostrar la forma en que los hilos de la trama anudaron los tipos de relaciones que entre grupos se dieron, seguiremos una cronología narrativa segmentada en tres temporalidades, a saber: primero, de 1975 a 1978 años en que la Coordinación de la carrera estuvo dirigida por el Dr. Emilio Ribes; de 1978 a 1981 años en que se plasman y dirimen las confrontaciones entre grupos de adversarios y, 1981 en adelante que son los años posteriores al quiebre del proyecto.

Entrecruzado con la fuerza y liderazgo que el Coordinador de la carrera tenía en la comunidad de académicos, junto con el número reducido de profesores y alumnos, los primeros años de la carrera se caracterizaron, como ya lo habíamos señalado líneas arriba, por un fuerte sentido de pertenencia compartida entre los miembros de la escuela. Era en ésta – en la Coordinación- donde se formaban opiniones y se tomaban deliberaciones respecto a las formas de hacer respecto al proyecto. Dicho espacio encarnaba la fuerza y poder del proyecto compartido con el Comité de carrera, cuyos miembros contaban ya con prestigio al interno de cada área representada. Estos grupos fuertes operaban como una identidad homogénea en esos momentos iniciáticos (1975-1978). El Dr. Julio Varela relata en entrevista que, *"había un diálogo, no había una jerarquía de contigo no hablo, a ti no te veo. Había cierta capacidad de liderazgo, en algunas ocasiones había una mayor formación académica del jefe de área, y aparte con la dirección fortísima de Emilio, había una presencia indiscutible de Emilio, claro había debates, discusiones..."* (Ent., 1999, p. 4).

La fuerza estructurante del Dr. Ribes, de ese Maestro no se restringía a la interacción exclusiva con el Comité de carrera, siendo presencia constante en el hacer cotidiano *"Los primeros cuatro años las cosas funcionaban bien porque yo estaba en todas partes, era lo que llamaba –en son de burla- el modelo stalinista de gestión académica. Yo entraba incluso a los salones....me metía a las áreas de tutorías...pero llega un momento en que no puedes vivir toda la vida así..."* narra en entrevista el Dr.

Ribes (Ent., 1999, p. 22). Sin embargo, esa estrategia de control y supervisión constante de las prácticas docentes, dejaba de lado la supervisión y control de las áreas aplicadas, particularmente las referidas a las prácticas de campo, en cuyos intersticios se cuelan las primeras opiniones adversas al proyecto.

Por otro lado, era prácticamente imposible para una institución que crecía a pasos agigantados mantener incólume la fuerza "centrada" en una única figura, aun cuando ésta encarnaba la posibilidad de llevar a buen puerto la utopía de la psicología científico-experimental. Había pues que delegar en algún otro espacio las múltiples funciones que la práctica curricular cotidiana demandaba. Así, la fuerza compartida con los miembros del Comité de carrera, simbólica en los primeros tiempos, se objetiva a raíz de las posteriores coyunturas que la institución vivió.

Los años de 1978 a 1981 fueron años en donde esas identidades "comunes" se tornan en agrupaciones múltiples. Tales agrupaciones en el interactuar cotidiano adquirieron visos de tal intensidad y alcance que llegaron a constituirse en relaciones del tipo amigo-enemigo, es decir, grupos de sujetos que conformaron un cierto "nosotros" que luchaban por el mantenimiento de ese paradigma dominante, cuyos adversarios, "ellos", representaban el "eclecticismo" conceptual. Arditi dice que

"..el hostis —el enemigo público- no es sólo lo diferente, sino también lo similar. El adversario (un cierto "ellos") que se contrapone a un grupo (un cierto "nosotros") constituye, un "agrupamiento humano del mismo tipo". Ambos bandos se perciben a sí mismos como positivities que luchan entre sí en defensa de una forma de ser, de un proyecto o de ciertos objetivos. El reconocimiento de este doble carácter...., como un grupo o conjunto de grupos que son a la vez diferentes y similares a un "nosotros", indica que su ser o naturaleza no se agota en ser una pura y simple negación del "nosotros". Un grupo deviene enemigo solamente en la medida en que éste constituye un obstáculo o una resistencia para los objetivos de la agrupación, y por ende es considerado como blanco hacia el cual dirige su estrategia de lucha" (1995, p. 338).

Ese "agrupamiento humano del mismo tipo" adquiere posiciones antagónicas, sobre las bases de lo que podríamos significar como una "paradoja", pues por un lado existía realmente una preocupación incuestionable por parte de todos los espacios

académicos *"hay un periodo en que seguimos trabajando colectivamente, comprometidos con el proyecto..."* *"En términos de las áreas había mucha revisión de materiales, la gente seguía leyendo, habla muy buen ritmo, buen trabajo, y los contenidos de las asignaturas se renovaban o se iban depurando..."* relatan en entrevista el Dr. Rueda (Ent., 1998, p. 3), y el Dr. Varela (Ent., 1999, p. 7). Pero por otro, era incuestionable también la preocupación por mantener el paradigma existente aun cuando las fracturas eran evidentes *"...era una sola línea teórica, porque las otras líneas teóricas se revisaban, pero desde el punto de vista del análisis de la conducta. Porque si no, tienes el otro modelo curricular en psicología, vamos a ver de todo, y vamos a ser plurales [pluralidad significada en un sentido negativo]..."* (Ent., Varela, 1999, p. 7). En ese espacio institucional altamente socializado, pero socialmente aislado de la Facultad de Psicología de la UNAM, recuérdese que el cuerpo académico se conforma principalmente con aquellos egresados de Iztacala, y cuyo modelo académico representaba una "innovación" pedagógica, hacia más probable el mantenimiento de los vínculos identitarios con el paradigma "dominante", al menos con ciertos grupos de sujetos, ello centrado con el prestigio intelectual y académico del Dr. Ribes como figura dominante.

La salida del Dr. Ribes a su año sabático (1978-1979) y el nombramiento de un nuevo Coordinador de la carrera, fue la coyuntura para que en los intersticios, las posiciones subordinadas que en el terreno simbólico mantenían el Comité de carrera y las áreas curriculares respecto a la Coordinación de la carrera, adquirieran fuerza y poder que subvirtieron el orden institucional vigente. Y es en esa coyuntura donde se objetivan las oposiciones entre grupos, donde el "nosotros" inicial, deviene en "nosotros" y "ellos"; identidades antagónicas luchando por una meta común: la reestructuración del modelo curricular.

Aun cuando el nuevo coordinador de la carrera (el cual inicia labores en julio de 1978-1979), formaba parte del grupo de adherentes/herederos que gravitaba en torno de la figura del líder académico, mantenía vínculos con la mayoría de los grupos al interno de la escuela, tanto en los espacios académicos como con el Comité de carrera. En esta línea el Dr. Rueda miembro del Comité de carrera durante los años iniciáticos y de quiebre del proyecto sostiene que *"Todavía con Isaac [Seligson, coordinador durante el periodo de 1978-1979] que fue el que Emilio dejó como heredero, cosa que en principio ya creó como cierto problema, porque aunque Isaac siempre ha sido muy simpático, no tenía el status de reconocimiento que tenían varias otras gentes, pero todavía hay un periodo en que seguimos trabajando colectivamente..."* (Ent., 1998, p. 3).

Sí se mantuvo el trabajo colectivo, pero la ausencia del Dr. Ribes el cual de hecho le imprimía la fuerza y poder a la Coordinación, crea un "vacío" en dicho espacio. Vacío que es llenado, material y simbólicamente, por la otra instancia que por contigüidad institucional y académica era un grupo fuerte: el Comité de carrera. En voz de entrevista el Dr. Carlos Fernández a la sazón jefe del área de psicología experimental relata que,

"Los jefes de área éramos los que teníamos el Comité de carrera, y era justamente eso lo que nos daba el poder de decisión sobre los planes de cada una de las áreas.... fuimos tomando la responsabilidad de la conducción de la carrera, de tal manera de que cuando Emilio ya no estuvo en la Coordinación.... ya nosotros sentimos la posibilidad de hacer verdaderamente las cosas, ya no estaba la cabeza de Emilio como sombra pesando sobre nosotros (Ent., 1998, p. 13).

