

INSTITUCIONES EDUCATIVAS

Memorias e identidades institucionales

Fundadores y herederos en Psicología Iztacala

Monique Landesmann
Hortensia Hickman
Gustavo Parra

Prólogo de Lidia Fernández



JUAN PABLOS EDITOR
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FES IZTACALA
MÉXICO, 2009

*Le
Dorotea Carmona
Carmona
Trabajo al Penit*

*Por
Asociación
Liceo
Consejo*

MEMORIAS E IDENTIDADES INSTITUCIONALES.
FUNDADORES Y HEREDEROS EN PSICOLOGÍA IZTACALA
Monique Landesmann, Hortensia Hickman
y Gustavo Parra

Primera edición, 2009

D.R. © 2009, Monique Landesmann, Hortensia Hickman
y Gustavo Parra

D.R. © 2009, Juan Pablos Editor, S.A.
Malintzin 199, Col. del Carmen, Del. Coyoacán, 04100, México, D.F.
<juanpabloseditor@prodigy.net.mx>

D.R. © 2009, Universidad Nacional Autónoma de México
FES Iztacala
Av. de los Barrios núm. 1, Los Reyes Iztacala,
Tlalnepantla, 54090, Estado de México

Ilustración de portada: fragmento de Friedensreich Hudertwasser,
78 Menschen, Ergänzung zu Bäumen
78 Personas, complemento de Árboles,
St. Mandé/Seine, enero de 1950,
acuarela y carboncillo sobre papel
de envolver amarillo e irregular, 54 x 44 cm

Diseño de portada: Maricarmen Miranda

ISBN: 978-607-7700-16-6

Reservados los derechos
Impreso en México

PRÓLOGO	
<i>Lidia Fernández</i>	13
INTRODUCCIÓN	25
Genealogía del trabajo de investigación	25
Identidad institucional y relatos de vida	25
Identidad y memoria en el dispositivo del taller	
de indagación de la historia institucional	27
El Taller de Indagación de la Historia Institucional	27
La devolución	30
Claves teóricas: memoria e identidades	
institucionales colectivas	33
La memoria y sus avatares	33
La memoria como identidad en acto	35
Las marcas temporales de la identidad	
y la identidad	35
Identidad institucional	37
Nuestro acercamiento al análisis	
y a la interpretación	40
De la escritura	44
De nuestras implicaciones	46
Agradecimientos	48

PARTE I
HISTORIA, MEMORIA E IDENTIDADES INSTITUCIONALES
DE LOS FUNDADORES-ADHERENTES

1. EL PERIODO PREFUNDACIONAL 1968-1974

Monique Landesmann

Introducción

Una memoria generacional

Delimitación temporal del periodo prefundacional

El relato prefundacional: un origen mítico y turbulento

En los comienzos: "la masacre estudiantil y la ruptura desgarradora del país"

Enigmas y contradicciones: "suturando las desgarraduras" (1968-1971)

Ocultar y "suturar" la violencia original

Después de Tlatelolco: turbulencias y confrontaciones entre proyectos institucionales

En la UNAM las tensiones políticas y el problema de los signos ideológicos

El Colegio de Psicología: turbulencia y luchas entre corrientes por la hegemonía

1971: en medio de la turbulencia, la llegada de los "apóstoles" al Colegio de Psicología

Trayectoria y procesos formativos de los fundadores

Anclajes identitarios en la psicología experimental

Los grupos piloto como espacios de formación, socialización e identificación

El conductismo: una utopía de transformación

Nostalgia por la pluralidad

A modo de síntesis

2. LA FUNDACIÓN, PUESTA EN MARCHA Y CRISIS

Monique Landesmann

La fundación

La fundación de Iztacala: dos proyectos ideológicos en disputa

Ciudad Universitaria: el duelo por la Universidad	
perdida	93
Psicología Iztacala como modelo educativo	96
Tensiones en el modelo	99
La puesta en marcha	102
El tiempo inaugural	103
La delimitación temporal	103
"nos amábamos tanto"	106
La crisis	115
La crisis de los fundadores-adherentes	117
Primer debilitamiento: el vínculo con el modelo	117
Segundo debilitamiento: el vínculo con el	
conductismo y con el líder fundador	118
Tercer debilitamiento: el vínculo con el grupo	120
Cuarto debilitamiento: del vínculo con el currículo	122
La ruptura	123
La salida del líder-fundador y la fractura	
de la familia	123
"La roca que estalla"	126
Confrontación entre coordinador y jefes de áreas	127
La pérdida de otro continente: el Colegio	
de Profesores	129
La desbandada mayor	131
Conclusiones y reflexiones	131

PARTE II

MEMORIA, TRANSMISIÓN E IDENTIDAD INSTITUCIONAL DE LOS HEREDEROS

3. MEMORIAS E IDENTIDADES DE LOS HEREDEROS.

DEL SER ESTUDIANTE AL SER ACADÉMICO

Hortensia Hickman 139

El encuadre metodológico y acercamiento
a los datos 143

Condiciones sociohistóricas que marcaron el origen
del proyecto 146

La Escuela Nacional de Estudios Profesionales	1
La ENEP Iztacala. Su comienzo	1
El proyecto de Psicología Iztacala. El origen	1
CONSTRUYENDO NUEVAS IDENTIDADES	1
La excelencia como rasgo distintivo de Psicología Iztacala	1
La formación en Iztacala. Un vínculo intrageneracional	1
Los caminos de acceso a la docencia	1
Genealogía de los herederos	1
LOS AHORA MAESTROS	1
De la formación integral a la segmentación	1
Psicología en el presente: ¿una nueva forma de organización?	1
 4. EL PAPEL DE LA TRANSMISIÓN EN LA FORMACIÓN DE LAS IDENTIDADES GENERACIONALES: LA RELACIÓN ENTRE FUNDADORES-ADHERENTES Y HEREDEROS	
<i>Gustavo Parra Ramírez</i>	18
Estrategia analítica	18
Los procesos de transmisión y adquisición de la herencia	18
Mecanismos de transmisión y formación identitaria	19
La transmisión en el afán instituyente del proyecto	19
La transmisión mediada por la acción pedagógica	19
La transmisión por personajes notables	20
La formación por la intermediación de los espacios y las formaciones grupales	22
Transmisión, herencia e identidad	23
 BIBLIOGRAFÍA	23

*Para Lidia Fernández
por su incansable esfuerzo en contra del
trabajo de la muerte en las instituciones*



He recibido la invitación a hacer este prólogo como la de continuar un intercambio que mantengo con Monique Landesmann desde hace ya diez años.

El diálogo con este grupo y esta investigación tiene para mí un especial interés. En primer lugar, por el rigor y la precisión de las interrogaciones y conjeturas de Monique y por la vinculación que sostiene el grupo con el tema. En segundo lugar por el tema en sí.

Acompañar en parte esta reconstrucción de la historia de la psicología en la UNAM y la del grupo Iztacala me ayudó —como suele resultar en las investigaciones institucionales— en la exploración de procesos de crisis y recuperación en mi propia universidad.

La lectura de materiales de la investigación, la escucha de la producción en el taller de historización y más tarde los intercambios con el grupo, especialmente con Monique Landesmann, produjeron un acercamiento intenso entre ambas experiencias.

También me posibilitaron una comprensión más fina del carácter que plantea la pertenencia y la formación universitaria en los turbulentos contextos sociales de América Latina, tan semejantes a pesar de las diferencias en el tiempo, en la distancia y en las idiosincrasias locales.

Mi deseo es que estas páginas reflejen tanto ese acercamiento como el respeto que me merece el trabajo de este grupo y el agradecimiento que les expreso por haberme permitido, con una generosidad nada frecuente en la academia, esta inmersión en su campo de trabajo.

Como se sabe, por lo menos en parte, uno investiga aquellos asuntos sobre los que se interroga desde muy temprano. La in-

dagación sobre la construcción de la identidad que hacen los sujetos en su intercambio con el ambiente material y social en el que se insertan es una preocupación temprana de Monique Landesmann. Está presente de modo franco, aunque no tan ricamente facetada como aquí, en su investigación sobre los bioquímicos de la Facultad de Medicina de la UNAM.

También está presente, aunque imagino que desde distintos derroteros vitales, en las tesis de Hortensia Hickman, Patricia Covarrubias y Gustavo Parra. En mi propia historia de investigación se vuelve protagónica en la exploración de las crisis y en el estudio de los modos en que los grupos siguen produciendo a pesar de todas las predicciones en contrario. También en el interés tan grande, seguramente compartido, que encierra el desafío de comprender cuándo y cómo se produce la revitalización, una y otra vez, de idearios sociales universitarios que tantas veces parecen haber sido derrotados. Los autores ubican el motivo de esta investigación en la extensa huelga que mantuvo cerrada a la UNAM en el año 1999 y en el deterioro que eso significó para el vínculo institucional con los sujetos.

En un artículo anterior (Landesmann *et al.*, 2006:117) ya decían: "En 1999 estallaba en la UNAM uno de los conflictos de mayor complejidad y duración de la época moderna, que puso en evidencia la gran vulnerabilidad, la confrontación entre sus principales actores colectivos [...]".

Su descripción de tales acontecimientos hace evidente que, por lo menos para los autores, el conflicto y la pérdida de interés que pareció atacar los vínculos resultó especialmente amenazante. También lo fue para los académicos que seguíamos desde las pantallas de TV y en los periódicos, los múltiples intentos fallidos de negociación con los grupos que habían tomado Ciudad Universitaria, el dolor con que gente del pueblo hablaba del daño que había sufrido el mural de Siqueiros, el desconcierto provocado por la necesidad de acudir a una intervención, nada menos que en la UNAM, uno de los emblemas de los universitarios de América Latina y sus luchas sociales.

En circunstancias como ésta se vuelve a experimentar el temor a la destrucción definitiva, la sensación de una nada institucional, un mundo sin tercero de apelación (Ulloa, 1995:185-204, 287-300)

y su consiguiente desamparo. En este caso, con los sentimientos surgió la necesidad de luchar contra el trabajo de la muerte a través del pensamiento, procurando entender las condiciones que permiten identidades institucionales capaces de resistir sus embates.

La elección del caso no puede haber sido casual. Se trata de un caso en que luego de los episodios crueles ocurridos en la década de 1960, un manto de abulia oprimió el rumbo de los jóvenes estudiantes, los entrevistados de hoy. A los fines de la comprensión que se hacía necesaria —¿dónde se hallan las fuentes de la vitalidad institucional?—, la psicología conductista en la UNAM y el grupo Iztacala es un ejemplo de que una recuperación era posible. También muestra el modo en que el poder convoca el trabajo de la muerte (Enriquez, 1996:84-119) cuando de someter la vitalidad se trata.

Sin duda, la constitución de un grupo de investigación tampoco suele ser azaroso. ¿Cómo si no, se unen una investigadora institucional de la identidad preocupada por la amenaza que se cierne sobre la institución a la que está vinculada, con dos egresadas de la primera época en una carrera que parece fragmentada por la crisis, y un sociólogo preocupado por los procesos de cambio y de socialización? ¿Cómo se les une luego una investigadora que viene ocupándose del tema de la crisis y la recuperación institucional desde hace más de 30 años?

El marco teórico que utiliza el grupo y borda en profundidad y relieve Monique Landesmann con su habitual e incansable búsqueda de referencialidad teórica, es en sí mismo un aporte. No tantas veces se encuentra trabajada de este modo la serie de términos que se hallan en la bibliografía sobre los procesos que hacen la identidad.

El diseño de la investigación es también un hallazgo clínico. Se va elaborando a la medida y en respuesta al avance del análisis y la interpretación.

Se inicia con el relevamiento de información histórica que permite describir y comprender la dinámica socioinstitucional de la época; sigue con historias de vida a sujetos que eran jóvenes estudiantes en el momento en que se inicia el fenómeno de la psicología conductal en el Colegio de Psicología y se convierten en

protagonistas de la creación de la psicología como profesión. Y cuando el equipo se encuentra con regularidades que les resultan significativas, opta por incluir entre sus estrategias de indagación un dispositivo grupal que reúne a sujetos de dos de las generaciones cruciales para el proceso. Y lo hace convocando para ello a una colega externa.

La primera parte de la investigación había permitido ya conjeturar acerca de la situación social e institucional en la que había surgido y adquiriría sentido político el proyecto "Psicología experimental en Iztacala".

Según vuelve al asunto Monique Landesmann en los primeros capítulos, la represión de 1971, sobre la del 68, provoca el corte de un clima enfervorizado de demanda por democratización y participación universitaria y parece dar por tierra con la expresión de estos idearios. No obstante, en poco tiempo y junto con la descentralización de la UNAM y la aparición de las escuelas nacionales de estudios profesionales, los jóvenes sujetos que en la "prepa" habían admirado a los universitarios del 68 y su protesta, vuelven a encontrar un nuevo punto de fijación identitaria.

Ese carácter atribuyen los investigadores a la propuesta conductista que articula el ideario de transformación social —a través de la ciencia y la profesión, no de la lucha armada— con la necesidad de construcción profesional y ascenso social.

Tal como los caracterizan en trabajos anteriores, que éste avanza válida, son jóvenes provenientes de sectores populares —sacudidos por historias familiares que abundan en migraciones y accidentes biográficos— que se encuentran frente a la triple seducción. La que ejerce sobre ellos la convocatoria de un proyecto fundacional —la creación de una Psicología autónoma en un espacio nuevo—; la de los jóvenes maestros conductistas que se ofrecen como grupo intérprete de la necesidad de cambio teórico y, al mismo tiempo garantes del camino a seguir, y la que ejercen espacios de formación en los márgenes de una organización que insatisface.

Landesmann cuenta que el equipo se vio sorprendido por la "forma coincidente" (Landesmann *et al.*, 2006:151) en que surgía esta concatenación de hechos en las narraciones biográficas, y que pensó necesario un salto metodológico hacia lo grupal.

Se reúne así el equipo de investigación con un grupo voluntario en el que participan los jóvenes "fundadores-adherentes", que respondieron a la convocatoria de los también jóvenes psicólogos conductistas con aquellos otros pertenecientes a la primera promoción de la nueva psicología: los "herederos", casi pares etarios pero sucesivos en la cadena simbólica de la formación.

Estos sujetos, próximos en edad, integran el grupo fundador de Iztacala, de la psicología conductista como corriente de la UNAM y de la psicología como profesión.

El material sobre el que se avanza en la presente obra proviene sustantivamente de la intensa producción que tienen estos maestros en el dispositivo grupal que los convoca a recordar la historia de Iztacala.

¿Qué emergió en el trabajo del taller? Como lo muestra la comparación del material expuesto por Monique Landesmann en el segundo capítulo y por Hortensia Hickman en el tercero, se hizo evidente un distinto comportamiento en los adherentes y en los herederos. Distinto énfasis y cantidad de intervenciones. Una cierta empatía en los herederos con el relato de los adherentes y sus componentes ilusorios (un escuchar con aparente beneplácito). Más o menos posesión de una "versión terminada" de la historia y un modo especial de triangular con la presencia del equipo responsable de la investigación, un proceso de transmisión de nuevas comprensiones sobre el presente.

El material grupal es aprovechado de modo minucioso por los investigadores y les permite contemplar *in situ* la dinámica compleja que sufren las búsquedas de identidad institucional en el fragor de procesos complejos, como son los que ligan la creación de un relato sobre los orígenes y sus funciones de defensa psíquica con la legitimación del poder sobre la palabra acerca de la "verdadera historia" y con los movimientos de los más jóvenes, para escapar del lugar en que los ubica la novela institucional.

Hay en este libro algunas cuestiones que considero hallazgos de especial interés teórico. Sólo voy a destacar los que han impactado sobre mi comprensión de fenómenos observados en Argentina y que, en consecuencia, trascienden el ámbito local en que se trabajó el caso.

Los capítulos a cargo de Monique Landesmann muestran, de manera aguda, la posición de los fundadores-adherentes y advierten sobre cuestiones cruciales.

En el relato, que se configura a través del trabajo de la memoria, los estudiantes que iban a hacer Iztacala desde las posiciones de estudiantes-maestros se han identificado durante su preparación con las luchas del 68 y han repudiado una universidad jerárquica. Ya en Ciudad Universitaria, el movimiento que los invita a crear el mundo soñado parece proponerse como la hazaña de un grupo heroico (Kaës, 1977:131-139) al que se puede advenir en la posición fraterna. En todo caso, y siempre en términos de Kaës, la representación organizadora no hace lugar a un líder padre. Se asienta más bien en el modelo cristiano de los doce apóstoles (Kaës, 1977:142), metáfora, por otra parte, que es usada reiteradamente por los narradores del taller.

Pienso que no hay lugar en este tipo de grupos fundadores para un padre. Las figuras que simbólicamente ocupan su lugar han intentado dar muerte o han dado muerte a los jóvenes dejando la marca de una ecuación intolerable. En esta conjetura, lo paterno se une al terror que debe ser destruido para dar lugar a un mundo creado a semejanza del hijo. ¿El padre es para los jóvenes conductistas mexicanos la versión anterior de la psicología que debe ser muerta para que otra psicología nueva, autónoma, adulta, sea posible? En esa dirección orienta el pensamiento el análisis de Monique.

Los jóvenes del 68 amenazados de muerte por el mundo adulto, debido a sus deseos de cambio, encuentran en esta propuesta el vestido que puede enmascarar (Hernández, 1998:34-60), en una identidad tolerada, aquellos rasgos identitarios que son riesgosos. Cambian de vestidura pero sostienen el deseo "por otra sociedad", y eso es lo que concurre a producir la difícil situación de desilusión y ruptura que se describe en profundidad en el segundo capítulo.

El permiso a ser diferentes eligiendo el modo de serlo —que estaba en la base de su respuesta a la convocatoria de los maestros conductistas— no se otorga esta vez. Ya asentados en Iztacala como lugar, los que invitaron a confrontar a los modelos anteriores niegan ese permiso. La desilusión es mutua: fundadores y adhe-

rentes parecen quedar fijados en la memoria en el plano de un malentendido sin retorno.

En la mutua percepción y en el imaginario, "los fundadores no entendieron. No se trataba de flojera o traición". A su vez, "los adherentes no entendieron de qué construcción se trataba". En medio de ellos ha interferido la realidad de un Poder —externo e internalizado— que sólo autoriza la innovación si se mueve entre los márgenes permitidos, lejos de las teorías peligrosas, que se juega en las nuevas periferias de la descentralización.

El material que los investigadores toman como referencia para organizar la descripción (Fernández, 1996:196-237) muestra la frecuencia con que este tipo de rupturas se presenta en procesos de cambio en los que, aun contando con personajes altamente carismáticos, ha sido imposible desempeñar la función paternizante. También muestran que, después de la pérdida, se extiende en años el tiempo en que su partida deja a los ex hermanos sumidos en el sentimiento múltiple de traición y frente a duelos que parecen "insuperables". Probablemente, como dice Landesmann en estos capítulos, lo improcesable tenga que ver con la acumulación de pérdidas. También tal vez con el carácter de la igualdad a la que aluden reiteradamente los protagonistas de estos procesos. Una igualdad que es parte central de sus ideologías, de sus expectativas y de la memoria de los tiempos originales, pero que parece una igualdad que debe permanecer ilusoria porque como realidad se vuelve intolerable. Una igualdad por fin que, habiendo logrado la unión inicial, termina por provocar las rupturas.

Este grupo perdió Ciudad Universitaria para ganar el lugar de creadores de la nueva psicología, pero consideró rápidamente que la nueva psicología incumplía las promesas y quedó abandonado en una tierra de nadie en la que aquel proyecto se presenta como una quimera. Tal vez lo que suceda es que en el nivel profundo de lo arcaico nunca un hermano podrá dar lo que se espera de un padre.

No obstante, y en estos casos esto parece empeorar y no mejorar la cuestión, el tránsito que permitió enmascarar la identidad "real" proporcionó ascenso e investiduras de prestigio que de otro modo no se hubieran obtenido, y el abandono de la causa o del líder sí se considera íntimamente una traición.

Algo semejante ocurrió en Argentina con los grupos que se hicieron cargo de las posiciones en las recuperaciones democráticas (1973, 1984). Ocuparon lugares que otros habían abandonado o de los que habían sido expulsados o privados, y no logran encontrar suficiente legitimación.

El análisis que hace Hortensia Hickman en el tercer capítulo nos muestra esta dinámica tal como se expresa amplificada mente en el grupo de los herederos.

Los herederos son caracterizados por ser la

[...] primera generación de estudiantes formados en un proyecto cuyos rasgos distintivos eran lo novedoso tanto en sus prácticas pedagógicas de enseñanza como en la forma de entender a la disciplina y profesión psicológica [...] formados en una aproximación marcada por el rigor cientificista y única —el conductismo— tanto en el ámbito teórico como en el de ejercicio práctico; [...] por una generación de fundadores y fundadores-adherentes con distancias de edad mínimas entre ellos.

Llegan a una escuela en la que el proyecto no se ha convertido aún en un plan de formación más allá de “hacerse de un lugar”. Recién en 1976 la carrera cuenta con un currículo a la medida del proyecto: fundado en la psicología conductista, con amplio lugar para orientaciones y prácticas.

Recuerdan con énfasis su llegada a una Iztacala desprovista, lejana, casi inaccesible e inhóspita, donde los esperan, sin embargo, el impacto seductor de maestros jóvenes y un intenso clima de creación

Aprobado el currículo, dice Hickman, Iztacala enfrenta el tiempo de poner en marcha el proyecto y probar la viabilidad de las promesas.

El grupo menciona, más clara y directamente que los fundadores adherentes, tanto la falta de experiencia de los maestros en la enseñanza y en las prácticas profesionales que estaban creando, como la “destrucción” que sobrevino a Psicología Iztacala con la pérdida del grupo fundador.

Sin figuras que hoy se presentan como habiendo sido “fuertes”, el relato cuenta que las personas se encerraron en las áreas, encontraron en pequeñísimos grupos apoyos de pertenencia e hicie-

ron lo que el transcurrir de los años fue determinando para ellos como especialidad, aun cuando no fuera lo que se suponía tenían asignado.

La imagen de fragmentación en deriva contrasta con el relato de la unidad inicial que hacen los adherentes y que ellos, los herederos, validan con su atento y empático silencio.

Sin duda —eso hemos también encontrado en los casos argentinos—, la creencia en ese pasado donde “lo Uno” (Enriquez, 2002:39-57) fue posible es la mínima necesaria para sostener el espacio psíquico de una pertenencia aunque sea fragmentada.

Hickman cita una reflexión que hice *in situ*. Creo que hoy, a la luz de los análisis a los que el equipo ha sometido el material, cabe mejorar esa interpretación.

Estos grupos siguen funcionando como iguales, sin aceptar a quien pueda liderarlos. Es en la fragmentación en donde esta fratría es posible, donde los otros se mantienen a distancia y quedan controlados en su poder amenazante, donde la ilusión de la igualdad puede sostenerse.

Probablemente, como propone Landesmann en el primer capítulo, el lugar de organizador que ha perdido el proyecto Psicología Iztacala con su currículo innovador y su teoría vestida de contestación a las otras psicologías, esté ocupado por la unidad original que se sigue narrando al modo de un punto de apoyo identitario firme.

Eran “Uno”, unidos en la ilusión de un proyecto transformador y en la ilusión de tener un líder —al que no se dejó ser—, y eso efectivamente existió. Nadie puede negarlo. Más aún, con el carácter que tuvo, el de ilusión, puede seguir existiendo siempre que otro líder real *no* ocupe el lugar de aquel grupo original. En la novela institucional debe seguir existiendo como el grupo que posee al único líder reconocido.

Cabe entonces preguntarse si en casos como éste el haber defraudado a aquella figura, el haber “logrado” que abandonase este espacio que guardaba la utopía, son actos necesarios para sostener vivas tanto la creencia en el saber del líder, como la legitimidad del grupo y la verdad de la concreción utópica vivida.

Hickman señala enseguida que parte de la desilusión tuvo que ver con la inexperiencia de los maestros fundadores. Tan jóve-

nes casi como estos herederos, y sin experiencia profesional, no eran en realidad maestros.

La consecuencia del malentendido, la impaciencia que determina el abandono ante las primeras dificultades o la traición, según como se mire, pueden derivar de la dificultad para enfrentar el cuerpo fragmentado y constatar un posible despedazamiento (Anzieu, 1978:221, 300-380).

La queja por la incapacidad de generar un cambio de currículo —a la que se refiere Landesmann en el segundo capítulo— es efectivamente la queja ante la incapacidad de crear, pero también es posible que responda al mismo temor.

En muchos casos, sólo cuando los colectivos o parte importante de ellos logran constatar que el cuerpo está vivo, es posible enfrentar lo muerto.

Si esto sucediera en este caso, el “guardarse” fragmentado se convierte tal vez en la única forma imaginable de guardarse.

En el cuarto capítulo, Gustavo Parra se propone “examinar los mecanismos de transmisión y recepción de la herencia intra e intergeneracional que se establecen entre los fundadores-adherentes y los herederos, en la etapa de institucionalización”. El propósito le significa una vuelta sobre todo al material del taller, y en su análisis retornan las voces de fundadores-adherentes y de herederos próximos y egresados más recientes.

El intento resulta en un lúcido acierto, pues efectivamente Parra hace un “volver a mirar” que ilumina aspectos nuevos del caso, validando por concurrencia mucho de lo que los análisis hasta el momento han venido mostrando.

En la nueva presentación de estos sujetos, puestos ahora en la escena de la transmisión que supone la formación, se hace vívida la desaparición de la asimetría. El mundo que aparece en el relato es no sólo un mundo sin padres o un mundo de iguales. Es un mundo del “nunca jamás”, un patio de juegos en el que fuera de la mirada adulta los niños prueban a transgredir y a construir la realidad a la medida de sus fantasías. Se entiende más entonces el efecto de ruptura y pérdida del grupo que produce el encuentro con la incertidumbre de la práctica. La prueba de realidad muestra que es necesario hallar maestros “verdaderos” y se inicia una búsqueda que instala el malentendido de la mutua traición.

Creo que el impacto más importante que produce en mí el análisis del autor proviene de advertir sobre el alto costo que estos jóvenes de entonces pagaron por vivir aquella ilusión. Efectivamente, solos, sin formadores experimentados —también para oponerse a ellos—, sin Otros próximos que tuvieran efectivamente la asimetría de un saber real sobre la formación y la profesión, manipulados en sus ilusiones de formación permanente (Kaës, 1981: 46-60), parecen haber sido empujados a una fragmentación que opera contra su acción colectiva.

Se diría que el crimen, sin el cual la institución adviene —según el psicoanálisis— ha ocurrido. Pero por haberse perpetuado sobre el hermano y no sobre el padre, impide a la fratría llevar adelante su propio proyecto y, a la manera de Caín, cada uno queda solo, transitando un mundo difícil para los portadores de su estigma.

Hortensia Hickman dice en su capítulo que fue exitosa la estrategia política de control que se usó con los jóvenes. Efectivamente, produjo una desactivación.

Como decía al inicio, el caso mostró no sólo la vitalidad de los ideales para intentar sobrevivir, sino la inteligencia del Poder para atacar los puntos de apoyo identitario que posibilitan convertir la vitalidad en acto.

El análisis de Parra invita a profundizar esta línea interpretativa. Acaso en Psicología Iztacala podía participarse de la experiencia de un mundo feliz, pero era muy difícil encontrar un mundo de formación.

El análisis que este libro presenta tiene muchos méritos. Solamente quiero destacar tres.

El primero y decisivo como aporte al campo institucional es seguir desplegando lo que se inició en otras publicaciones. Me refiero a mostrar de un modo minucioso, fino, volviendo una y otra vez sobre los datos con distintas perspectivas, la sutil trama en la que Psicología Experimental de Iztacala se construye, se torna un espacio donde la institución de la formación imaginada se hace imposible, se quiebra y sigue, no obstante, buscando salidas aun en el desconcierto que provoca la fragmentación.

El segundo, nada menor por cierto, es el ser autoría de un grupo de investigadores que han obtenido de sus "sujetos" la con-

fianza y autorización de publicación bajo las condiciones que decidieran.

El tercero, sin duda, es ser lo contrario a los estudios breves que indican los nuevos aires y tiempos de la "excelencia globalizada".

Éste es un producto del avance en una línea de investigación a largo plazo, sin apremios al pensamiento y sin urgencias por el prestigio. Como los resultados de todos los estudios que se animan a internarse en la incertidumbre de la complejidad, está lejos de darse por acabado. Por el contrario, abre cada vez más interrogantes y seguramente seguirá produciendo.