Y efectivamente el nuevo coordinador carecía al interno de la carrera de psicología de ese "status de reconocimiento que tenían varias otras gentes", su posición aunque legítima institucionalmente hablando, ningún grupo cuestionó su nombramiento, carecía del prestigio, de ese nombre "propio" que el Dr. Ribes portaba. La Coordinación de facto se tornó en un grupo débil en el entramado institucional.

Estos elementos sientan las condiciones de posibilidad para que las "voces disidentes" que operaban al margen de la estructura académica curricular, fuesen adquiriendo fuerza y poder, misma que no se objetiva fuera de los arreglos institucionales, ya que el vínculo fuerte que la mayoría de los profesores de las diferentes áreas curriculares mantenía con sus jefes de área (el Comité de carrera), permite la formación de agrupaciones con visiones distintas respecto al proyecto.

Los límites que marcaron la división entre grupos, pero también la división de posiciones teóricas respecto al proyecto, se expresaron en términos de las áreas curriculares; por un lado las áreas aplicadas y por otro las teóricas. En 1979, como parte de la revisión periódica del proceso de institucionalización del proyecto, el área de Desarrollo y Educación elaboró una evaluación piloto que permitió la detección de algunos problemas. Bajo el mandato del nuevo Coordinador de la carrera se llevó a cabo un Taller en Valle de Bravo con la participación de los Jefes de Área, lo que dio como resultado la elaboración de una ruta crítica tendiente a solventar los problemas que el proyecto presentaba, tanto académicos como administrativos.

Las grietas del proyecto empezaban a expresarse y las posiciones a distanciarse e intensificarse. "Yo creo que la gente que estábamos en prácticas, particularmente las áreas de aplicada, que estábamos poniendo a prueba nuestro modelo psicológico en guarderías, escuelas públicas, etc., pues empezamos a encontrar muchas limitantes para entender lo que pasaba, para hacer cosas realmente significativas." (Ent., Rueda, 1998, p. 3). El contacto e interacción permanente entre algunos Jefes de área estableció vínculos entre ellos, como grupo fuerte, que reverberaron hacia los espacios académicos "éramos todos gente que ya teníamos algún vínculo [como estudiantes en el posgrado de Análisis Experimental y/o como compañeros en la Facultad de Psicología] y que cada uno en sus respectivas áreas, empezaba a notar que bueno, esto ya no daba para mucho, que era necesario hacer una reformulación..." (Ent., Fernández, 1998, p. 11).

Las agrupaciones se empezaban a consolidar. Eran "ellos", los de las áreas aplicadas, particularmente Educación y Desarrollo y Sociales, que luchaban por una reestructuración radical de esa lógica de razonamiento centrada en el modelo de condicionamiento operante, "yo particularmente lo ubico en las aplicadas. Hubo un momento en que sí estaba muy clara la división aplicadas y experimental básica" (Ent., Rueda, 1998, p. 4), y un "nosotros" "en el área de experimental la gente seguía jugando con Isaac" [Ent., Ribes, 1999, p. 23], que aun cuando reconocía las limitantes epistemológicas del modelo¹⁷¹, la intensidad de las relaciones que se establecieron desplazó el debate del terreno propiamente académico intelectual, hacia el ámbito de lo político.

¿Quiénes eran los adversarios contra los que se luchaba, y en qué espacios? Ese cierto "ellos" estaba representado por las oposiciones que el área de Educación y la de Sociales tenían respecto al modelo "...el área educativa con el área de social fundamentalmente formaron el núcleo crítico más duro..." (Ent., Furlan, 1998, p. 6). Estas contiendas se presentificaban en el espacio institucional del Comité de carrera, a decir del Dr. Furlan "a fines del 80-81 [que para esas fecha contaba ya con un nuevo Coordinador],

¹⁷¹ El mismo Dr. Ribes señala que el "modelo de condicionamiento operante, el cual, a pesar de algunas de sus limitantes, representaba, en ese momento, la única opción para integrar y articular orgánicamente los conocimientos y las técnicas de la Psicología experimental animal y humana con el nivel adecuado de ejercicio e investigación. Las necesidades impuestas por el nuevo currículo y la búsqueda de congruencia teórica y metodológica en los diferentes niveles de desarrollo de dicho modelo, llevó a su transformación progresiva, la cual culminó en una ruptura cualitativa y a la vez inclusiva en la referente a la concepción teórica general. La insistencia en la formulación de paradigmas funcionales del modelo interconductual esbozado por J.R. Kantor, evolucionó hacia una solución teórica original y propia del proyecto Itzucala. Ribes, E. (1989). Innovación educativa en enseñanza superior, reflexiones sobre una experiencia trunca. En: J. Urbina (compilador). *El psicólogo. Formación, ejercicio profesional, prospectiva*. México: Facultad de Psicología-UNAM. p. 372.

sí, el Comité de carrera ya era, digamos el ámbito de la polémica, era el lugar formal donde se daba la polémica, porque al estar representadas todas las áreas, se presentaban las posturas que estaban jugándose fuera" (Ent., 1998, p. 6).

Las relaciones se entrecruzan, la fuerza estructurante de la Coordinación se desplaza de ésta hacia el Comité de carrera. Era este el grupo fuerte donde las opiniones y deliberaciones eran tomadas. El "ellos", los adversarios, eran esos jefes de área que desplazaban la fuerza estructurante política y académica del "nosotros" representado principalmente por el área experimental y por la Coordinación de la carrera, figuras ambas vinculadas de manera estrecha con el líder del proyecto *"yo siento que en la que fue menor fue en experimental, en donde digamos el área misma estaba más acoplada a la metodología que se empleaba de seguimiento de investigación"* (Ent., Furlan, 1998, p. 4).

Los envites no se circunscribían al espacio académico-administrativo, éstos se manifestaron también en la esfera académica. Dada la problemática que la carrera vivía, en 1979 la Coordinación de la carrera convoca a la comunidad a participar en el Ier Coloquio interno de Análisis y Desarrollo Curricular, mismo que se realizó en febrero de 1980. Se presentaron 32 ponencias cuyas temáticas iban desde el análisis del concepto de desprofesionalización (noción central para las áreas aplicadas, desde la lógica del proyecto original); la congruencia teórico metodológica y su vinculación con el currículo; la estructura organizativa y normativa, hasta el estatuto de la interdisciplinariedad. Se responsabilizó a la coordinación y a los jefes de área de recuperar las recomendaciones de profesores y alumnos.

Con la fuerza que el Comité había venido ganando, *"creo que el Comité de carrera era precisamente el órgano cuyo control había perdido el grupo de Emilio [Ribes]."* (Ent., Furlan, 1998, p. 7), tanto en las áreas como en el Colegio de profesores, del cual ellos formaban parte, *"en un inicio, el Colegio trabajaba de acuerdo con el Comité de carrera, servían de apoyo para la organización de conferencias, seminarios, o reuniones sobre el análisis de cursos,* señala Taracena (1985, p. 201), el Coloquio se configuró en el lugar donde las diversas posiciones teórico-académicas se expresaron.

En este tenor, aunque los enfrentamientos se llevaban a cabo en la arena académica, *"las divergencias teóricas abiertamente expresadas en el Coloquio y las concepciones sobre el quehacer curricular, fueron creando distintas posiciones al seno del Comité de carrera"*¹⁷², lo que estaba en juego era la lucha por el poder institucional, lucha que se expresaba por parte de "ellos" en esa crítica al paradigma que intentaba

¹⁷² Escuela Nacional de Estudios Profesionales Iztacala: Memorias 1975-1982. México: UNAM, p. 295.

hegemonizar el campo académico curricular *"empieza a haber un cuestionamiento desde el interior [del Comité de carrera], y que ahí coincidíamos en cuanto a la crítica al conductismo* (Ent., Rueda, 1998, p. 4).