Por mi parte, me siento feliz de haber acompañado a este grupo de investigación en parte de este trayecto. Más feliz aún porque un trabajo de mi propio y laboriosa producción les fue útil como herramienta para hilar y volver a hilar en la trama de significados de este caso y de su tema.

La obra es un aporte real para los estudios institucionales y creo también que va a aportar material de sutura a los maestros de Iztacala. Lo deseo sinceramente.

Lidia M. Fernández
Argentina, junio de 2009

GENEALOGÍA DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN

IDENTIDAD INSTITUCIONAL Y RELATOS DE VIDA

El Proyecto de Identidad Institucional inicia en el año 2000 con la idea de explorar el vínculo entre la institución universitaria y la construcción identitaria de sus académicos, teniendo como telón de fondo los fuertes conflictos que colocaban a la principal universidad pública de nuestro país en una condición de crisis institucional.¹ Nos planteamos la tarea de explorar cómo se habían construido y transformado estas identidades, a partir de la década de 1960, cuando la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) se había convertido en un referente de vida muy importante para los que hoy son sus académicos de tiempo completo. Determinamos que la estrategia de investigación implicaba atender el entrecruzamiento entre la historia institucional y la trayectoria de los sujetos, y se decidió trabajar con una comunidad reducida de académicos, constituida por algunos miembros de la generación de profesores de psicología que inauguraban la entonces Es-

¹ Se trata de la huelga estudiantil más larga en la historia de la Universidad Nacional Autónoma de México, que mantuvo cerrada a la institución por casi diez meses. Aunque el Proyecto de Identidad Institucional se inicia en el año 2000, la línea de investigación tiene como antecedente el estudio de las identidades académicas desarrollado por Landesmann (1997) en una investigación sobre las trayectorias de bioquímicos de la Facultad de Medicina de la UNAM. Ha sido enriquecida por las investigaciones de Hickman (2003) sobre los procesos de institucionalización, trayectorias e identidades de una generación de psicólogos experimentales, y de Covarrubias (2003) sobre el currículo, la disciplina y la profesión de psicólogos de la FES Iztacala.

cuela Nacional de Estudios Profesionales (ENEP) Iztacala, uno de los nuevos campus de formación multidisciplinaria que la UNAM pone en funcionamiento en 1975. Nos propusimos reconstruir sus trayectorias sociofamiliares y escolares, a través de la elaboración de sus historias de vida, pues siguiendo a Dubar (2002), consideramos que las identidades pueden ser abordadas desde las dimensiones biográficas y relacionales enfatizando los aspectos históricos que atraviesan los itinerarios biográficos de los sujetos en la institución.

De manera muy general, dividimos el desarrollo de esta primera etapa de nuestra investigación en tres aspectos fuertemente interrelacionados: el primero atendía al trabajo específico sobre la materia prima de nuestra indagación —la producción de historias de vida—, que implicaba desde problemas de orden teórico-metodológico para diseñar la estrategia de entrevista con nuestros informantes, hasta el diseño de las estrategias de análisis de este material; el segundo aspecto se refiere al trabajo de reconstrucción de la historia institucional (la UNAM, el establecimiento, la licenciatura de Psicología) y de la historia de la disciplina (la psicología), a partir de la revisión de fuentes secundarias; el último aspecto lo constituye el permanente trabajo de discusión teórica del equipo de investigación, que en muchos momentos se intensificaba por las demandas surgidas del análisis empírico, y que implicaba un trabajo de revisión de nuestros supuestos, de redefinición del objeto y de establecimiento de nuevas conjeturas.²

En este primer acercamiento a las identidades institucionales, mediante el dispositivo de relatos de vida que da cuenta del trabajo de elaboración identitaria “individual”³ que cada entrevistado produce en su narración, exploramos los procesos identificatorios que constituyen los elementos a partir de los cuales los sujetos construyen sus identidades. Nuestras preguntas estuvieron enfocadas al reconocimiento de acontecimientos, personajes y discursos institucionales que convocaban, y lograban, identifica-

² Los resultados de esta investigación están publicados en Landesmann, Covarrubias, Hickman y Parra (2004), y en Landesmann, Hickman, Parra y Covarrubias (2006).

³ El hecho de que el relato producido sea individual no descarta una cierta pregnancia colectiva y social de la narración.

ciones por parte de los sujetos. También nos interrogamos respecto de aquellos discursos que interpelaban a los sujetos, a la manera en que se los apropiaban y resignificaban.

En la fase de la investigación en la que exploramos la identidad institucional construida en el transcurso de su formación profesional en la Facultad de Psicología (1970-1977), encontramos que dicha identidad tuvo como núcleo central su identificación con el conductismo, como corriente psicológica predominante, y su constitución estuvo estrechamente ligada al proceso de institucionalización de esa corriente en la Facultad. Esta identificación ha sido el resultado de una coyuntural articulación entre, por una parte, la constitución del campo disciplinar, sus luchas internas y su oferta de discursos, prácticas y posiciones, y por la otra, el proceso de constitución de sujetos particulares con determinadas trayectorias, que aspiraban a una identidad profesional y social, y a nuevas posiciones.

IDENTIDAD Y MEMORIA EN EL DISPOSITIVO DEL TALLER DE INDAGACIÓN DE LA HISTORIA INSTITUCIONAL

EL TALLER DE INDAGACIÓN DE LA HISTORIA INSTITUCIONAL

Hay una segunda etapa de este proyecto en la que trabajamos la problemática identitaria con otros dispositivos, lo que nos ha llevado a considerar los procesos de construcción de las identidades colectivas. Los antecedentes de este proceso se encuentran en el trabajo que el equipo realizó con Lidia Fernández, a quien se había invitado en calidad de especialista para tratar el tema de "lo institucional" en los espacios educativos, problemática relevante de la primera etapa de nuestro proyecto de investigación. De este trabajo surgió la idea de organizar un taller de indagación de la historia de la licenciatura de Psicología en Iztacala, de acuerdo con una metodología que propone un dispositivo "para narrar, relatar, oír los relatos mutuos de las historias institucionales, creando así redes colectivas de memorias compartidas" (Corvalán, 1998: 58).

El taller estaba dirigido a profesores de la carrera.⁴ Se formaron dos grupos en función de una serie de criterios entre los que destaca el de su pertenencia generacional: el primer grupo estuvo compuesto por los profesores que se habían integrado a la institución desde los primeros años de la creación de la licenciatura de Psicología y que denominamos como el grupo de los “fundadores-adherentes”, al ser representantes de la generación de académicos de Iztacala que tienen en común los siguientes rasgos: cursaron sus estudios profesionales a finales de los años sesenta y principios de la siguiente década del siglo pasado, en el que fuera Colegio de Psicología de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM o, en un caso, en la Universidad Iberoamericana; algunos de ellos fueron discípulos directos de maestros fundadores de la psicología conductista en la Universidad; por esta característica se incorporaron a la docencia al término de sus estudios de pregrado —algunos de ellos sin contar con las credenciales como profesionales de la psicología—, en el primer lustro de la década de 1970, y fueron los encargados de poner en marcha el proyecto educativo de la ENEP Iztacala, pues ingresan a la escuela entre los años 1975 y 1978, recién inaugurada ésta. Por las razones anteriores se denominó a esta generación como “fundadores-adherentes”.

El segundo grupo estuvo constituido por los primeros egresados de la licenciatura y que nombramos como el grupo de los “herederos”, denominados así porque fueron, la mayoría de ellos, estudiantes de las primeras generaciones y que se formaron en el nuevo proyecto educativo de Iztacala (ingresaron a la licenciatura entre los años 1975 y 1981, y sólo uno de ellos en 1987) y, al igual que los fundadores-adherentes, se incorporan de manera temprana a la academia (entre 1977 y 1981) y también, en algunos casos, sin tener todavía el título de licenciado en Psicología.

Los objetivos del taller propuestos a los participantes fueron dos: el primero, la construcción de un espacio de formación sobre el análisis institucional, donde Lidia Fernández presentó algunas de sus elaboraciones teóricas y experiencias en análisis

⁴ El grupo estuvo constituido por profesores a quienes se les había convocado para participar en el taller, así como por profesores que solicitaron participar. Se procuró tener representantes de todas las áreas curriculares y perspectivas teóricas, lo cual no fue del todo posible.

institucional; el segundo objetivo fue la construcción de un dispositivo de indagación mediante el cual los participantes reconstruyeran la historia de la licenciatura de Psicología en Iztacala.

Para nuestro proyecto de investigación, este trabajo planteaba la posibilidad de acceder a la cuestión identitaria por medio del análisis de tres núcleos problemáticos:

1. El vínculo entre historia institucional y construcción identitaria.
2. Los procesos de identificación institucional, a partir de la posibilidad de construcción de una memoria colectiva generacional.
3. La transmisión del legado generacional, en donde lo generacional se entendía como el entrecruzamiento entre la historia institucional y la historia personal.

El Taller de Indagación de la Historia Institucional se realizó en febrero de 2003, con la participación de 19 profesores de la licenciatura de Psicología de Iztacala (nueve de la generación de fundadores-adherentes y diez de la de los herederos), el equipo de investigación y la coordinación de Lidia Fernández, quien en las sesiones iniciales abordó el primer objetivo propuesto para el taller, que además sirvió para establecer el encuadre teórico de todo el proceso. A éstas le siguieron las sesiones de reconstrucción colectiva de la historia de la licenciatura, mediante un dispositivo que consistió en dividir a los participantes en dos subgrupos que correspondían a las dos generaciones ya señaladas, para que trabajaran de manera separada pero siguiendo un mismo esquema; las sesiones iniciaban con la siguiente consigna:

Les propongo hablar de la historia de Psicología Iztacala tal como está en el recuerdo de ustedes. Algo así como aportar a la memoria de este establecimiento. Eso puede incluir hablar de lo ocurrido antes de la apertura de Iztacala, del momento de inauguración, de los primeros tiempos, de los sucesos que se vivieron como hitos en esa historia, de los protagonistas, de los temas y proyectos que ocuparon y preocuparon a la gente en diferentes momentos, de los temas que están pendientes, de viejas y nuevas dificultades,

de lo que se recuerda de todo eso y de lo que se planifica o sueña para el futuro.

A continuación se abrió un largo intercambio entre los participantes, al final del cual la coordinadora tuvo una segunda intervención que consistió en una síntesis de los temas y acontecimientos que se habían planteado en esta primera parte de la sesión, para después dar paso a una segunda ronda de intervenciones abiertas; la sesión cerró con una tercera consigna, en donde se pidió a los participantes "hacer una cronología subjetiva grupal de los años importantes, [marcar] los años que les parecen claves y los sucesos que les parecen específicamente relevantes". En la última sesión del taller se reunieron los dos subgrupos para realizar el balance de la experiencia y para acordar los términos en que el equipo de investigación devolvería a los participantes los materiales que se habían producido en las sesiones de trabajo. Es importante señalar que todas las sesiones fueron grabadas en cintas magnetofónicas para su posterior transcripción —lo que a la postre dio como resultado documentos de más de cien cuartillas para cada uno de los subgrupos—, y se convino en un compromiso de confidencialidad entre los participantes y el equipo de investigación.

LA DEVOLUCIÓN

El paso siguiente en este proceso fue el cumplimiento del compromiso de devolución, estructurado por el equipo de investigación en estos términos: *a)* la lectura profunda de las transcripciones de ambos grupos; *b)* la reconstrucción de la historia institucional a partir de las voces de los participantes; *c)* el intento por parte del equipo de investigación de ordenamiento del relato a partir de dos ejes: cronológico y temático, y *d)* el respeto a la diversidad de voces e interpretaciones de los acontecimientos. En dos sesiones organizadas para tal efecto —una para cada subgrupo—, a la que asistieron casi todos los participantes del taller, se presentaron los avances de la investigación y las estrategias utili-

zadas por el equipo de investigación para elaborar los dos textos que acompañaron las transcripciones completas de las sesiones en las que cada uno había estado; estos materiales, que recibieron el nombre de “La inclusión de las voces”, representaron el trabajo de ordenamiento y reconstrucción de la historia que había realizado el equipo a partir de los relatos colectivos.

La devolución de nuestra reconstrucción develó, en los dos grupos y de manera diferenciada en cada uno, ciertas tensiones con respecto al trabajo realizado y que giraron principalmente alrededor de dos preocupaciones fundamentales. Por una parte, el de la interpretación y, por la otra, el de la publicación del trabajo. Aunque creíamos haber evitado “la violencia de la interpretación”, admitimos la crítica del grupo en cuanto: 1) al uso de ciertos subtítulos extraídos textualmente de las transcripciones, y 2) al recorte de los testimonios que implicaba dar sentidos a sus testimonios y, a veces, en forma abusiva de nuestra parte. Asimismo, se presentaron distintas posturas en los grupos en cuanto si esperaban una interpretación de su relato o no. Con respecto al otro tema, a saber, el carácter confidencial de cada relato y de su posible publicación, también encontramos distintas posturas divergentes.

Para entender la recepción de nuestra devolución es necesario precisar que ésta se dio en un momento en el cual existían muchas tensiones en la licenciatura de Psicología. Habían pasado tres años entre la realización del taller y el momento de la devolución. Como bien lo señala Ludmila da Silva Catela (2006) a propósito de las reflexiones de Michael Pollack sobre el testimonio:

Lejos de depender únicamente de la voluntad o de la capacidad de los testigos potenciales para reconstruir su experiencia, todo testimonio también se ancla en las condiciones sociales que lo vuelven comunicable, condiciones que evolucionan con el tiempo y que varían de un lugar a otro (Da Silva Catela, 2006:13).

Sin embargo, a pesar de las comprensibles tensiones que se desprendieron en las sesiones de las devoluciones —debidas a sus discrepancias con respecto a nuestro trabajo, al confrontar los aciertos y fracasos que experimentaron a lo largo de la his-

toría, y lo que ellos reconocen como la “repetición de la historia”, a su deseo de censurar palabras dichas con las cuales hoy no coinciden, al temor por los efectos que dicho documento podría tener sobre la comunidad y a ser reconocidos como los autores de ciertas afirmaciones—, los participantes de los dos grupos asumieron la importancia de socializar el trabajo a las otras generaciones como un legado que les correspondía transmitir. Todo ello bajo el entendido de que asumían el relato producido en el taller, aunque en este momento —y desde luego podemos generalizarlo a la situación en el momento de la publicación— pudieran tener una visión distinta de las cosas. También nos dejaron la imposible —en nuestro concepto— encomienda de “cuidar sus voces”. Es decir, de lo que “cada uno dice de sí mismo, del o de los otros” con el fin de evitar alguna descalificación.