El mencionado coloquio sirvió como marco para que las posiciones francamente adversas se ventilaran por parte de los diversos espacios académicos.

Las crisis de concepciones teóricas se planteó informalmente en sus más profundas implicaciones como el cuestionamiento sobre la definición del objeto de estudio de la disciplina, y si la concepción analítica del nivel psicológico, lleva a la formulación de entenderse como una ciencia social o como una ciencia natural, con sus correspondientes implicaciones epistemológicas y metodológicas. Por parte de algunos elementos se derivó en el cuestionamiento de los principios básicos formulados en el planteamiento del currículo. Por otra parte, se afianzó la confianza en tales planteamientos aunque se consideraba necesaria una afinación de los mismos.

Las divergencias manifestadas fueron conformando distintas posturas sobre los planteamientos para la gestión curricular, que al no existir intermedios que pudiesen conciliar los distintos proyectos de implementación, fue dando origen a una disfuncionalidad en el seno del llamado Comité de carrera.

Los párrafos anteriores, recuperados de las Memorias de psicología (1975-1982), ejemplifican claramente las relaciones adversas que se vivían. Lo que estaba en disputa, por lo que luchaban ambos bandos, vinculado al mantenimiento de posiciones de poder al interno del campo, era el cuestionamiento del estatuto de la psicología como ciencia natural o social, pero además entrecruzado con las implicaciones que ello tendría en la estructura curricular. "Ellos" promulgaban el carácter de ciencia social de la psicología, mientras que ese cierto "nosotros" enfatizaba el estatuto de ciencia natural. La trayectoria académica y biográfica del líder fundador se hallaba configurada en este sentido. El carácter abierto del Coloquio sentó las condiciones de posibilidad para que en ese juego "académico", se distribuyeran en ambos bandos los sujetos participantes en la contienda, esto es, para que las oposiciones y posiciones de "ellos" y "nosotros" se objetivaran. *"Al no existir intermedios que pudiesen conciliar los distintos proyectos de implementación, fue dando origen a una disfuncionalidad en el seno del llamado Comité de carrera".*

Los efectos de estos enfrentamientos, reverberaron hacia los diferentes espacios académicos. En ese sentido, en el Colegio de psicología las fracturas y fronteras entre grupos también se expresaron. En su investigación Taracena relata que:

"Al regreso del Dr. Ribes de su año sabático, un grupo manifiesta su descontento acerca del modo en que el Comité de carrera había administrado la escuela [es simbólico el sentido que la autora plasma en su texto, donde señala a la figura del Comité de carrera como aquella que administró la Escuela en el mencionado periodo]. El grupo lo hizo de manera más o menos insolente, el Colegio publicó un documento para reprochar esa manera de protestar; ese fue el detonador de una etapa muy violenta en el Colegio. Los problemas vividos en esos momentos fueron múltiples: los problemas del sindicato, la discusión acerca del pluralismo, sobre los cursos, sobre el Comité de carrera, sobre el coordinador, se mezclaban en asambleas que duraban muchas horas. La imagen del Colegio se usó como causa de los conflictos y éste se desacreditó frente a los maestros y la institución, se hizo muy difícil encontrar quien aceptara la dirección del Colegio. En 1981 un grupo de 40 profesores se separa del Colegio, para formar el "Foro de Participación Activa". La posibilidad de comunicación se volvió prácticamente nula" (1985, p. 202).

No eran ya grupos debatiendo respecto a la práctica cotidiana y sus problemáticas, eran identidades antagónicas entre sí, aunque del mismo tipo, con posiciones francamente adversas, luchando por una imagen singular respecto del proyecto curricular, como punto de identificación de las identidades.

La asíntota de la cima, se hace presente a raíz del nombramiento del tercer Coordinador de la carrera (1980-1981). Los enfrentamientos y relaciones entre espacios y grupos habían alcanzado ya tal grado de intensidad, que en los tiempos finales de dicha coordinación fue necesaria la mediación institucional del Director de la Escuela, Dr. Fernández Varela. Las confrontaciones entre el "nosotros" que defendía la revisión del currículum sí, pero manteniendo la estructura normativa y conceptual sobre la cual se había planteado, y "ellos" que luchaban por su reestructuración "esa formación endeble académica, lo que hace es rechazar al análisis de la conducta que además era representante de la cúpula, pero de la cúpula de la coordinación, era una cúpula administrativa de alguna forma".

Los espacios académicos eran ya fronteras claramente visibles *"cuando yo entré [como Coordinador de la carrera] es ir con los profesores, no ir con el jefe de área, y cuando empecé a tratar de entrar a las áreas no pude entrar, excepto en experimental que sí podía entrar, incluso en educativa no pude entrar.....Para ese entonces ya desconfiaba de los jefes de área, ya veía cosas que antes nunca vi."* (Ent., Varela, 1999, p. 9). Entrecruzado con esas disposiciones encontradas entre los diversos espacios institucionales, con fuertes confrontaciones entre éstos, *"las cosas se pusieron muy candentes muy terribles"* (Ent., Fernández, 1998, p. 12), *"y dije, va a haber problemas porque aquí lo que tenemos es un bloque de fuerzas muy concentrado de los jefes de área"* (Ent., Varela, 1999, p. 9), se hizo insoslayable la mediación de la dirección de la Escuela en el conflicto *"Fernández Varela [Director de la ENEPI], empezó a intermediar porque ya era un relajo, que él tuvo que meter las manos. Me dijo...qué hacemos porque ellos [el Comité de carrera] quieren que usted renuncie, y usted [la Coordinación], quiere que ellos renuncien. Yo le dije, ni ellos ni nosotros, que nos íbamos todos* (Ent., Varela, 1999, p. 10).

La fuerza y poder de ambos espacios académico administrativos, y su reverberación hacia los espacios académicos se diluye al menos simbólica e institucionalmente, con la ruptura del Comité de carrera y con la entrada de un nuevo Coordinador, que representaba la "neutralidad" conceptual respecto al Proyecto original. A decir del Dr. Furlan, *"Cuando entró Felipe [Tirado], ya se había producido una ruptura, que eso fue lo que hizo que Fernández Varela propusiera él, un Coordinador que representara fundamentalmente a la Dirección....., queriendo manejar una cierta neutralidad frente a las partes en conflicto..."* (Ent., 1998, p. 7).

Así, el grupo que representaba el intento de institucionalizar, de sedimentar, una visión respecto a la psicología vertebrada por ese imaginario "científico experimental", se repliega, principalmente, hacia el campo de la investigación. La construcción de la Unidad de Investigación Interdisciplinaria de Ciencias Sociales y Educación (UICSE) en el año de 1982, aunado al nombramiento del Dr. Ribes como Jefe de la División de Investigación y Posgrado, fue la coyuntura institucional, donde la ahora pequeña red social de académicos, el grupo de adherentes/herederos legítimos, aquellos que se mantuvieron cercanos al carisma intelectual del líder, prosiguieron con las prácticas intelectuales que éste había improntado en ellos.

Is the dream over?

¿Cuál parece ser la resultante de este momento de institucionalización del campo académico curricular? Podríamos sostener, a nuestro entender, que la utopía de configurar una psicología "científica" a la manera de las ciencias naturales, que el paradigma experimentalista, en su sentido amplio, representaba particularmente para el líder del proyecto y para aquellos herederos/adherentes al mismo, fue eso, una utopía, un horizonte de plenitud que, al menos para el caso de Iztacala no llegó a sedimentar de forma "plena". Cristaliza únicamente en un pequeño grupo sectario, con fuerza de acción estructurante sí, pero que logra su expresión máxima en el ámbito de los proyectos de investigación que se conforman a raíz del quiebre del proyecto.

Los efectos de las relaciones intensas que se dieron en el entramado institucional, han originado que ese proyecto que nació suponiéndose la innovación educativa, cargado de coherencia y congruencia en su estructura, que debería implicar la interacción constante y horizontal entre sus elementos y sujetos, deviniera en un espacio altamente balcanizado (Hargreave, 1999¹⁷³), fue una colaboración que dividió y enfrentó. Así los grupos académicos, particularmente las áreas curriculares, se caracterizan actualmente por su poca permeabilidad, son grupos fuertemente aislados entre sí, y las prácticas formativas y socializantes se dan principalmente al interno de cada una de ellas. Las identidades que en los primeros años del proyecto se configuraban con el proyecto curricular como punto nodal, actualmente encuentran en cada una de las áreas su punto de vinculación.

En fin, esta forma balcanizada de ser y hacer en la que la escuela devino, ha limitado el potencial de cambio, el debilitamiento de relaciones intersubjetivas y co-participes se traduce en el debilitamiento de la identidad institucional. El ejemplo sería que a 26 años de la puesta en marcha del proyecto psicología Iztacala, institucionalmente no ha sido factible un cambio curricular. Podemos aprender que los intentos de imponer visiones singulares de las grandes y complejas instituciones pueden dividir y cegar, en vez de unir e iluminar.

Así, podríamos sostener que en el momento instituyente de psicología Iztacala, el lazo curricular era el que vinculaba a los miembros en esos momentos de construcción "creadora y única". El currículo entonces operó como discurso "central" que funcionó como verdad que legitimaba a la versión de la psicología en torno a ese imaginario experimental. Siguiendo a Enríquez (2002), podríamos señalar que el "currículo" es el

¹⁷³ Hargreave, A. (1999). *Profesorado, cultura y posmodernidad*. Madrid: Morata.

texto fundador que dio consistencia al proyecto y en torno al cual los académicos se identificaban. Pero por otro lado, una vez pasado el momento instituyente, la rutinización de las prácticas académicas, la división del espacio en un archipiélago, la intensidad de las relaciones que pusieron en entredicho el sentido de pertenencia comunitario, derivó en que ese imaginario que se vivía como "pleno", mostrara su lado enajenante y perdiese significado para la mayor parte de los académicos, vaciándose progresivamente de su sentido original, y adquiriendo nuevos y variados significados.

¿Se terminó el sueño? Para la gran mayoría de los académicos de psicología Iztacala el sueño finalizó, sin embargo para los miembros fundadores que encarnan ese imaginario, el sueño continúa aunque ahora en espacios que parecieran idóneos para la continuación de sus itinerarios: los centros de investigación y el posgrado. La trayectoria hasta ahora seguida nos señala, entre muchas otras cosas, los límites inherentes a todo proceso de institucionalización y la dificultad de mantener una dinámica instituyente que mantenga vivo el espíritu de lucha y pertenencia entre sus miembros. La institución como lugar de poder, limita y constriñe, pero es en ella donde se sientan las condiciones de posibilidad de cambio para ella y sus sujetos, donde nuevas identidades pueden emerger.

CAPÍTULO IV
COMENTARIOS FINALES

Todo trabajo de indagación implica una historia de avances y retrocesos, de intentos de adentrarse a ciertos caminos cuyos senderos, que al principio nos parecían llevarnos a un fin claramente dibujado, se bifurcan una vez adentrándose al campo de investigación.

Nuestro caso no fue diferente. Mi historia como investigadora, aun cuando ahora parece lejana, inicia con una disposición a traspasar los límites epistemológicos que una formación experimental básica había moldeado respecto a la psicología como disciplina científica. Esta disposición, precaria en sus inicios, se vio reflejada en los primeros intentos de objetivar un proyecto de investigación doctoral en pedagogía. Así, un primer acercamiento, hacia lo que para nosotros se constituía en un campo novedoso y altamente atrayente, se plasmó en el proyecto de entrada al doctorado. En este primer proyecto nos preguntábamos respecto a la situación actual del perfil profesional del psicólogo en cuatro instituciones de educación superior en México, los posibles vínculos entre determinadas corrientes de pensamiento, los ordenamientos curriculares y las identidades, entre otras cosas. Parecía entonces que las preguntas nos llevaban hacia un estudio de orden comparativo, y no a un estudio de caso como finalmente resultó.

Sin embargo, una vez iniciado el trabajo de campo, las voces mismas de mis entrevistados fueron abriendo caminos y preguntas de investigación no planteadas en esos primeros momentos. La participación en los seminarios de formación doctoral en la Facultad de Filosofía, así como en los seminarios en Análisis del Discurso Educativo en el DIE-Cinvestav, fueron elementos formativos fundamentales que nos permitieron acercarnos a lo que finalmente constituyó nuestro objeto de estudio, y que resultaron en lo que ahora se plasma en texto. Veamos pues cuáles fueron los resultados principales de nuestro trabajo.

De la mano de un grupo de psicólogos, los denotados como fundadores, nos dimos a la tarea de reconstruir una trayectoria cuyo lazo de identidad académica e institucional se anuda en torno a un imaginario singular; el experimentalismo. Como horizonte imaginario, el experimentalismo, estructuró no sólo las trayectorias e identidades del grupo fundador, sino que fue uno de los hilos que vincularon a éstos con los pioneros de la psicología en el campo disciplinar, aunque también operó como imaginario colectivo institucional, cuyos efectos más acabados se plasmaron en el campo profesional y en el curricular del contexto universitario de Xalapa y en la UNAM.

Tres fueron los momentos que a lo largo de la narrativa resaltaron los elementos institucionales que anudaron el itinerario del grupo de sujetos en relación a la psicología como disciplina "científica", a saber: el disciplinar, el profesional y el curricular. Desde nuestro particular punto de vista, estos momentos que fueron pensados bajo una lógica relacional y discursiva principalmente, pero sin hacer de lado los registros sociológico e histórico que permitieron embonar las piezas de la trama investigada.

Los momentos antes señalados (el disciplinar, el profesional y el curricular), aun cuando expresados en contextos educativos distintos, la Universidad Nacional Autónoma de México, la Escuela de psicología de la Universidad Veracruzana en Xalapa y, la Escuela Nacional de Estudios Profesionales Iztacala, fueron el receptáculo identitario compartido para las formas de vida y representaciones de los sujetos que dieron sentido a las prácticas del grupo. Desde nuestra particular mirada, consideramos entonces que aun cuando los establecimientos singulares generan y promueven interacciones entre los sujetos propias a éstos, es decir, un universo de valores, normas y sistemas de referencia particulares; como instituciones tienen la función genérica de encarnar el bien común, y aquí, bien común adquiere el sentido simbólico e imaginario de estar representado por una psicología científicista de corte experimentalista, trascendiendo entonces a las instancias particulares transitadas por los sujetos.

Para nuestros intereses como investigadores, el experimentalismo fue el significativo que articuló la historia de las trayectorias en la institución, tratando de encontrar, la expresión inestable, débilmente coherente y siempre precaria de las relaciones sociales y subjetivas que en ella se plasman, y menos como un principio de racionalidad central.

La trama resultante fue posible armarla a través de la recuperación oral de los sujetos, vía entrevistas a profundidad de los relatos de vida del trayecto académico institucional, que paralelo a la recuperación de documentos bibliográficos, hemerográficos y videograbados, adquirieron una doble función: por un lado fue factible la triangulación de datos que la recuperación selectiva de la memoria por parte de los entrevistados focaliza en ciertos aspectos y excluye en otros. Y por otro, los documentos permitieron la construcción de vínculos y redes intergeneracionales establecidas entre los pioneros del campo disciplinario y nuestro grupo, y que configuraron la historia de la disciplina en la institución desde el punto de vista experimental.

A lo largo del trabajo de investigación, tres temporalidades estuvieron permanentemente relacionadas como hilos que anudaron el trayecto grupal; una

temporalidad institucional; una temporalidad organizativa y normativa y una temporalidad biográfica grupal. A sabiendas de que los tiempos institucionales, organizativos y normativos, no guardan una simetría transparente con los tiempos biográficos individuales o grupales, se siguieron las "huellas" que estas instancias fueron plasmando en las prácticas de los sujetos, algunas tácticas y otras estratégicas y que configuraron, en el devenir grupal, un imaginario en torno a la disciplina como ciencia "natural" experimental.