Reconociendo lo bien fundado de los temores de los participantes, renunciamos a la publicación del documento “La inclusión de las voces” y optamos por realizar un trabajo interpretativo, tratando de hacer lo más explícitas nuestras claves de interpretación y en el cual nos asumíamos plenamente como los autores del documento y no los gestores o mediadores en la retransmisión de la memoria institucional de los grupos. De una vez cabe aclarar que nuestra apuesta por la interpretación enfocada a explorar los procesos de construcción de las identidades institucionales nunca pudo eludir, del todo, nuestra pulsión por el rescate de la memoria y su socialización a la comunidad. Esta tensión se puede observar en la escritura del trabajo.

A partir de los comentarios vertidos por los profesores, decidimos profundizar en algunas de las vetas interpretativas posibles; de éstas elegimos de manera específica el trabajo sobre las memorias colectivas y, a través de dicho acercamiento, dar cuenta de la configuración de las identidades institucionales de estos dos grupos generacionales. Como preámbulo a los capítulos que integran el libro, presentamos un breve bosquejo de las principales claves teóricas que sirvieron como recaudo analítico compartido y que atraviesan el capitulado a manera de bastidor común, sin alterar la independencia analítica interpretativa que cada uno de nosotros siguió como estrategia de abordaje hacia los diferentes objetos de investigación trabajados.

La memoria y sus avatares

La reconstrucción de la historia de Psicología Iztacala se ha realizado en el taller ya mencionado y de acuerdo con la metodología que utilizan los institucionalistas. Lo producido es el resultado de activar el recuerdo por parte de los participantes en el taller; como tal tiene el estatuto de memoria y asume con ello algunas consideraciones en cuanto a su carácter epistemológico y sus implicaciones para el análisis de las identidades.

Asumimos, en un primer momento, que la memoria no es un reflejo fiel del pasado, busca su representación; pero mientras la historia indaga respecto a la exactitud de la representación, la memoria pretende ser verosímil y restaurar el pasado. Su reconstrucción está atravesada por "el desorden de la pasión, de las emociones y de los afectos" (Candau, 2002:56). Su unidad constitutiva es el recuerdo que, según la definición que nos proporciona Candau,

[...] es una elaboración novelada del pasado tejida por los afectos o las fantasías, cuyo valor, esencialmente subjetivo, se establece en la medida de las necesidades y deseos presentes del sujeto.

También el psicoanálisis nos ha advertido sobre los fenómenos psíquicos inconscientes responsables de las perturbaciones de la memoria, particularmente los procesos de represión expresados en la filtración o represión total de los recuerdos y los recuerdos encubridores, entre otros. Y desde la historia, Pierre Nora, en su afán por oponer radicalmente estos dos acercamientos al pasado, la historia y la memoria, señala:

[la memoria está] abierta a la dialéctica del recuerdo y de la amnesia, inconsciente de sus deformaciones sucesivas, vulnerable a todas las utilizaciones y manipulaciones, susceptible de largas latencias y súbitas revitalizaciones (Candau, 2002:57).

En este trabajo asumimos el carácter arbitrario y subjetivo de la memoria y, sin querer entrar en la polémica que intenta oponer

radicalmente la historia y la memoria, rescatamos que sin memoria no hay historia posible y que la memoria nos permite conocer el sentido que los acontecimientos tienen para los sujetos que la han vivido:

[...] la memoria es portadora de una verdad reveladora del sentido que compensa ampliamente su relativa ineptitud para establecer una verdad de adecuación (Candau, 2002:59).

La memoria es una producción social cultural, resultado de interacciones sociales y culturales, que se organizan en función de la presencia del *otro*. Su elaboración se da en lo que Hallbwach (2004) llamó los “marcos sociales de la memoria” y que implica la idea de que la memoria individual es concebida como una combinación de influencias de naturaleza social y del grupo de pertenencia del individuo. Algunas de estas influencias son el lenguaje, las convenciones verbales, los esquemas narrativos, entre otros. En nuestro caso, bien podemos suponer que la construcción de la memoria institucional, aun en el nivel individual, no opera de todo de manera arbitraria o bajo la estricta influencia de las fantasías, emociones y deseos de los sujetos.

Efectivamente, la memoria con la cual estamos trabajando se reconstruye al interior de un dispositivo, el taller, en la estrecha interrelación entre los miembros de cada uno de los grupos. Trabajamos la idea de una memoria colectiva y generacional, compartiendo el criterio de Roger Bastide cuando define a la memoria colectiva como un sistema de interrelaciones de memorias individuales (Candau, 2002:66). Al asumir lo anterior estamos adoptando posición en el debate sobre la memoria colectiva-memoria individual y reconociendo, también, de acuerdo con nuestro material de trabajo, que el grupo comparte recuerdos pero que, en esta puesta en común, no hay forzosamente una fusión de las memorias individuales en una sola memoria colectiva unificada. Hay más bien un entramado de estratos de memorias diferentes, una pluralidad de memorias, a veces conflictivas y, tal cual lo señala Candau, no necesariamente unívocas. Sin embargo, debido al tamaño reducido de los grupos, al hecho de que hayan convivido casi tres décadas en la misma institución, es decir, en el mismo espacio, y de haber compartido contextos similares de for-

mación, la idea de una memoria colectiva tiene una razonable justificación. A pesar de ello, lo anterior implicó una estrecha vigilancia sobre el material del taller para evitar caer en una generalización que subsumiera las memorias individuales a la memoria colectiva.

La memoria como identidad en acto

Las distorsiones de la memoria no constituyen, por otra parte, un obstáculo para el estudio de la identidad. "Dichas distorsiones nos enseñan probablemente más sobre una sociedad o un individuo que una memoria fiel" (Candau, 2002:77). Las memorias constituyen un recurso idóneo para el estudio de la identidad. Estudiar la memoria es estudiar el trabajo de la identidad; en este sentido, podemos sostener que la memoria es identidad en acto. No se trata de conceptos equivalentes sino que existe entre ellos una ligazón estrecha. El trabajo de la memoria lleva a una representación del ser, es decir, de una identidad. Para reconstruir la identidad se requiere de la memoria, se trata de una relación dialéctica, en la que la memoria nutre a la identidad, es operador de ella. El trabajo de la memoria contribuye a mantener el sentimiento de continuidad y de mismidad. Al mismo tiempo, las estrategias identitarias entran en juego en la reconstrucción de la memoria (incluyendo el olvido), en la selección del pasado, constituyéndose en el campo de lo memorable, el cual se objetiva por medio del relato.

Asimismo, las memorias, en su expresión de testimonios de la historia individual y grupal, ponen en juego, según Pollack (2006), no sólo la memoria sino también la reflexión sobre uno mismo.

[...] los testimonios pasan a ser considerados como "verdaderos" instrumentos de reconstrucción de la identidad y no solamente relatos factuales, limitados a una función informativa (Pollack, 2006:13).

Las marcas temporales de la identidad y la identidad

La producción de este memorable, movilizado en el marco de las estrategias identitarias, se constituye a partir de distintas marcas tem-

porales. Distinguimos primero las marcas temporales más significativas de toda reconstrucción de memoria, a saber: el origen y el acontecimiento, para después remitirnos al caso específico de la estructuración temporal de las memorias institucionales, objeto actual de nuestro interés.

Candau (2002) advierte, con toda pertinencia, que el momento, la causa primera, *el origen*, es siempre un desafío para la memoria y la identidad. Esta marca primera que pretende abolir la continuidad del orden temporal para instaurar un nuevo comienzo en la vida de los sujetos y grupos, se constituye como un momento privilegiado en el cual se ancla la identidad individual o colectiva. Constituye un momento fundante de dicha identidad. El reconocimiento de este momento, de los acontecimientos que lo integran y de su representación, constituye una tarea analítica primordial para la comprensión de la dinámica identitaria.

Pero el momento original no es suficiente para la representación identitaria. Se requiere de un eje que permita la organización temporal de la experiencia y proporcione soportes a la identidad. Estas unidades que sirven de jalones a la trayectoria son los *acontecimientos*.

En la elección de los acontecimientos, en su ordenamiento, debe verse el trabajo de construcción de la identidad, que va a fundarse sobre los *memoranda*, es decir, sobre las cosas dignas de entrar en la memoria (Candau, 2001:91, énfasis del autor),

incorporando también las significaciones que los sujetos le otorgan a los acontecimientos. Distinguimos en las memorias, las representaciones factuales de ciertos hechos y el sentido atribuido a éstos (Candau, 2001), ya que ambos tipos de representaciones son relevantes para la comprensión de las estrategias identitarias en juego. Por una parte, las representaciones factuales dan cuenta de los acontecimientos que son dignos de ser recordados, mientras que, por la otra, las representaciones semánticas nos remiten a los sentidos de los acontecimientos e informan de los contenidos de las identificaciones.

Desde luego, no podemos ignorar que hay acontecimientos que son significativos pero que, con anterioridad o en el momento del

relato, están sujetos a la represión o a la censura y no acceden a la narración. Pertenecen a este campo de lo no “decible” en términos de Pollack (2006). Por ello, y debido a lo ya señalado previamente, lo que se puede comunicar —es decir, el campo de lo decible— cambia según las condiciones sociales, institucionales, grupales y hasta psíquicas; trabajamos con identidades institucionales narrativas con un carácter contingente. Es decir, más que intentar tipificar las identidades institucionales de los sujetos, tratamos de dar cuenta de la dinámica o gestión identitaria en el relato producido.

Identidad institucional

Nuestro marco de referencia, para abreviar en una postura teórica para la construcción del complejo objeto identidad y aún más complejo objeto identidad institucional, se sitúa en las perspectivas de la psicología social y del psicoanálisis de las instituciones, dado que éstos habían sido los referentes principales, aunque no únicos, en el Taller de Indagación de la Historia Institucional de la licenciatura de Psicología en Iztacala.

Con autores de este campo teórico (Kaës, Fernández, Enriquez, Remedi), entendemos a las instituciones como una formación de la sociedad y de la cultura, “y se definen por el conjunto de las formas y las estructuras sociales instituidas por la ley y la costumbre” (Kaës, 1996). Para Enriquez (1996), las instituciones se presentan como sistemas culturales, simbólicos e imaginarios.

Las instituciones cumplen funciones fundamentales en la sociedad, una de las cuales tiene mayor relevancia para esta investigación, a saber, la estructuración de los sujetos, el sostenimiento de su identidad. Constituye el trasfondo de nuestra subjetividad, dice Kaës, quien retomando a Freud en *Psicología del las masas y análisis del yo*, señala que la institución constituye el dato primario de la identificación y la formación del yo.

¿Cuáles son los procesos que utiliza la institución para estructurarnos y regularnos externa e internamente?

La institución precede al individuo singular y lo introduce en el orden de la subjetividad predisponiendo las estructuras de simboli-

zación mediante la presentación de la ley, mediante la introducción del lenguaje articulado, mediante la disposición y los procedimientos de adquisición de referencias identificatorias (Kaës, 1996:27).

En este proceso de estructuración de los sujetos desempeñan un papel importante las representaciones sociales de las instituciones, mismas que son portadoras de complejos simbólicos e imaginarios capaces de movilizar identificaciones en los sujetos, construir núcleos de pertenencia, y donde se puedan anclar las identidades.

Como lo señala Lidia Fernández:

[...] la representación se comporta como un organizador de la asignación de significados y papeles simbólicos [...] Además, al *quedar ligada a la institución en su cualidad psíquica, pasa a operar como término de vinculación para los miembros del establecimiento*.⁵ En esta función podemos atribuirle el mismo poder para provocar identificaciones horizontales y verticales —de los miembros entre sí y con el proyecto institucional— que Freud atribuyó a los jefes (Fernández, 2006:46).

Tanto para Kaës como para Fernández, en el centro del proceso de identificación está el vínculo que el sujeto establece con la institución. Lidia Fernández enfatiza particularmente el carácter ambivalente de este vínculo:

La indagación institucional muestra que el carácter ambivalente de la relación sujeto-institución y la ambigüedad de los mandatos sociales —poseedores siempre de dosis de contradicción—, instalan en un plano no observable, un suceder casi siempre grupal en el que el sujeto —el grupo de sujetos— lucha con otros y consigo mismo para cuidar y al mismo tiempo para destruir el espacio institucional (Fernández, 2006:32).

Con lo anterior se complejiza el tema de la identidad y de las identificaciones, en la medida en que si reconocemos que la identidad institucional implica la construcción de identificaciones a partir de representaciones de la institución con elementos simbólicos e imaginarios que interpelan a los sujetos, también forma

⁵ Aquí Lidia Fernández retoma una cita de Kaës (1997:49).

parte del proceso identitario los procesos mediante los cuales, debido a la ambivalencia del vínculo, los sujetos participan del cuestionamiento de la representación social de la institución y, por lo tanto, del espacio institucional.

Tenemos conciencia de la complejidad del objeto identidad institucional. Aunque al inicio de la investigación manejamos, implícitamente, una idea esencialista de la identidad institucional, esperando tipificarla como fuerte, vulnerable, etc., hoy, en función del trabajo de entrevista colectiva y de los referentes teóricos con los cuales estamos trabajando, abordamos la cuestión de manera distinta. Para nosotros, hablar de identidad institucional remite a preguntarnos sobre ¿cuáles son las representaciones que los sujetos tienen de la institución?, ¿cómo se han transformado dichas representaciones en el relato de la historia de la institución?, ¿qué funciones cumple para los sujetos la institución a lo largo de su historia?, ¿cuál es la matriz identificatoria?,⁶ es decir, el conjunto de elementos imaginarios y simbólicos contenidos en las representaciones sociales que tienen el poder de generar identificaciones de los sujetos. ¿Cómo se han ido transformando los vínculos que los sujetos han sostenido con la institución: las identificaciones establecidas como fundamento de la construcción de su sentido de pertenencia institucional, o bien el debilitamiento de las identificaciones y, por lo tanto, del vínculo del sujeto con la institución?

Es importante señalar que las posibilidades de exploración de las preguntas anteriores están dadas por el material recopilado en las entrevistas colectivas. Éstas nos proporcionan un material en el que podemos advertir una representación⁷ colectiva de la historia institucional, en la cual podemos identificar algunos de los elementos anteriormente señalados. Debido a que intenta ser una reconstrucción de una historia, constituye un material muy valioso para analizar estos procesos de transformación de la representación institucional, de la matriz identificatoria y del vínculo de los sujetos con la institución "Psicología Iztacala".