Vimos que en los momentos iniciáticos de la psicología como disciplina académica en la UNAM, el carácter marginal que ésta guardaba en la estructura institucional, aunado a la posición subordinada tanto en el plano organizativo como en el normativo en relación a otros campos disciplinarios, se constituyen en las condiciones de posibilidad para la construcción de lugares de reconocimiento y legitimación desde el cual lucharon los primeros padres fundadores. Los "otros" disciplinares que operaron como condiciones de posibilidad para la autonomía de la psicología, se entrecruzan con los itinerarios de los pioneros, cuya principal característica fue la heterogeneidad disciplinar (médicos y filósofos), pero que como grupo intelectual mediaron las prácticas formativas y socializantes de las nuevas generaciones de estudiantes "los psicólogos propiamente dichos", dejando en ellos su impronta. El pasado y el presente se imbrican y marcan el inicio de un futuro promisorio, para la disciplina académica y sus nuevas generaciones; las de los psicólogos profesionales

El otorgamiento del nivel profesional de psicólogo en 1960, significó la autonomía relativa de la disciplina con respecto a los saberes que otrora la excluían, al menos organizativa y normativamente, aunque también implicó el desplazamiento de una psicología de corte filosófico y humanístico, hacia una psicología cercana a los modelos médicos y fisiológicos. Esta serie de movimientos fue el horizonte donde se dirimieron las luchas por legitimar posiciones teóricas respecto al estatuto epistemológico de la disciplina, las cuales llegaron a objetivarse en la estructura normativa y organizativa de la carrera y que operaron como puntos de identificación para los sujetos insertos en el juego.

Vinculado a esto, las estrategias formativas que los primeros pioneros despliegan, principalmente las relativas a intercambios y viajes, fueron vínculos identitarios anudados en torno a los paradigmas científicos, particularmente estadounidenses, en donde las ciencias naturales representaban el modelo a seguir para la novel profesión y sus sujetos.

En esta superficie de significación se inscribió la trayectoria del grupo fundador. Las identidades académicas de los sujetos se fueron construyendo en los "márgenes" de

lo instituido, con la formación de círculos de estudios y grupos políticos que corrieron paralelos a la estructura normativa. En constante tensión entre las dinámicas instituidas y las instituyentes, el grupo, herético en los momentos iniciáticos, encuentra en esa psicología "científica experimental" el punto nodal que articula sus prácticas e identidades.

El experimentalismo fue el referente, simbólico e imaginario, que objetivó las prácticas de los sujetos. En un primer momento, la entrada al mundo académico sentaba las condiciones de posibilidad de producción y reproducción de un "gremio" antes excluido, y de construir una "novedosa" práctica intelectual. Asimismo, suponía la posibilidad de establecer las conexiones entre esa mirada "científica" y los avances teóricos y metodológicos que permitieran la aplicación y transmisión del conocimiento, es decir, legitimar los campos de ejercicio profesional en que la disciplina podría incidir. En síntesis, ser psicólogos propiamente dichos, y ello sólo podría lograrse intentando "borrar" las huellas de un pasado que los negaba, pero que a su vez fue la condición de posibilidad para su reconversión.

El itinerario del grupo encuentra en la Escuela de Psicología en Xalapa, el espacio en el cual las prácticas de los sujetos cristalizan. La dimensión académica profesional fue el elemento que atravesó las prácticas y representaciones de los sujetos. Xalapa fue para el grupo el espacio fundacional, pues es ahí en un lugar institucional idóneo y novedoso, donde el "nuevo" proyecto formativo que ellos encarnaban se presentifica. Consideramos entonces que el referente práctica profesional en su versión experimental, se configura en el punto nodal que articula las identidades del grupo, pues fue en relación a las luchas por apropiarse de las técnicas y procedimientos experimentales para dar solución a los problemas de la psicología, en que las prácticas estratégicas funcionaron como elementos legitimadores y de visibilidad en el campo universitario. Fueron fundamentales, a nuestro entender, las estrategias de legitimación profesional, en donde los planes y programas operaron como mecanismo configurativo de una "nueva realidad profesional", mismos que enfatizaban principalmente las metodologías experimentales como elemento de cierre formativo para el grupo y sus primeros adherentes, pero también para las primeras generaciones de psicólogos profesionales en Xalapa.

Imbricadas a estas estrategias, las prácticas de socialización y difusión, en términos de intercambios y viajes así como la organización de eventos académicos, permitieron legitimar el proyecto al interno de la Escuela de Xalapa y en relación al Colegio de Psicología de la UNAM. Dichas estrategias tuvieron por efecto la posibilidad de

posicionarse en el campo por las luchas del conocimiento científico, así como el crear en el grupo fundador un fuerte sentido de pertenencia hacia el proyecto que ellos portaban.

El momento de cristalización del proyecto se traslapa con los elementos antes referidos. Contaban ya con un nombre "propio" y con un lugar de pertenencia legítimo. Los momentos instituyentes habían dado paso a la institucionalización de una novedosa forma de realizar el ejercicio profesional y académico. La disciplina contaba ya con una identidad diferenciada, representada por una psicología; la experimental, como símbolo de su pertenencia al campo de las ciencias naturales.

Sin embargo, como todo proyecto innovador, en sí mismo conlleva la posibilidad de cambio, transformación y quiebre. La posibilidad de permanencia inalterable y permanente, aun cuando constitutiva de la subjetividad grupal, es únicamente una ilusión que dota de sentido y permanencia, sí, pero que está sujeta a los avatares de la realidad cotidiana. Podríamos sostener que el momento xalapeño fue el momento de sedimentación de la trayectoria del grupo y sus prácticas, pues fue ahí donde el imaginario "científico experimental" en su vertiente profesional se constituye en el magma que articuló las metodologías de comportamiento y las identidades de los sujetos.

En este sentido, el quiebre del proyecto no significó la ruptura simbólica del grupo, sino el desplazamiento de un locus singular como Xalapa, hacia otro, la UNAM, es decir, la recomposición en tiempo y lugar de nuevos elementos que al incluirse modificaron la caracterización del proceso, dando paso a distintas configuraciones sociales.

La trama se anuda finalmente en la Escuela Nacional de Estudios Profesionales Iztacala, como superficie de inscripción que podría representar la objetivación plena del proyecto que en Xalapa había quedado trunco. Portando ya un nombre y una posición plenamente reconocida en el campo y con la legitimidad que la psicología a la manera experimental había ganado en sus andares en Xalapa y Coyoacán, la expansión del proyecto se presentaba propicia, en tiempos de una expansión y masificación universitaria incontenible.

El acercamiento a la estructura organizativa y normativa fue un índice que nos permitió resaltar el énfasis dado al Análisis Experimental de la Conducta como única dimensión formaliva para las nuevas generaciones de estudiantes y maestros recién egresados de la licenciatura. Asimismo, la conformación en los momentos iniciales del proyecto Iztacala de una planta docente joven, fuertemente comprometida y formada en dicha aproximación, creo vínculos de pertenencia que hacían que Iztacala operara como una comunidad integral cuyo punto nodal era la novedad de la propuesta curricular

encarnada en la figura del ideólogo del proyecto. En esos momentos instituyentes la comunidad académica operaba como un "continente" homogéneo sin visos de fractura. La relación entre la institución y sus académicos parecía simétrica, en donde el currículo operó como el "texto fundador" que dio consistencia al proyecto y en torno al cual los académicos se identificaban.

Estos primeros momentos instituyentes dieron paso a la desmembración de ese continente imaginario, tornándose más en un archipiélago de espacios múltiples (académicos-administrativos y académicos), cuya ondas de acción reverberaron de manera diferenciada entre sí. El "nosotros" instituyente, devino en la polarización de posiciones, mismas que hicieron que los distintos grupos en juego se objetivaran en agrupaciones del orden de "nosotros" y "ellos" luchando por un proyecto común; la reestructuración curricular.