⁶ Se retoma aquí la expresión de Kaës (1997).

⁷ Hablar de una representación colectiva no implica que nos estamos adhiriendo a la idea de una historia homogénea y coherente. Las contradicciones y las discrepancias, la diversidad de puntos de vista, justamente dan cuenta del carácter colectivo de la representación.

Al renunciar a entregar como resultado de nuestro trabajo las memorias de las dos generaciones, las preguntas y las herramientas analíticas anteriormente mencionadas constituyeron nuestras guías para la interpretación. Pero el problema de la temporalidad fue el primero que tuvimos que resolver para dar cuenta de las transformaciones de las identidades institucionales. Este problema tuvo gran complejidad.

En efecto, como bien lo señala Lidia Fernández, retomando a Didier Anzieu, existe una distancia entre el relato y el transcurso temporal de la línea histórica:

[...] lo sucedido en el tiempo espacio de "X años"; de la consideración situacional que confronta, por ejemplo, la vivencia del tiempo interno con la marca del tiempo cronológico; de la captación del suceder del tiempo real de la interacción y la acción en el no-tiempo de la circulación y resonancia fantasmática (Fernández, 2006:31).⁸

Algunas de las dificultades más sobresalientes que encontramos para la reconstrucción de la temporalidad institucional fueron la ausencia en los relatos de acontecimientos que nos ayudasen a establecer una cronología fiable,⁹ y la existencia de periodos largos de la historia institucional totalmente ausentes en el rela-

⁸ Dichas consideraciones no valen solamente para el caso de los relatos individuales, del tiempo interno de los sujetos, sino también de los relatos colectivos y particularmente de las historias institucionales, como ha sido señalado por los estudiosos del análisis de las instituciones. Dicho fenómeno los ha llevado a hablar de "novela institucional", retomando el concepto de Freud de "novela familiar". Por novela institucional, Lidia Fernández (2005) entiende una producción cultural que sintetiza el registro que se tiene del origen y las vicisitudes sufridas a lo largo del tiempo, haciendo particular referencia a acontecimientos críticos y a las figuras de mayor pregnancia en la vida institucional: "personajes", "héroes" y "villanos" (Fernández, 2006: 49). En este sentido, véase también el trabajo de Eduardo Remedi (2004).

⁹ Lo anterior estaba agravado por el hecho de que hay pocos trabajos de investigación que reconstruyan la historia de la ENEP Iztacala y la historia de la licenciatura de Psicología. Los únicos que han sido una rica fuente de información son los de Taracena (1985), de Hickman (2003) y de Covarrubias (2003).

to, o más bien de tiempos que nos parecían "vacíos" de acontecimientos.

Un primer acercamiento a esta dificultad fue intentar historizar el relato; es decir, reintroducir la historia en el relato. Para ello intentamos distintas estrategias, tales como:

- Lograr una articulación del orden subjetivo con indicadores del orden social histórico. Es decir, inscribir lo que aparecía como un orden individual biográfico y grupal en el orden de lo social, lo que puede ayudar a la reconstrucción de una temporalidad. Desde luego que esto no siempre ha sido posible y, con frecuencia, encontramos una ausencia total del referente social o institucional que nos permitiese reconstruir la temporalidad. Sin embargo, cuando esto ha sido posible, como por ejemplo para la descripción del periodo prefundacional en el caso de los fundadores-adherentes, no sólo hemos recurrido a los acontecimientos de mayor significación para los sujetos para dar cuenta de la temporalidad sociohistórica que enmarca el relato de la historia institucional, sino que hemos tratado, a partir de fuentes secundarias, de proporcionar contenido a dichos acontecimientos para darle mayor inteligibilidad a los relatos. Esperamos no haber abusado de ello.
- Diferenciar los hechos de las interpretaciones, ya que con frecuencia ambos se encuentran estrechamente intrincados.
- Discriminar los tiempos subjetivos del psiquismo de los tiempos institucionales de la realidad externa.
- Transitar a una temporalización de la memoria institucional pasando de un tiempo circular¹⁰ a un tiempo lineal.
- Intentar una delimitación de la historia individual de la colectiva, retomando a Kaës cuando dice que "historizar implica una rememorización compartida y comunicada".¹¹

¹⁰ Hablamos de un tiempo circular por las características del relato, como todo relato de este tipo, en el cual los sujetos reconstruyen la historia en retornos sucesivos a periodos anteriores.

¹¹ Hemos desarrollado el proceso de "historización" en función de los datos que nos eran accesibles en ese momento, de su potencialidad para dar cuenta de la dinámica identitaria y de los tiempos que teníamos para con-

Una segunda estrategia complementaria a la anterior fue recurrir a un esquema de orden más teórico. Acudimos a la sistematización y teorización que ha hecho Lidia Fernández (1998) de la experiencia de grupos que participan en proyectos educativos innovadores, como ha sido el caso que aquí nos ocupa. El atractivo de la propuesta analítica de Lidia Fernández es que, por una parte, pudimos establecer una temporalidad en función de la naturaleza de los fenómenos que caracteriza cada una de las etapas que se presentan, recurrentemente, en dichos proyecto, y sin vernos limitados por la falta de una cronología del todo confiable. En este sentido, las principales etapas señaladas por Fernández y que se objetivaron en los relatos son: el periodo prefundacional, la fundación, la puesta en marcha y la crisis. Por otra parte, el esquema se justificaba al evidenciar que existía una correlación interesante de explorar entre las características de cada etapa de la historia institucional y la dinámica identitaria. Desde luego que el esquema que presenta Lidia Fernández ha tenido que ser ajustado a los tiempos de la historia y de las memorias generacionales con las cuales estamos trabajando.¹²

cluir esta fase de la investigación. Seguimos pensando, y esperamos poder hacerlo más adelante, en la necesidad de hacer un trabajo historiográfico de la ENEP Iztacala y de la licenciatura de Psicología de Iztacala.

¹² La propuesta de periodización de la dinámica institucional de proyectos innovadores de Lidia Fernández se fundamenta en el acompañamiento, asesoría, la observación de numerosas experiencias de innovación educativa y el registro de los rasgos recurrentes de cada una de las etapas, particularmente en el periodo de iniciación de los proyectos. En este periodo, Lidia Fernández identifica diferentes momentos: el surgimiento, la fundación, la puesta en marcha y la primera crisis. Para cada momento reconoce las tareas prioritarias, las condiciones y las vicisitudes que se presentan con mayor frecuencia. A partir de la identificación de las tareas prioritarias que se fueron desarrollando, pudimos delimitar cada uno de los momentos de los procesos de innovación. También, la advertencia de la autora sobre las dificultades que encierran cada uno de estos momentos nos permitió una mejor comprensión de la dinámica institucional y de sus impactos sobre la identidad institucional. El momento definido como el de crisis, constituye un momento clave de la dinámica y a la vez una "noción herramienta", tal como la define la autora, para ordenar los hechos en una trama de sentido que permite entender las dificultades internas y externas que enfrentan los grupos en sus diferentes etapas. Apoyada en las elaboraciones teóricas de la psicología social, la mirada de la autora se enfoca en reconocer cómo las vicisitudes de

Desde el inicio estuvimos conscientes de la gran responsabilidad que implica cualquier interpretación, no sólo por el rigor que requiere desde un punto de vista científico, sino también, y sobre todo, por los efectos que pueda tener sobre los sujetos que han participado en la reconstrucción de las memorias y sobre la propia comunidad de psicólogos y de Iztacala.

En este sentido, a lo largo de toda la investigación, y tratando de trascender nuestras propias implicaciones, de las cuales hablaremos más adelante, siempre hemos procurado evitar la evaluación o el juicio de las perspectivas de la historia, las visiones, las tomas de posiciones de los participantes del taller. Nuestra mirada siempre trató de situarse en la idea de "ejercicio espiritual" que plantea Pierre Bourdieu (1993) en la *Miseria del mundo*, en donde sostiene que

[...] la entrevista puede ser considerada como una forma de *ejercicio espiritual* que busca obtener mediante el *olvido de sí mismo* una verdadera *conversión de la mirada* que tenemos sobre los otros en las circunstancias ordinarias de la vida. La disposición acogedora, que nos inclina a hacer nuestro el problema del entrevistado, la aptitud a tomarlo y comprenderlo en su necesidad singular, es una especie de *amor intelectual* (Bourdieu, 1993:912, el énfasis es del autor).

Si bien la teoría ha sido una herramienta fundamental para este "ejercicio espiritual" y el entender al *otro* en "su necesidad", hemos estado conscientes de las advertencias sobre "la violencia de la interpretación" (Aulagnier, 1977). Insistimos que ha sido una preocupación nuestra y esperamos haber sido consecuentes

los procesos de innovación tienen como consecuencia situaciones de sufrimiento institucional, provocado la mayoría de las veces por la falta de preparación de los proyectos innovadores para enfrentar los problemas que implica una nueva institucionalización y la desprotección de los actores. Nos hemos identificado con esta mirada tratando, en cada uno de los momentos, de reconocer justamente las situaciones que cristalizan en un sufrimiento institucional pasado o reeditado en el presente. Hemos, por otra parte, enfatizado la reconstrucción del periodo prefundacional por la relevancia que ha tenido en la institucionalización y crisis del proyecto. En el capitulo hemos delimitado cada uno de los momentos y precisado sus características para el caso particular que estudiamos.

con ella. Al mismo tiempo, entendemos que la solicitud de interpretación que nos hicieron un buen número de participantes en el taller, justamente nos sugería que había, por parte de ellos, una demanda de tomar distancia con respecto a su propio relato y con ello abrir una reflexión sobre la historia que han construido y sobre su propio presente. Esperamos también que el trabajo interpretativo cumpla con nuestro compromiso de devolución.

De la escritura

Muchas tensiones y dudas han acompañado el trabajo de escritura. En primer lugar hacemos nuevamente nuestra la advertencia de Bourdieu (1993) cuando señala que:

¿Cómo, en efecto, no sentir un sentimiento de inquietud en el momento de hacer *públicos* enunciados *privados*, confidencias recogidas en una relación de confianza que sólo se puede establecer en la relación entre dos personas? Sin duda todos nuestros interlocutores han aceptado confiarse en nosotros en cuanto al uso que se haría de sus palabras. Pero ningún contrato es tan cargado de exigencias tácitas como un trato de confianza. Teníamos entonces que procurar proteger a aquellos que se habían confiado a nosotros [...] pero sobre todo había que tratar de protegerlos de los peligros a los cuales estábamos exponiendo su palabra al abandonarla, sin ninguna protección, al desvío de sentido (Bourdieu, 1993:7, el énfasis es del autor).

¿Cuál es la recomendación que hace Bourdieu al respecto? Dar al lector las herramientas para comprender, aprehender a sus entrevistados en su necesidad, remitiendo metódicamente a las causas y razones que hacen de ellos lo que son. Tremendo compromiso y desafío sin duda. Para ello intentamos distintos abordajes. Por una parte, el haber acudido a un trabajo interpretativo en lugar de una entrega "editada" de memorias, respondió justamente a la necesidad de asumir la responsabilidad de la palabra que se sostenía en el texto, además de inscribir esta palabra en nuevos sentidos. Trascender, gracias a la teoría y al trabajo interpretativo de lo que pudiera interpretarse como anécdota o desechos de un pasado mal asimilado. Estábamos siempre con De Certeau (1995)

cuando se preguntaba: "¿Qué hacer con los desechos cuando los productores aún están aquí?".

El haber escrito un texto puramente teórico, tal vez nos hubiera aligerado la tarea en este sentido. Sin embargo, como ya lo señalamos antes, y al interpretar también que al interior del grupo existía una inquietud por devolver estas memorias a la comunidad y las nuevas generaciones como un legado intergeneracional, hemos incluido en el texto parte de estas memorias, a manera de testimonios, no sólo como sustento de la interpretación sino también para rescatarlos. Esto explica que a veces estos testimonios tuvieran una dimensión que pudiera parecer, a simple vista, excesiva. También hemos querido rescatar en ellos las formas de diálogo porque dan cuenta, por una parte, de la diversidad de voces y del proceso como se fueron reconstruyendo las memorias. Los testimonios que son extraídos del taller aparecen en el libro en cursivas y con sangría. Existe un espacio entre testimonios al cambiar de voz. También, a veces, hemos querido fortalecer algunas de nuestras interpretaciones con citas que hemos obtenido en entrevistas individuales en la fase previa de la investigación. Dichas citas aparecen sin cursivas.

Hemos, en ocasiones por solicitud de los mismos participantes, eliminado ciertas afirmaciones pronunciadas al calor de la dinámica grupal y que pudieran ser mal interpretadas o recibir un uso inadecuado. Aquí, evidentemente, se da una tensión permanente en esta intención de protección, no sólo de los sujetos sino de la institución a la cual pertenecemos y con la cual nos identificamos, y la necesidad de entregar los elementos que son necesarios para develar algunos de los escenarios que subyacen a la dinámica institucional que nos son entregados en los relatos.

Reconocemos límites en nuestra posibilidad de comprender del todo y, sobre todo, de dar todas las claves para la comprensión del decir de los miembros del taller y de protegerlos de las malas interpretaciones o malos usos. Pero por lo menos esperamos haber transmitido nuestra preocupación por la importancia de tomar distancia con el pasado, el reconocimiento de pasiones y sufrimientos que atraviesan la reconstrucción de las memorias y que son expresiones de un sufrimiento institucional, es decir, de una colectividad sin cuyo reconocimiento no podemos trascender y

construcción de una nueva institución y existencia tomamos, en este sentido, el planteamiento de Li-

decimiento debe seguir existiendo, la quiebra, las heri-
suturarse, y el objeto institución debe recuperar en la
ción su poder instituyente (su capacidad de respuesta
contexto externo o el medio interno que lo ha estructu-
nández, 1996:13).

Aplicaciones

este libro somos parte de la Facultad de Estudios
cala. Incluso, un miembro del equipo es profesor
ra de Psicología y es parte de una de las generacio-
trabajamos. Estamos plenamente implicados con
empírico: Iztacala, la UNAM, que constituyen nuestra
ida, de existencia (Enriquez, 1996). También, como
o institucional, tenemos una relación de ambiva-
stitución en los términos que ya señalamos: esta-
s por una necesidad de protección de la institución,
e nuestra identidad, y al mismo tiempo estamos
n la tentación de ahondar las fisuras, las desgarr-
ultura institucional protectora que han abierto, en
momentos del relato, los entrevistados. Al respec-
u (2006) bien advierte la dificultad que entraña la
lgar las instituciones: Se trata

riesgoso ejercicio de distanciamiento y objetivación, en
autores son parte de las colisiones/colusiones de inte-
describen. En consecuencia, éstos no sólo analizan los
escritos como un objeto de estudio externo y neutro, sus-
ser abordado a partir de una mirada desapegada, sino
n las perturbaciones que produce la escritura, cuando
rsa sobre un tópico tan cercano y cuando está fractu-
la lucidez y la pasión (Didou, 2006:14).

ciencia de ello también nos ha ayudado a com-
a la institución y a nuestros sujetos. La teoría y el
ia Fernández durante el taller, las discusiones al

interio
eviden
terpre

El li

los cac
la prim
del gru
los her

El p

tos rele

1968) e

yectori

como l

genera

relato c

nera lo

de las t

Iztacala

denomi

vimient

inicio d

tacala, e

de las e

Dent

tulo se :

de los f

una de

racterísti

cha y la

tienen, p

tes en e

que se c

de vario

constituy

tura fina

aún que

En la

heredero

interior del equipo de investigación, nos han servido para hacer evidentes, objetivar nuestras implicaciones y ajustar nuestras interpretaciones.

El libro está integrado en dos grandes partes con dos capítulos cada una de ellas, en función de la generación estudiada. En la primera parte los capítulos trabajan la identidad institucional del grupo de fundadores-adherentes, y en la segunda parte, la de los herederos.

El primer capítulo explora la articulación entre acontecimientos relevantes de la historia nacional (movimiento estudiantil de 1968) e institucional (la UNAM, el Colegio de Psicología), la trayectoria generacional de un grupo de psicólogos y su líder, así como la construcción de la identidad institucional de un grupo generacional, los fundadores-adherentes, mediante el análisis del relato construido durante el taller. Intenta dar cuenta de qué manera los sujetos anclan, anidan, entran y significan en el relato de las transformaciones institucionales, su vínculo con "Psicología Iztacala", es decir, su identidad institucional. Abarca el periodo denominado como prefundacional, que transcurre entre el movimiento de 1968, en el cual los sujetos sitúan narrativamente el inicio de la historia y el momento del nacimiento de la ENEP Iztacala, en diciembre de 1974 (fecha de aprobación de la creación de las escuelas nacionales de estudios profesionales).

Dentro de una misma lógica de análisis, en el segundo capítulo se siguen las transformaciones del vínculo de la generación de los fundadores-adherentes con Psicología Iztacala para cada una de las etapas del devenir de un proyecto innovador con características utópicas, en este caso: la fundación, la puesta en marcha y la crisis. En este capítulo se observan las implicaciones que tienen, para las identidades institucionales, las tensiones ya presentes en el modelo educativo original, el fuerte anclaje identitario que se construye durante el periodo inaugural, el debilitamiento de varios de los referentes que sirven de apoyo identitario y que constituyen el sostén del vínculo con Psicología Iztacala, y la ruptura final. Nuestro análisis concluye en esta etapa. Sin embargo, aún queda indagar el interesante periodo de la poscrisis.

En la segunda parte analizamos las memorias del grupo de los herederos. Dos son las aproximaciones a este grupo. El tercer

capítulo reconstruye la trayectoria identitaria del grupo de herederos desde el momento en que ingresan a la institución en calidad de estudiantes, hasta el momento actual, ya como profesores de tiempo completo de la licenciatura de Psicología en la FES Iztacala. El capítulo señala algunos de los puntos de identificación que fueron relevantes para los sujetos durante su tránsito como estudiantes, particularmente el papel central del proyecto educativo, el conductismo como teoría formadora de psicólogos, el vínculo con los profesores y los principales caminos de acceso a la docencia, todos ellos como elementos articuladores de las identidades institucionales de los sujetos. Asimismo, en un segundo momento —ya como docentes—, se describe el desvanecimiento de algunos de estos apoyos identitarios y la emergencia de algunos otros. Por ejemplo, se destaca el papel central que las áreas de adscripción, las diversas corrientes de pensamiento psicológico y los grupos de pertenencia han ido adquiriendo como articuladores de las identidades de los sujetos en la institución.

Teniendo en cuenta el importante papel que juegan los procesos de transmisión cultural en la construcción de identidades institucionales, el cuarto capítulo analiza los mecanismos de transmisión —tanto los deliberados como los no intencionados— presentes en la etapa de puesta en marcha del proyecto de Psicología Iztacala, con los que se formaron sus primeras generaciones de herederos. La estrategia analítica busca esclarecer las razones por las cuales estos mecanismos no pudieron fraguar identidades colectivas fuertes alrededor de este proyecto, como era la intención del grupo de fundadores.

AGRADECIMIENTOS

La presente investigación ha recibido un impulso y una orientación lúcida y enriquecedora por parte de la profesora Lidia Fernández, de la Universidad de Buenos Aires. Su atinada concepción, planeación y conducción del Taller de Indagación de la Historia Institucional ha sido la fuente del valioso material empírico que hemos analizado en este trabajo y sin el cual la investigación no

hubiera podido llevarse a cabo. Es particularmente destacable su capacidad para crear un espacio —el del taller— en el cual los sujetos pudieron, en plena confianza, reconstruir su visión de la historia institucional y reflexionar sobre ella, a pesar de todos los parapetos defensivos que este tipo de ejercicios suelen levantar. Su conocimiento de las instituciones educativas y su larga trayectoria en el estudio de casos y análisis institucional nos ha proporcionado recursos teóricos y metodológicos de gran valía para este libro. Desde luego que esto no la hace responsable de los usos que hemos hecho de estos recursos y de sus orientaciones. Finalmente, agradecemos su generosidad al aceptar escribir el prólogo del libro y su lectura y comentarios sugerentes al texto.

Este libro tampoco hubiera podido escribirse sin la participación y entrega de los profesores de la licenciatura de Psicología de Iztacala, quienes participaron en la realización del taller y en las reuniones subsecuentes. Somos particularmente sensibles y agradecemos la confianza que depositaron en nosotros para el manejo y la interpretación de los datos. Esperamos no haber defraudado su confianza. Consideramos que su compromiso con el trabajo grupal, su convicción de la importancia de transmitir su conocimiento de la historia de la institución, su disposición a destapar los mitos y mover los fundamentos de su identidad institucional, su deseo de contribuir a transformar la institución, se sobrepusieron a los importantes riesgos de exposición personal y grupal que implicaba su participación en el taller.

Agradecemos la colaboración profesional de la maestra Ariana Haydé Vergara López: su trabajo de búsqueda documental y armado de fichas fueron invaluable, así como su participación entusiasta en los seminarios de profundización sobre identidades institucionales que se llevaron a cabo por parte del equipo de investigación. Un reconocimiento también a Patricia Covarrubias, quien como miembro del equipo de investigación participó en su primera etapa, así como en el Taller de Indagación de la Historia Institucional.

El presente libro pudo realizarse gracias al auspicio financiero al proyecto número 53685 (2006) por parte del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología y al proyecto número 55 del Programa de Apoyo al Personal de Carrera (PAPCA) de la FES Iztacala (2006).

PARTE I

**HISTORIA, MEMORIA
E IDENTIDADES INSTITUCIONALES
DE LOS FUNDADORES-ADHERENTES**

1. EL PERIODO PREFUNDACIONAL 1968-1974

Monique Landesmann

Como todos los acontecimientos históricos, los sucesos de 1968 son un tejido de hechos y significados ambiguos. Son reales, pero su realidad no tiene la consistencia de la realidad de todos los días. Tampoco poseen la coherencia fantástica de la imaginación: la suya es la realidad contradictoria de la historia, la más problemática y enigmática de todas las realidades.

Octavio Paz

INTRODUCCIÓN

Existe un estrecho vínculo entre la historia institucional y la biografía de los sujetos: "Los sujetos ligan su trayectoria biográfica personal con la historia institucional y la institución adquiere sentido para el sujeto porque se entrecruza y se entrelaza con su biografía personal" (Remedi, citado por Buñi, 2008:6). También Kaës señala: "La institución constituye para sus sujetos el trasfondo de continuidad sobre el que se inscriben los movimientos de su historia y de su vida psíquica" (1996:23).

Cuando a los profesores de la licenciatura de Psicología se les solicitó el relato de la historia de Psicología Iztacala: "Psicología, ayer, hoy y mañana" nos narraron una historia particular en donde se entraman de manera intrincada fragmentos dispersos de varias historias: de la UNAM, de la psicología, de Iztacala (Escuela Nacional de Estudios Profesionales y posteriormente Facultad de Estudios Superiores),¹ del país y de su biografía personal.

¹ Al iniciarse los estudios de posgrado, la Escuela Nacional de Estudios Profesionales se convirtió en la Facultad de Estudios Superiores.

La relación entre la historia de la licenciatura de Psicología impartida en Iztacala y la identidad institucional que los sujetos han construido es particularmente fructífera para el análisis en el caso de la generación de los fundadores-adherentes. Su biografía estudiantil y los inicios de su trayectoria profesional, que transcurrieron entre finales de los años sesenta y mitad de los setenta, en la mayoría de los casos en la UNAM, fue profundamente marcada por los acontecimientos y transformaciones de esta etapa de la vida nacional, de la vida institucional de la UNAM y de la psicología. Podemos destacar al respecto los siguientes acontecimientos de relevancia: el movimiento estudiantil de 1968, que transcurrió en sus seis años adolescentes, durante sus estudios preparatorianos;² la institucionalización de la psicología y la hegemonización de la psicología conductista, durante sus estudios profesionales;³ el inicio del proceso de descentralización de la UNAM, que dio nacimiento a la ENEP Iztalaca en 1975, y la génesis de un proyecto curricular innovador con características utópicas dentro del campo de la psicología en los inicios de sus carreras profesionales. El énfasis que adquieren en el relato, tanto por el espacio que ocupa en la narración completa como por la significación que le otorgan y la densidad emocional expresada, son muy sugerentes en cuanto a su aporte para la estructuración de su biografía individual, como el potencial fundante de su identidad institucional.

Sin embargo, el entramado narrativo entre las distintas historias es complejo y plantea un problema analítico serio para des-tejer la urdimbre que anuda la historia de Psicología Iztacala, tal como nos la narran los sujetos, con la trama identitaria que construyen a partir de dicha historia. El objetivo de este capítulo es explorar la articulación entre la historia institucional (Psicología Iztacala) y la construcción de la identidad institucional de un grupo generacional, mediante el análisis del relato construido durante el taller. O dicho de otra manera, se trata de dar cuenta de qué manera los sujetos anclan, anidan, entran y significan en el relato de las transformaciones institucionales su vínculo con Psicología Iztacala, es decir, su identidad institucional.

² Véase en este sentido, el trabajo de Landesmann, Covarrubias, Hickman y Parra (2004).

³ Véase Landesmann, Hickman, Parra y Covarrubias (2006).

El relato producido representa la visión de un número muy reducido de profesores de la licenciatura. Podemos, más modestamente, decir que se trata de *una* historia de Psicología Iztacala. Ciertamente que es *una* historia, pero una historia muy peculiar. Por una parte, asumimos que sería más bien una historia (ya en su sentido laxo) de Psicología Iztacala contada por un grupo de hombres y mujeres, profesores de tiempo completo, quienes integran un grupo generacional al compartir una trayectoria, es decir, una secuencia de experiencias en un mismo espacio social. Sus fechas de nacimiento se sitúan entre 1948 y 1952. Fueron formadores de las primeras generaciones de estudiantes en Iztacala y participaron en la puesta en marcha del proyecto innovador.⁴

Previo a la fundación de Iztacala fueron estudiantes de la preparatoria (cuatro de ellos de la UNAM y dos de preparatorias de provincia), y posteriormente cinco de ellos estudiantes de la Facultad de Psicología de la UNAM. Algunos se iniciaron como ayudantes de profesor en los últimos años de sus estudios profesionales en Ciudad Universitaria. Su ubicación institucional como estudiantes durante todo el periodo prefundacional, algunos en la Escuela Preparatoria de la UNAM durante el movimiento de 1968, y en Ciudad Universitaria durante el periodo posterior a la crisis que generó este movimiento, tiene una doble relevancia para contextualizar las formas como los acontecimientos propios del periodo pueden haber sido dimensionados y apropiados en la construcción de su subjetividad e identidades. Por una parte, reconstruyen las memorias teniendo como referencia una experiencia vivida, algunos de ellos siendo discípulos de protagonistas de la institucionalización de la psicología conductista, en la UNAM o en otras instituciones, como la Universidad Iberoamericana. Es decir, existe la posibilidad de que la perspectiva subjetiva que hayan construido

⁴ Por el hecho de que fueron formadores de la primera generación de psicólogos egresados de la ENEP Iztacala y debido a que varios miembros de los asistentes al taller formaban parte de esta primera generación de psicólogos, podemos suponer que la producción de una memoria colectiva, la historia institucional, también responde, en este caso, a un deseo de heredar dicha historia. Y en este sentido, la historia recibe la impronta de esta misión institucional intergeneracional.

como estudiantes también fuera permeada por la transmisión de quienes se erigieron como protagonistas mayores de la historia de la psicología de este periodo, constituyéndose en un eslabón importante en la preservación de la memoria institucional

El rango de las fechas antes señaladas muestra una posible heterogeneidad digna de consideración en cuanto a la relación entre las temporalidades de las trayectorias de los sujetos y la de la historia institucional. Sin embargo, retomando los conceptos de Mannheim (1990) sobre las generaciones, más allá de su heterogeneidad, el fenómeno de la contemporaneidad no es concebido como un hecho cronológico sino como la identidad de influencias dominantes, culturales, intelectuales, sociopolíticas y académicas, fuente de identidad interior en los miembros de una misma generación. Por el hecho mismo de haber compartido un conjunto de fenómenos sociales, culturales, políticos e institucionales, han construido ciertas disposiciones compartidas particularmente en cuanto a su participación en la historia institucional y su representación. Otro elemento que nos autoriza a hablar de un grupo generacional es el lugar que ocuparon en la ronda de las generaciones y, por lo tanto, les hacen compartir relaciones intergeneracionales. Se formaron, la mayoría, durante sus estudios profesionales con algunos de los fundadores que tuvieron un papel relevante en la institucionalización de la psicología conductista en México, y en la génesis del proyecto de la licenciatura de Psicología en Iztacala y su puesta en marcha. Por otra parte, ocuparon el lugar de formadores de las primeras generaciones de psicólogos que, desde 1975, ingresaron a la licenciatura de Psicología en Iztacala.