Fue así que aquello que articulaba y vinculaba en los inicios a la planta académica, el proyecto curricular centrado en el Análisis Experimental de la Conducta, se tornó en el punto de quiebre del mismo. La intensidad de las relaciones resultantes entre los distintos grupos en juego, antaño homogéneas y ahora antagónicas, hace que el tipo de interacciones entre los sujetos adquirieran trazas tan intensas que se objetivaran en relaciones del tipo amigo-enemigo. Dichas relaciones subvierten el orden institucional originalmente impuesto, configurando así la sima del proyecto.

El experimentalismo. De superficie mítica de inscripción a imaginario.

A lo largo del trabajo hemos tratado de resaltar la forma en que se fue construyendo el lazo social entre el grupo de sujetos fundadores y que articuló las formas de vida de éstos en la institución. Dicho lazo social se construyó sobre la base del establecimiento de relaciones afectivas, que imprimieron en el grupo un fuerte sentido de pertenencia e identidad colectiva. Al mismo tiempo, el sentido de pertenencia compartida de manera grupal tuvo efectos que fueron más allá de la construcción de las propias subjetividades y lograron: hegemonizar, al menos para el tiempo acotado de investigación, el campo académico profesional y curricular, y sus sujetos.

Pero, ya que la configuración de todo sistema o estructura social que intenta articular un determinado ordenamiento, se erige sobre la base de excluir aquellos elementos no compartidos por los ideales que el sistema representa, podríamos sostener que el antagonismo forma parte también de las cimientos tanto del grupo como del discurso que llegó a cristalizar.

Fue en ese doble juego, en el de incluir elementos que representaban la imagen "plena" de una psicología científica experimental, y excluir aquéllos elementos que representaban una psicología "no-científica" y subordinada hacia otros campos del saber, en que se fue configurando el imaginario experimental como representación mítica de la forma plena del "ser psicólogo propiamente dicho", misma que se objetivó en las distintas formas de identificación desplegadas por el grupo, es decir, en términos de posiciones y prácticas (tácticas y estratégicas), formativas y/o socializantes, así como en las huellas dejadas en los diferentes ordenamientos normativos y organizativos.

Sin embargo, cabría cuestionarse en qué sentido consideramos que el experimentalismo puede ser leído como superficie mítica de inscripción que en el devenir institucional, es decir, en esa tensión entre lo instituido y lo instituyente llegó a configurarse en un imaginario grupal y colectivo en el campo de la psicología académica.

Si entendemos al mito como un espacio de representación que no guarda ninguna relación de continuidad con la estructura dominante, ¿cómo podemos acceder a él? Laclau (1985), sostiene que un mito se objetiva vía las dislocaciones inherentes a todo sistema o estructura, y que es a través de las operaciones de sutura que éste elabora, en que un nuevo espacio de representación (un nuevo mito) puede emerger. Es decir, la función del mito es la rearticulación de los elementos dislocados, ya sea en términos de críticas, conflictos, etc., que pueden llegar a constituirse en un nuevo ordenamiento social. Un espacio mítico se presenta y representa entonces una "alternativa", de las múltiples posibles, frente a un discurso estructural dominante.

Esta lectura del mito como superficie de inscripción, nos permite la articulación entre el experimentalismo como referente mítico que entrelaza la historia de los sujetos y los tres campos genéricos que se construyeron a lo largo de la investigación, y su posterior transformación en horizonte imaginario.

Veamos. Fue durante los momentos iniciales de la disciplina académica en que la psicología experimental se erige como el discurso que representaba la encarnación de un "nuevo" ordenamiento social, imbuido de una fuerte credibilidad en el campo, pues sus propuestas significaban la organización e independencia de la disciplina como profesión autónoma, frente a una estructura dominante que negaba su identidad. Téngase presente, por ejemplo, la serie de movimientos que se desarrollaron al interno del aún Colegio de Psicología y su vinculación con los pioneros. El congreso de estudiantes latinoamericanos de psicología en 1957, en el cual se cuestionaba la hegemonía del modelo médico, particularmente psicoanalítico, que hacía que se percibiera a la carrera como medio

subprofesional; la toma de posiciones en la estructura organizativa por parte de algunos de los padres fundadores; los intercambios y viajes de estudiantes y maestros con figuras reconocidas de la psicología académica experimental; y los cambios en la estructura organizativa, de Departamento a Colegio independiente, como los hilos que tejieron un principio de inteligibilidad ordenador de los problemas enfrentados, vertebrado en torno a la psicología experimental.

Lo anterior no significa que no hubiese otros discursos en competencia, sino que fue éste, el experimentalismo, el que se erigió como la posibilidad de reorganizar un campo altamente dislocado, es decir, como alternativa creíble para los sujetos frente a la problemática vivida. Así, el experimentalismo como espacio mítico, se establece como encarnación de la plenitud "el ser psicólogos propiamente dichos", que al cristalizarse en el campo universitario, adquiere su carácter de horizonte imaginario para los sujetos en la institución, es decir, en el discurso que hegemonizó las identidades académicas de los sujetos. En esta lógica, la sedimentación del itinerario del grupo y del imaginario en ellos encarnado, encontró en Xalapa e Iztacala su punto mayúsculo de expresión, esto es, la representación máxima de la plenitud, pues fue ahí donde esta particular versión simbolizaba la posibilidad de constituirse en forma plena de identidad gremial y profesional.

Pero, ya que todo horizonte imaginario conlleva la necesidad de presentificarse en proyectos y acciones, la representación simbólica entre éstos y el momento de creación instituyente (el momento de la emergencia del mito), no puede guardar una literalidad total con la objetividad resultante, esto es, el carácter de una representación mítica es necesariamente incompleto ya que su contenido se reconstituye y desplaza constantemente. Vimos por ejemplo que el significante "experimentalismo" pudo ser llenado de múltiples significados, la posibilidad de formación "científica" de los primeros psicólogos profesionales, la posibilidad de construir un "lugar" de reconocimiento disciplinar en el campo, la posibilidad de profesionalizar la disciplina, etc. Esta serie de reivindicaciones, que formaron parte de la historia institucional de la disciplina y sus sujetos, fueron conformando el carácter imaginario del "experimentalismo" como forma de representación de una plenitud no alcanzada y a la cual se podía acceder.

Así, los momentos de sedimentación del itinerario de grupo refundador, expresan como este imaginario se constituyó en la representación de todas las posibles demandas que emergían del campo. Fue posible suponer que esta particular forma de conocimiento, podría representar a la "única" posibilidad de una psicología científica a manera de las

ciencias naturales, la ENEP Iztacala sería el ejemplo más acabado del momento hegemónico de dicho imaginario grupal y colectivo, aunque también fue el momento de disolución del mismo.

Según hemos visto, el experimentalismo, en tanto imaginario, operó como la representación misma de la plenitud, fue así que toda demanda ya sea positiva o negativa encontraba en éste su locus de adhesión o discrepancia. La configuración de Iztacala en un archipiélago de múltiples espacios ejemplifica claramente la diversidad de posiciones vertebradas en torno a este horizonte, y que nos permite explicar la disolución del mismo, pues como espacio de representación colectiva fue perdiendo la capacidad de absorber las múltiples divergencias que cotidianamente vivían los sujetos, y que devino en su inexorable declinación como principio ordenador de la carrera y sus sujetos.

A manera de epílogo

No podemos dar por concluido un trabajo únicamente resaltando los aspectos que consideramos relevantes de la historia a la cual accedimos. Quedan en el tintero interrogantes que se nos plantearon, preguntas no resueltas por el trabajo mismo de investigación. En las líneas siguientes intentaremos dar cuenta de estos aspectos.

El relato construido tuvo como punto común el estar acoplado en torno a un significativo que articuló la historia y los trayectos del grupo: el experimentalismo. Este fue el punto de arranque que nos permitió describir y analizar los procesos de institucionalización y su relación con las trayectorias de un grupo de sujetos en una época de grandes transformaciones para la psicología académica (1960-1980).

Sin embargo, podríamos señalar que esta es la virtud y la falta del trabajo. La historiografía respecto al peso que el Análisis Experimental ha tenido en la institucionalización de la psicología académica de la UNAM, es múltiple y diversa. Ello permitió el fácil acceso a los testimonios escritos de la historia que nos ocupaba, pero también señalaba las lagunas y huecos que toda historia conlleva. La historia contada resaltaba las filias de sus autores, sus lazos de pertenencia, la "verdad" de la visión exacta por ellos poseída.

Y aunque la historia por nosotros narrada intentó desentrañar las fobias presentificadas en texto o en entrevista, es decir, la lucha por el poder, académico e intelectual si que quiere, pero lucha por el poder después de todo, quedaron fuera, quizás de manera inconsciente, la profundización hacia otras subjetividades encarnadas en la

diversidad de posiciones epistemológicas que han caracterizado a la psicología como disciplina científica y académica. Siendo así, lo que el texto resalta es la relatividad de lo construido, no en el sentido de la falsedad del dato, en cuanto a que el Análisis Experimental hegemonizó, en el tiempo acotado de nuestra investigación el campo académico, sino relatividad en el sentido de falta de voces antagónicas que aun no siendo dominantes, fueron, en relación a éste, constitutivas de dicha configuración discursiva.

Lo que nos pareció evidente, una vez que nos dimos a la tarea de descifrar los entramados de significación de grupos de sujetos en la institución, fue que el Análisis Experimental era el discurso que representaba, en esos tiempos de intensos movimientos y confrontaciones, la encarnación de un "nuevo orden social", es decir la alternativa creíble frente a los momentos de dislocación que en la institución se vivían.

¿Podríamos dar por concluido nuestro recorrido señalando la desaparición del sueño, la desaparición del grupo? Creemos que no. La institución en tanto espacio continente de las formas de vida de los sujetos, permite la siempre abierta posibilidad de que nuestra imaginación se transforme y reinvente, y que por supuesto nuevos imaginarios surjan. Recuperar la alteridad, es una exigencia presente si queremos acercarnos a la profundidad del mundo institucional, si como sujetos y académicos deseamos mantener presente los momentos de creación instituyente, como aquellos donde se configuran los lazos de pertenencia e identidad entre los sujetos y la institución, y donde ésta pueda ser vivida menos como un espacio vacío de significación y más como un lugar que posibilite la invención de nuevas formas de vida, esto es, de nuevos imaginarios. Ese es nuestro reto.

BIBLIOGRAFÍA

- Acle, G. (1989). Perfil profesional del psicólogo y situación actual de la enseñanza de la psicología en México. En: J. Urbina (compilador). *El psicólogo. Formación. Ejercicio Profesional. Prospectiva*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Antón, M. (1994). *Los rasgos de la diversidad. Un estudio sobre los académicos mexicanos*. México: UAM-Azcapotzalco.
- Arditi, B. (1995). *An archipelago of public spaces*. Department of Government: University of Essex. pp. 1-25.
- Arditi, B. (1995). Rastreado lo político. *Revista de Estudios Políticos* (Nueva Epoca), Núm. 87, Enero-Marzo, pp. 333-351.
- Becher, T. (2001). *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. España: Gedisa.
- Berger, P.L. y Luckman, T. (1995). *La construcción social de la realidad*. Argentina: Amorrortu.
- Bertaux, D. (1997). *Los relatos de vida*. París: Mathan. Traducción: Mónica Moons.
- Bijou, S. (año). The Mexican Connection. *Revista Mexicana de Análisis de la conducta*. pp. 7-18.
- Bolles, R. (1993). *The story of psychology*. USA: Brooks/Cole Publishing Company.
- Bourdieu, P. (1984). *Homo Academicus*. Paris: Minuit.
- Bourdieu, P. (1990). *Sociología y Cultura*. México: Grijalbo. Pp. 135-142.
- Bourdieu, P. (1991). *La distinción*. Barcelona: Taurus.
- Bourdieu, P. (1997). La ilusión biográfica. En: *Razones prácticas*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. España: Anagrama.
- Bourdieu, P. (2000). *Intelectuales, política y poder*. Argentina: Eudeba.
- Bourdieu, P. (2000). El campo científico. En: *Intelectuales, política y poder*. Argentina: Eudeba.
- Brunner, J. J. (1988). *El caso de la sociología en Chile. Formación de una disciplina*. Chile: FLACSO.
- Brunner, J. (1990). *Educación Superior en América Latina: Cambios y desafíos*. Chile: FCE.

- Cabrer, F. (1973). Una década en la Psicología experimental, En: *Una década en la Facultad de Psicología: 1973-1983*. México: UNAM-Facultad de Psicología.
- Carlos, G. J. (1989). La carrera de psicología en la UNAM, 1940-1988. En: J.Urbina (compilador). *El Psicólogo. Formación, Ejercicio Profesional, Prospectiva*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Carlos, G., Castañeda, Y., Díaz-Barriga, F., Figueroa, M. Y Muria, I. (1989). La problemática curricular en la Facultad de Psicología. En: J.Urbina (compilador). *El Psicólogo. Formación, Ejercicio Profesional, Prospectiva*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Castoriadis, C. (1983). *La institución imaginaria de la sociedad. Marxismo y teoría revolucionaria, Vol. 1*. España: Tusquets.
- Chartier, R. (1999). *El mundo como representación. Historia cultural: entre práctica y representación*. España: Gedisa.
- Chavoya, M.L. (1998). *La institucionalización de la investigación de las Ciencias Sociales en la Universidad de Guadalajara*. Tesis Doctoral. México: DIE-CINVESTAV.
- Clark, B. (1992). *El sistema de Educación Superior*. México: Nueva Imagen, Universidad Futura, UAM-A.
- Coria, A. (2000). *Tejer un destino. Sujetos, institución y procesos político-académicos en el caso de la institucionalización de la Pedagogía en la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina, 1955-1966*. Tesis de Doctorado. México, DIE-Cinvestav.
- Cueli, J. (1983). Historia de la psicología en la UNAM. En: *Una década de la Facultad de Psicología: 1973-1983*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Curiel, J.L. (1962). *El psicólogo. Vocación y formación universitaria*. México: Porrúa.
- De Certeau, M. (1993). *La escritura de la historia*. México: Universidad Iberoamericana.
- De Certeau, M. (2000). *La invención de lo cotidiano. 1 Artes de hacer*. México: Universidad Iberoamericana/Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente.
- Díaz, B. A. (1997). Efectos de la política de la modernización educativa en la educación superior en México. En: G. Villaseñor (coordinador). *La identidad en la educación superior en México*. CESU, UAM-Xochimilco.
- Díaz, G. (1974). El psicólogo mexicano, ayer, hoy y mañana. En: *Memorias del I Congreso Mexicano de Psicología*. México: UNAM.
- Díaz, G. (1983). Los viajes a la Universidad de Texas en Austin. *Acta Psicológica Mexicana*. Vol. II, Núm. 1, 2, 3, y 4. pp. 103-114.
- Díaz, G. (1981). Momentos culminantes en la historia de la psicología en México. *Revista de Historia de la Psicología*. Vol, 2, 125-142.