Lo que contribuyó a darle cohesión a la generación son "las fuerzas estructurantes y las intenciones fundamentales" (Mannheim, 1990); en este caso, su identificación con la psicología conductista durante los estudios profesionales y en la puesta en marcha de un proyecto curricular innovador en Iztacala.

DELIMITACIÓN TEMPORAL DEL PERIODO PREFUNDACIONAL

El 10 de diciembre de 1974, el Consejo Universitario de la UNAM aprueba la creación de cuatro de las escuelas nacionales de estudios profesionales (ENEP), que incluía a la ENEP Iztacala (ENEP-I),

la cual abre sus puertas el 19 de marzo de 1975. Las condiciones específicas de fundar una nueva escuela con un mandato social que implicaba "la creación de nuevos desarrollos académicos, nuevas profesiones, nuevas carreras y otras formas de enseñar a los alumnos de estas carreras" (Hickman, 2003:159), en palabras de su fundador y primer director, el doctor Héctor Fernández Varela, fueron propicias para que a su vez se gestara un proyecto de innovación curricular para la licenciatura de Psicología.

La fecha fundacional establece una marca en la temporalidad institucional, en nuestro caso la de Psicología Iztacala, señalando un antes y un después. Para nosotros, el tiempo que le antecede se define como el periodo prefundacional. En efecto, tanto la creación de la ENEP Iztacala como la del proyecto curricular de la licenciatura de Psicología no son sólo producto de un acto de institucionalización, sino el resultado de complejos procesos de distintos órdenes y confluencias de historias diversas en el campo universitario y hasta en el nacional. El señalar los inicios del periodo prefundacional constituye un problema harto complejo, ya que remite al "irresoluble" problema del origen. Los fundadores-adherentes establecen como marca originaria del periodo prefundacional una fecha: 1968. Su fin se establece con la fecha de fundación institucional, delimitándose dicho periodo entre 1968 y 1974.

Nuestros entrevistados reconocen la importancia de este periodo para hablar de la historia de Psicología Iztacala, por razones que trataremos de evidenciar. También para los teóricos de las instituciones, el periodo prefundacional es de gran importancia para entender la historia de las instituciones. En dicho tiempo, y es particularmente el caso que aquí nos ocupa, se elabora el proyecto de la nueva institución (tanto el de la ENEP Iztacala como de Psicología Iztacala), momento en que se intenta hacer una ruptura con el pasado, cuando se enfrentan distintas fuerzas, a veces antagónicas, con respecto a los nuevos proyectos y sus contenidos. Es un tiempo, como lo señala Ulloa (1969), en que se conforman los "núcleos preinstitucionales" constituidos por grupos de personas que se unen alrededor de un proyecto común y que pueden llegar a funcionar, más adelante, como los fundadores y/o líderes académicos. En este tiempo pueden darse ya conflictos y diferen-

cias, negados en su momento por las necesidades de impulsar, de manera cohesionada y viable, los nuevos proyectos, pero que podrán resurgir más adelante. Ésta es una de las razones de la relevancia del periodo prefundacional.

EL RELATO PREFUNDACIONAL: UN ORIGEN MÍTICO Y TURBULENTO

La primera toma de palabra a la consigna para iniciar la memoria institucional: "Ayer, hoy y mañana desde Psicología de Iztacala" es:

[...] Creo que tiene que ver con el encuadre histórico de la explosión revolucionaria y demográfica que sufrió la Universidad en los años sesenta, precisamente a partir del movimiento del 68, que afectó a muchas universidades del mundo y a la sociedad en general. El haberse vivido como se vivió en México con el proceso de represión estudiantil marcando la historia de México, se planeó [...], inicialmente fue un proceso de federalización, pero era como una desintegración paulatina de la Universidad en ese campus central que existía en San Ángel, el campus de Ciudad Universitaria. No se hizo obviamente tan violento y de hecho creo que no se ha logrado hacer como inicialmente se pensó, sino que se empezaron a crear lo que eran los campus descentralizados de la UNAM, que fueron las ENEP y las preparatorias fuera del campus del centro de la ciudad de México. Esto obedecía no solamente a esta situación de dificultad política de tener concentrada a una buena fuerza de pensamientos críticos, una masa crítica, en un área de la ciudad de México, sino también porque la ciudad de México se había constituido en un monstruo, ya era una ciudad muy grande, cercana a ser de las grandes ciudades del mundo, y entonces se pensó poner un campus en los alrededores. De ahí que Iztacala fuera uno de ellos.

En esta primera intervención de la entrevista grupal de los fundadores-adherentes se condensan en un párrafo algunos de los acontecimientos más relevantes para ellos y que están en el origen de Iztacala y Psicología Iztacala, y constituirán el punto de

partida para la reconstrucción del relato sobre el origen. Se trata de uno relativamente largo, ya que ocupará casi 20 por ciento del relato total del grupo sobre la historia de Psicología Iztacala, y confirma lo que los autores enfatizan en cuanto a la importancia del origen en la elaboración de la identidad institucional del grupo.

Entendemos que el relato del periodo prefundacional, que tiene sus comienzos con el movimiento de 1968, es un relato sobre el origen. Hacemos nuestros los planteamientos de Marta Souto cuando diferencia entre origen y comienzos y señala, retomando a Ricoeur, que el comienzo no es el origen:

[...] mientras el comienzo es histórico y alude a la constelación de acontecimientos datados, el origen es mítico y siempre actual [...] y se presenta para los sujetos como una situación enigmática, en tanto ruptura y creación de algo nuevo, que los sujetos tratan de ordenar y explicar a través de diversos relatos con rasgos míticos [...] Refiere a un orden legitimador de la existencia de la institución (Souto, Mastache y Mazza, 2004:38)

y legitimador de las elecciones, implicaciones y vínculos que los sujetos fueron construyendo con la institución, en este caso Psicología Iztacala. Asimismo, el mito, según Kaës, permite pensar el horror primordial y el caos contra el cual la institución nos protege (Kaës, retomado por Nicastro, 1997). Cuando aludimos al origen mítico reconocemos la existencia de acontecimientos y significados que van a permanecer a lo largo del tiempo en las subjetividades (en lo consciente e inconsciente) y formar parte de las tramas identitarias colectivas e individuales. "Los cambios llevan las marcas del origen" (Frigerio, 1992); "el origen se recrea y revive en lo cotidiano" (Nicastro, 1997).

En esta recuperación-recreación-ordenamiento de la memoria colectiva sobre el origen, encontramos la construcción de los primeros anclajes identitarios compartidos por el grupo, que explicarán la construcción del particular vínculo que nuestros sujetos establecieron, desde su fundación, con Psicología Iztacala. También aparecen, de manera muy elocuente, los enigmas y las contradicciones propias de todo relato sobre el origen y periodo prefundacional, que desde luego tendrán una relevancia de peso

en la dinámica identitaria. Como ya lo señalamos en la introducción, y como lo observaremos más adelante, la consignación de dichas contradicciones es, además, el resultado de este esfuerzo de los sujetos para “volver a pensar”,⁵ y de la construcción de una identidad narrativa⁶ que toma distancia con el pasado.

A continuación intentaremos despejar, en este relato sobre el origen, la trama identitaria que se va configurando y es fundante del vínculo que los adherentes construyeron con Psicología Iztaacala, por lo menos durante la fundación y puesta en marcha del proyecto.

EN LOS COMIENZOS: “LA MASACRE ESTUDIANTIL Y LA RUPTURA DESGARRADORA DEL PAÍS”

El movimiento de 1968 constituyó un parte aguas de la historia nacional y de la Universidad.⁷ Su protagonista principal fue el estudiante universitario. Dos dimensiones importantes del movimiento fueron, según uno de sus líderes, por un lado la demanda de mayor libertad por parte de los estudiantes

[...] los estudiantes salieron para romper su propia cárcel: acabar con el país de sacristía y de cacique priísta; acabar con las prohibiciones en cine, música, teatro, el pelo largo, se trataba de una protesta contra el padre-presidente, el padre-cacique y el padre-sacristán (González de Alba, citado por Landesmann *et al.*, 2004).

⁵ Retomamos aquí, por ser muy sugerente, la expresión de Lidia Fernández (1996).

⁶ Se retoma la expresión de Paul Ricoeur que remite a la narración —escrita u oral— que una persona hace de sí misma para sí misma, y que fluctúa entre un polo estable de la identidad: la mismidad, y otro polo que corresponde a la promesa de sí mismo: la ipseidad (Robin, 1996).

⁷ Esta perspectiva es cuestionada por Raúl Domínguez (1993), quien señala que el movimiento estudiantil apenas tocó los fundamentos estructurales de la UNAM. En nuestra perspectiva, nos interesa explorar principalmente el impacto que se ha dado en lo cultural y lo simbólico. Y, justamente, en la presente investigación se muestra, como veremos más adelante, cómo el movimiento constituyó un parte aguas en las historias personales y académicas de nuestros protagonistas y que los llevó a implicarse en proyectos de transformación institucional.

Pero también los estudiantes se movilizaron para defender a la institución después de las distintas agresiones que sufrieron por parte del Estado mexicano: la agresión al Instituto Politécnico Nacional, a la Escuela Nacional Preparatoria, a toda la Universidad con la ocupación militar; agresiones de los medios masivos de comunicación que denigraron a la institución universitaria durante todo el movimiento. En nuestro análisis de los relatos de vida de algunos de nuestros adherentes, el movimiento estudiantil, tal como fue significado durante sus estudios preparatorianos, consolidó su identificación con la Universidad y su sentido de pertenencia (Landesmann *et al.*, 2004).

En la memoria colectiva del grupo de adherentes, dos significados están asociados con el movimiento de 1968: el impulso democratizador del movimiento y la violencia con sus efectos desgarradores, profundos y amplios, que signan para ellos el “comienzo” de la historia de Psicología Iztacala y el asiento de la identidad institucional;

Creo que tiene que ver con el encuadre histórico de la explosión revolucionaria y demográfica que sufrió la Universidad en los años sesenta, precisamente a partir del movimiento del 68, que afectó a muchas universidades del mundo y a la sociedad en general, el haberse vivido como se vivió en México con el proceso de represión estudiantil marcando la historia de México.

Creo que ahí tiene que ver mucho con Echeverría, que es un actor principal de la masacre y de la ruptura desgarradora del país.

En 1968, son los movimientos estudiantiles el gran quiebre nacional e internacional.

¿Por qué el movimiento de 1968 y particularmente el fenómeno de la represión se constituyó en el principio de la historia? ¿Y qué implicaciones tendría para las identidades? Por un lado, el movimiento estudiantil de 1968 constituye un mito de la historia de México y muy particularmente de la Universidad. Es parte ya de la novela institucional⁸ y hasta nacional, de su cultura, y como tal

⁸ La “novela institucional” se convierte en un código-significación que provee de nuevos sentidos al modelo e ideología institucional. Sobre la definición véase la nota 8 de la introducción.

ha sido apropiada por sus sujetos. La forma misma como es evocado aquí de manera condensada, expresa ya la coagulación⁹ del recuerdo en la memoria colectiva y su mitificación.¹⁰ Marcelino Perelló, líder del movimiento, escribía en 2003:

Es injusto, en efecto, haber convertido a Tlatelolco en el emblema del movimiento [...] la memoria del dos de octubre, inmovilizada y descontextualizada, ha comportado el olvido del movimiento (González de Alba y Perelló, 2003:41).

Sin embargo, la legitimación que tiene en el ámbito universitario esta representación del significado del acontecimiento implica la posibilidad de iniciar la historia institucional sobre un consenso y de construir una identidad institucional colectiva en el grupo de adherentes.

Pero no es la única razón. El acontecimiento también tuvo gran relevancia en la vida de los individuos, como lo pudimos constatar en los relatos individuales. Como lo señalamos previamente, la mayoría de los adherentes vivieron el movimiento estudiantil estando en la Escuela Nacional Preparatoria, que se vio seriamente afectada por los efectos de la represión. Varios de ellos experimentaron la violencia de muy cerca y con un fuerte impacto sobre ellos. En entrevistas individuales (Landesmann *et al.*, 2004: 78) registramos, por ejemplo:

Presencí el secuestro de un estudiante, vivía a dos pasos del Politécnico y escuché los tiroteos que asesinaron a los estudiantes el día del asalto por las fuerzas del orden al Casco de Santo Tomás, y observé al día siguiente las manchas de sangre en el pavimento [...] se instaura el trauma [...] A partir de este momento conozco la violencia oficial, a partir de este momento me interesa la política, a partir de este momento se define lo que sería después [...] En el 68 vi la violencia de cerca [...] jamás la quise volver a ver de cerca.

⁹ El tema de la coagulación del recuerdo e hipertrofia de la memoria está lúcidamente expuesto en Remedi (2004).

¹⁰ Es contrastante la riqueza de la evocación de la experiencia del 68 durante la preparatoria, en las entrevistas individuales, con la condensación en sus significantes en el relato colectivo. En nuestro concepto, tiene que ver con el peso de la novela institucional sobre la memoria colectiva.

Observamos, entonces, que en algunas historias individuales el movimiento se estableció como un fin y un principio; como un parte aguas. Suponemos que la violencia que se instauró contra el movimiento estudiantil, castigando de manera brutal la rebelión contra el Estado mexicano, pudo haber sido internalizada por los estudiantes, generando condiciones de precariedad subjetiva y sentimiento de desprotección institucional —por lo menos frente al Estado y otros poderes de la sociedad y frente a la misma Universidad—, lo más probable no conscientes, pero con posibilidades de activación en nuevas circunstancias de expresión de rebeldías. También nos interrogamos, con Marcelino Perelló, sobre los efectos a largo plazo del movimiento de la represión y de la violencia:

El protagonismo es desplazado, los reflectores enfocan a los represores y dejan a los estudiantes y su palabra en la penumbra. Es como si la censura, que silenció nuestra voz entonces, hubiera saltado la frontera de los siglos y siguiera actuando hoy. Por caminos insospechados y espacialmente insidiosos. El triunfo definitivo de la represión (González de Alba y Perelló, 2003:43).

De ser así, cabe preguntarse sobre el efecto a largo plazo de la represión sobre la memoria colectiva y el vínculo institucional.