- Enriquez, E. (1993). El trabajo de la muerte en las instituciones. En: Kaes, et al. *La institución y las instituciones*. Buenos Aires: Paidós.
- Escuela Nacional de Estudios Profesionales Iztacala: *Memorias 1975-1982*. México: UNAM.
- Fernández, L. (1996). Crisis y dramática del cambio. Avances de investigación sobre proyectos de innovación educativa. En: I. Butelman (compilador). *Pensando las instituciones*. Buenos Aires: Paidós.
- Furlán, A. (1998). *Iztacala, su tiempo y su gente*. México: UNAM-Iztacala.
- Gallino, L. (1995). *Diccionario de Sociología*. México: Siglo XXI, pp. 193-200.
- García, S. (2000). *La carrera académica: escalera de posiciones y laberinto de oportunidades*. México: IIMAS-UNAM.
- Geertz, C. (1994). El modo en que pensamos ahora: hacia una etnografía del pensamiento moderno. En: *Conocimiento local*. España: Paidós.
- Geertz, G. (1990). *La interpretación de las culturas*. España: Paidós.
- Gil, A. M. (1992). *Académicos. Un botón de muestra*. México: Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco
- Gil, A. M. (1994). *Los rasgos de la diversidad. Un estudio sobre los académicos mexicanos*. México: Universidad Autónoma Metropolitana Azcapotzalco.
- Giménez, G. (2000). Materiales para una teoría de las identidades sociales. En: J.M. Valenzuela (Coord.) *Decadencia y auge de las identidades*. México: El Colegio de la Frontera Norte y Plaza y Valdes.
- Girón, H., Urbina, J. y Jurado, I. (1989). Congruencia interna del currículo de licenciatura de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México: la opinión de los coordinadores de asignaturas. En: J.Urbina (compilador). *El Psicólogo. Formación, Ejercicio Profesional, Prospectiva*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Granja, J. (1996). *Los saberes sobre la escuela mexicana en el siglo XIX. Un análisis sobre las formaciones conceptuales en educación*. Tesis de doctorado en Ciencias Sociales. México: Universidad Iberoamericana.
- Granja, J. (2002). Análisis conceptual de discurso: lineamientos para una perspectiva emergente. En: R. Buenfil (coordinadora). *Configuraciones discursivas en el campo educativo*. México: SADE-Plaza y Valdes.
- Grediaga, K. R. (1999). *Profesión académica, disciplinas y organizaciones. Procesos de socialización y sus efectos en las actividades y resultados de los académicos mexicanos*. Tesis de Doctor en Ciencias Sociales con especialidad en sociología. México: El Colegio de México.

- Hall, S. (1996). Introduction: Who needs 'Identity'? En: S. Hall & P. Du Gay (eds). *Questions of Cultural Identity*. North Yorkshire, Gran Bretaña: Sage Publications. Traducción inédita de Alexis López. México: Seminario de Profundización en Análisis Político de Discurso
- Hargreave, A. (1999). *Profesorado, cultura y posmodernidad*. Madrid: Morata.
- Kent, R. (1990). La UNAM en los años setenta: El soberanismo frente a la masificación. En: *Modernización conservadora y crisis académica en la UNAM*. México: Nueva Imagen.
- Laclau, E. (1994). *Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Laclau, E. y Mouffe, Ch. (1987). *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*. España: Siglo XXI.
- Landesman, M. (2001). Trayectorias académicas generacionales: Constitución y diversificación del oficio académico. El caso de los bioquímicos de la Facultad de Medicina. *Revista de Investigación Educativa*. Vol. VI, núm. 11, enero-abril.
- Landesman, M. (en prensa). *La comunidad académica como espacio de socialización de científicos de la UNAM*.
- Landesmann, M. (1997). *Identites Academiques et Generation. Le cas des enseignants de biochimie de l'Université National Autonome du Mexique (UNAM)*. Tesis Doctoral, Universidad de Paris X-Nanterre. Francia.
- Lara, T. (1983). La fundación de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México. Crónica de los hechos. En: *Una década en la Facultad de Psicología. 1973-1983*. México: UNAM.
- Leahey, T. (1982). *Historia de la Psicología*. Madrid: Debate.
- Lechte, J. (199). *50 pensadores contemporáneos esenciales*. Colección Teorema: Cátedra.
- Le Goff, J. (1997). *Pensar la historia. Modernidad, presente, progreso*. Barcelona: Piados.
- Leonardo, P. y Guevara, N. (1981). Las antinomias del desarrollo de la UNAM. *Foro Universitario*, 4, pp. 9-17.
- Menéndez, L. (1996). *Escuela de Altos Estudios y Facultad de Filosofía y Letras. Planes de estudio, títulos y grados. 1910-1994*. Tesis doctoral. México: Facultad de Filosofía y Letras, UNAM.
- Miravete, N. y Martínez, P. (1981). De la "nueva universidad" a la universidad nueva. *Foro Universitario*, No. 4, pp. 29-48.
- Monsiváis, C. (1976). Notas sobre la cultura mexicana en el siglo XX. En: *Historia General de México*. México: El Colegio de México.
- Muñoz, I. C. (1980). *Educación, estado y sociedad en México (1930-1976)*. México: Universidad de Colima.

- Pacheco (1997). La institucionalización del mundo profesional. En: T. Pacheco y A. Díaz Barriga (coordinadores). *La profesión. Su condición social e institucional*. México: CESU-Porrúa.
- Parsons, T. (1974). *El sistema de las sociedades modernas*. México: Trillas.
- Passeron, J.C. (1993). *Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Labor.
- Ramírez, S. (1983). La influencia del psicoanálisis en la formación del psicólogo graduado en la UNAM. En: *Una década de la Facultad de Psicología: 1973-1983*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Recomendaciones del Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación sobre la integración y desarrollo curricular (1976). *Revista de Enseñanza e Investigación en Psicología*. 2, (2), 114.
- Recomendaciones generales para la planeación de la enseñanza de la psicología en México (1977). *Revista de Enseñanza e Investigación en Psicología*. 3, (2), 21-24.
- Remedi (1997). *Detrás del murmullo. Vida político-académica en la Universidad Autónoma de Zacatecas 1959-1977*. Tesis doctoral. México: CINVESTAV-DIE.
- Remedi, E. (en prensa). *La institución: Un entrecruzamiento de textos*. México: DIE-CINVESTAV.
- Resultados de los Talleres de Cocoyoc y Sn. Miguel Regla (1979). *Revista de Enseñanza e Investigación en Psicología*. 5, (1), 678-687.
- Ribes, E. (1977). Programa de formación de profesores: objetivos normativos y algunos logros iniciales. *Enseñanza e investigación en Psicología*, 3, 2, pp. 39-44.
- Ribes, E. (1980). La carrera de Psicología en la ENEP-Iztacala: breve reseña histórica. En: E. Ribes, C. Fernández, M. Talento y F. López. *Enseñanza, ejercicio e investigación de la Psicología. Un modelo integral*. México: Trillas.
- Ribes, E. (1989). Innovación educativa en enseñanza superior, reflexiones sobre una experiencia trunca. En: J. Urbina (compilador). *El psicólogo. Formación, ejercicio profesional, prospectiva*. México: UNAM.
- Ribes, E. (2000). La psicología en Xalapa: crónica de sus inicios (1963-1971). *Revista Integración*. Vol. 12, pp. 1-13.
- Ribes, E. (2000). Luis Lara Tapia (1930-2000). Obituario. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*. 26, No. 3, 293-298.
- Ribes, E. y Fernández, C. (1980). Diseño curricular y programa de formación de profesores. En: E. Ribes, C. Fernández, M. Rueda, M. Talento y F. López. *Enseñanza, ejercicio e investigación de la Psicología. Un modelo integral*. México: Trillas.
- Rivera, S. y Urbina, S. (1989). Estadísticas básicas sobre la formación de psicólogos en México. En: S. Urbina (compilador). *El psicólogo. Formación, ejercicio profesional, prospectiva*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Taracena, E. (1985). *Le behaviorismo au Mexique et l'enseignement de la Psychologie. Analyse d'un cas*. Tesis de doctorado. Université de Paris VIII-Vincennes a Saint-Denis. Departement des Sciences de l'éducation.

UNAM (1980). *La Universidad en el mundo: La Universidad en marcha*. No. Esp. 21, octubre.

Veyne, P. (1978). Foucault révolutionne l'histoire, Comment on écrit l'Histoire. Paris : Le Seuil.
Citado en : Chartier, R. (1999). *El mundo como representación. Historia cultural: entre práctica y representación*. Barcelona: Gedisa.

Wittgenstein, L. (1988). *Investigaciones Filosóficas*. México: Crítica-UNAM.