ENIGMAS Y CONTRADICCIONES:

“SUTURANDO LAS DESGARRADURAS” (1968-1971)

Veamos a continuación cómo en periodo tan conflictivo, enigmático y contradictorio que se instauró en la Universidad y en el Colegio de Psicología, a partir de 1968 se crean las condiciones para una identidad institucional fincada principalmente en el conductismo.

OCULTAR Y “SUTURAR” LA VIOLENCIA ORIGINAL

Cuando en 1970 Luis Echeverría asume el poder como presidente de México, la imagen del Estado frente a las universidades estaba

francamente deteriorada. La "reforma educativa" y la estrategia de recuperación de la imagen del Estado fueron dos elementos centrales de la política de Echeverría (Gil *et al.*, 1992). Esta estrategia se tradujo en una ampliación de los subsidios a la educación superior, que contribuyó a que este periodo tuviera la mayor expansión educativa de este nivel. Según las interpretaciones de los autores, la expansión universitaria no fue necesariamente el producto de una decisión racional, sino el resultado de un complejo proceso social que implicó, por una parte, el procesamiento de las demandas de educación de ciertos sectores sociales, a su vez efecto, en parte, de un discurso gubernamental de valoración de la educación superior como "un factor imprescindible de progreso, como un elemento civilizador y una vía de igualación social" (Fuentes, citado por Gil, 1992:24). Se trató de un discurso y unas políticas que tuvieron un fuerte impacto en las clases medias, como se pudo constatar por la movilidad intergeneracional de estos sectores, particularmente en los académicos que ingresaron a partir de los años setenta en la universidad mexicana, como fue el caso de los adherentes, que se vieron beneficiados por dichas políticas. Los estudiosos interpretan dichos fenómenos como un intercambio político entre el Estado mexicano y los diversos grupos sociales en demanda de educación. El Estado, a cambio de legitimidad y consenso, expande la educación superior de manera que los diversos sectores puedan acceder a mejores posiciones sociales y de remuneración.

Si para los científicos sociales citados es posible dar una explicación fundamentada en las políticas educativas y su función en los juegos políticos de la época posterior al movimiento de 1968, para los adherentes se registra una de las paradojas del periodo prefundacional:

Es el sexenio de Luis Echeverría Álvarez, con todo el peso histórico de su participación en el movimiento del 68 y la matanza de Tlatelolco, pero también con una perspectiva de impulso muy nacionalista, de un gran impulso a la educación del país. Él hace realidad los sueños de mucha gente que venía planteándose un cambio social importante en la Universidad. También ocurre la gran apertura que se da en la Universidad, que llega a las grandes masas. Gente que antes no tenía acceso a la Universidad, a partir

de los setenta empieza a tener acceso, y es tal la demanda que se crea todo un proyecto de expansión en la Universidad, que se queda inconcluso. Se planteaba la creación de las escuelas profesionales, pero antes está el Colegio de Ciencias y Humanidades, que rompía totalmente la educación tradicional por un modelo de corte marxista.

Creo que ahí tiene que ver mucho con Echeverría, que es un actor principal de la masacre y de la ruptura desgarradora del país. Este proyecto educativo tiene que suturar la desgarradura, armar un poco, vía la educación, ese tejido que se había hecho terrible porque unos optaban por la guerrilla.

Quienes aceptan las reglas del juego de la política tienen acceso a la educación, y quienes no la aceptan se van a la guerrilla y son combatidos brutalmente.

¡Pero qué contradicción! Echeverría está fundando otro tipo de nación, etc., intentando mano dura contra la guerrilla, haciendo la apertura por la educación, pero también da pautas de aceptación a todos los exiliados. México tiene una política exterior tan diferente a la política interna, que eso permite que entre toda esta ola de intelectuales.

El impulso a la educación se edifica sobre la matanza de Tlatelolco y el combate a la guerrilla. Según Enriquez:

Las instituciones son lugares que no pueden impedir la emergencia de lo que estuvo en su origen y contra lo cual surgieron a la existencia: la violencia fundadora. Pese a los esfuerzos que las instituciones ponen en práctica para encubrir las condiciones de su nacimiento, son y siguen siendo herederas de uno o varios crímenes (la sociedad descansa ahora sobre una culpa común, un crimen cometido en común (Enriquez, 1996:86).

Incrustados en el relato encontramos algunas de las paradojas y enigmas que forman parte del relato sobre el origen de Itz'atcala: Echeverría es autor de la matanza y a la vez impulsor de la educación, y hace realidad los sueños de mucha gente que venía planteándose un cambio social en la Universidad; tiene mano

dura con la guerrilla pero, al mismo tiempo, abre las fronteras a los exiliados latinoamericanos.

A la institución de la educación, en estas circunstancias, se le hace cumplir la función, que señalan los institucionalistas, de encubrir las condiciones de su nacimiento gracias a su capacidad de administrar procesos heterogéneos y de hacer desaparecer la conflictividad (Kaës, 1996). Las políticas educativas del Estado, después del movimiento de 1968, apoyan el acceso, antes negado, de las masas a la Universidad. Sin embargo, las herencias utópicas del 68 de un cambio social parecen no tener del todo éxito para encubrir la violencia original. Si los adherentes levantan el velo de dicha violencia que está en los fundamentos de la historia institucional, quedan entonces, al menos para nosotros, unas preguntas pendientes: ¿cómo es procesada internamente dicha violencia original?, ¿ha afectado a las identidades individuales y las colectivas, y de qué manera lo ha hecho?, ¿dicha violencia original socava consciente o inconscientemente la legitimidad de Iztacala o Psicología Iztacala, y de ahí la identidad institucional? Igualmente, el asentamiento del origen de Psicología Iztacala sobre enigmas y contradicciones como las que hemos señalado, ¿implica un debilitamiento o vulnerabilidad de los vínculos de pertenencia con Psicología Iztacala? Por lo menos cabe plantearse como hipótesis.

DESPUÉS DE TLATELOLCO: TURBULENCIAS Y CONFRONTACIONES ENTRE PROYECTOS INSTITUCIONALES

En la UNAM las tensiones políticas y el problema de los signos ideológicos

Según Kent:

La UNAM vivió en los años setenta uno de más febriles periodos de su historia, mostrándose como una enorme institución imantada de muchas de las tensiones políticas que atravesaban al conjunto de la sociedad mexicana (Kent, 1990:17).

Después de 1968 se generan en la UNAM importantes procesos y proyectos, que retomando algunas inquietudes y reclamos

del movimiento, buscan una mayor democratización institucional y cambio social.¹¹

Se da un impulso al debate por parte del rector Barros Sierra, quien está interesado en elaborar un discurso mostrando los nexos positivos entre la expansión de la educación superior y el desarrollo nacional. Se plantea la necesidad de una reforma universitaria como un motor de la democratización política, el desarrollo socialmente justo de la economía y la modernización de la cultura. Un promotor de este discurso es, posteriormente, Pablo González Casanova, quien desde 1971 ocupa la rectoría de la UNAM. Desde este lugar y dentro de una perspectiva de democratización institucional y de vinculación del proceso educativo con el productivo, funda el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) y el Sistema de Universidad Abierta (SUA) como proyectos innovadores. Intentó implementar una Universidad nueva cuyas principales directrices fueran: una democratización de la Universidad con una mayor participación de los diferentes actores en el gobierno universitario y la aceptación de la disidencia al interior de la comunidad; un compromiso de la Universidad hacia una sociedad más justa; la Universidad debía producir no sólo profesionales liberales, sino también profesionales al servicio del pueblo; la construcción de una cultura científica y tecnológica con el fin de promover el progreso nacional y disminuir la dependencia y la insuficiencia tecnológica (García Salord, citada por Landesmann, 1997). También los diversos proyectos educativos que se impulsan se caracterizan por formular nuevas propuestas didácticas.

Sin embargo, ya durante el rectorado de Pablo González Casanova se van agudizando las contradicciones y la polarización al interior de la UNAM. Después de la nueva represión contra la manifestación estudiantil del 10 de junio de 1971 por parte del

¹¹ La creación de nuevas instituciones, como el CCH, las ENEP, la UAM, etc., va a constituir también una condición particularmente favorable para la generación de nuevos proyectos curriculares. Pero también se dio en el caso de facultades tradicionales, como la Facultad de Medicina de la UNAM, donde se generó el Plan de Estudios Experimental de Medicina General Integral A36, el cual buscaba introducir tempranamente al estudiante a la comunidad y a la práctica. El plan era modular, como lo serán más adelante los planes de estudio de Iztacala y como se dio entonces en varias escuelas y facultades del área de la salud en México.

gobierno de Echeverría, que sembró dudas sobre su política de apertura política, y de la puesta en latencia hasta 1986 de la movilización política de los estudiantes, estos últimos van a redirigir su descontento al interior de la Universidad con demandas de transformación de la institución (Álvarez, 1985). Tales demandas tendrán ecos en una parte del cuerpo académico y habrá movimientos de cogobierno en distintas facultades para una mayor democratización. Con otros signos reaparecen los "porros"¹² en la Universidad, que ocupan las oficinas del rector durante más de un mes y que evidencian la precariedad institucional, llevando a un grupo de profesores e investigadores a organizarse y proponer la creación de un sindicato para la defensa de sus intereses profesionales y de la Universidad:

Una de las causas de las crisis periódicas de la Universidad es la falta de una organización social cuya fuerza moral y solidaria pueda evitar actos como la ocupación de las oficinas del rector por los porros (Woldenberg, 1988:25).

Aparece, entonces, un nuevo actor político: el sindicato universitario, cuyo proyecto en estas circunstancias tiene, entre otros propósitos, la defensa de sus intereses profesionales y de la Universidad. Con las referencias anteriores queremos enfatizar el carácter conflictivo y contradictorio, política e ideológicamente, que reinó en la UNAM en este periodo, y el deterioro de la imagen institucional. En su discurso de posesión, en 1973, en pleno conflicto institucional, el rector Soberón caracterizaba de esta manera la situación de la Universidad:

Aquejada por un crecimiento desmedido que la llevó a incrementar su población de cerca de 70 000 estudiantes en 1962 a más de 168 000 en 1972; disminuida su capacidad para cumplir sus funciones primordiales y para realizar su autogestión administrativa; envuelta en graves situaciones conflictivas en 1948, 1958, 1968 y 1972, la UNAM se debatía a fines de este último año, cerradas sus puer-

¹² Los "porros" son grupos, en general, pagados por algunas autoridades universitarias o de otro orden para producir actos de violencia que trastor-
nen la vida universitaria.

tas, en medio de intereses encontrados y, consecuentemente, con una imagen deteriorada. Cundía el desaliento y el escepticismo entre los universitarios, gravemente resquebrajado el sentimiento de comunidad (Kent, 1990:18).

De este periodo posterior al movimiento de 1968 —atravesado por graves y múltiples acontecimientos, así como por proyectos y creación de instituciones al interior de la UNAM—, lo que los adherentes registran prioritariamente es la creación del CCH por parte del rector González Casanova. La preocupación central se da alrededor de los signos ideológicos de los proyectos y de los actores, sin que logren ponerse de acuerdo al respecto.¹³

Los signos ideológicos —“marxista”, “de izquierda”, “tecnócrata”, “social”— de los proyectos, de los héroes o de los villanos constituyen elementos importantes dentro de este proceso de elaboración identitaria. Los héroes y los villanos de la historia adquieren relevancia en tanto se establecen como parte de los fundamentos de Psicología Iztacala y, particularmente, del conductismo. La duda también puede derivar de la gran confusión y del nivel de contradicciones que existía en este momento en la Universidad. Ya vimos que la figura de Echeverría aparece dentro de toda su contradicción entre asesino y mago, realizando los sueños de cambio social. La contradicción tan radical también se traduce en extender la sospecha sobre los demás actores de los procesos de institucionalización. Así, la figura de González Casanova se presenta como contradictoria y difícil de aprehender.

El proyecto del Colegio de Ciencias y Humanidades rompía totalmente con la educación tradicional que prevalecía en las preparatorias, era un modelo de corte marxista.

González Casanova me parece que tenía muy claramente especificado objetivos más sociales.

¹³ Michael Pollack señala: “La identidad no se convierte en una preocupación y en un objeto de análisis más que allá donde ya no es evidente, el sentido común no es capaz de avanzar y los actores no llegan a ponerse de acuerdo sobre la situación y los papeles que se supone que tienen (citado por Dubar, 2001:20).

El proyecto educativo de González Casanova no era mucho más de izquierda (en comparación con el discurso tecnocrático del Estado).

En este trabajo de elaboración identitaria, que se teje al compás de la reconstrucción de la historia institucional, hoy parece seguir siendo relevante la interrogación sobre quiénes eran aquellos que tuvieron un papel importante en esta historia. Un rasgo que contribuía a la definición de la identidad era, en ese momento, la postura ideológica. Las confrontaciones al respecto adquirirían una importancia central para la definición de posiciones políticas, pero también para descalificar a aquellos que las sostenían. Las posiciones ideológicas también conferían, o al contrario afectaban, la legitimidad de propuestas curriculares y científicas, como será el caso del conductismo.

Por otra parte, para los adherentes el proyecto del CCH constituye un referente muy importante, quizá porque se significa como parte de un mismo proyecto que ellos llaman de federalización y que se califica como “desintegración” del campus central de la Universidad:

Inicialmente fue un proceso de federalización, pero era como una desintegración paulatina de la Universidad en ese campus central que existía en San Ángel, el campus de Ciudad Universitaria [...] se empezaron a crear lo que eran los campus descentralizados de la UNAM, que fueron las ENEP y las preparatorias [refiere a los CCH] fuera del campus del centro de la ciudad de México.¹⁴

Los adherentes tampoco han olvidado que el primer proyecto de las ENEP fue formulado por el rector Pablo González Casanova. Más adelante trataremos de profundizar sobre la significación que los adherentes le otorgan a la descentralización, cuando analicemos la fundación de estos nuevos campus en la periferia de la ciudad de México.

¹⁴ En nuestro concepto no es casual el lapsus al situar los nuevos espacios universitarios “fuera del campus del centro de la ciudad de México”, ya que la Ciudad Universitaria se encuentra, o por lo menos se encontraba, en los márgenes de la ciudad, lejos de su centro, y apunta a un punto sensible que retomaremos más adelante, a saber, la posición de exterioridad o mar-

En este mismo periodo, la situación en el Colegio de Psicología de la Facultad de Filosofía y Letras no era más estimulante, ya que se daba también un periodo de turbulencia. Por una parte, existía un fuerte descontento por el nuevo plan de estudios formulado en 1966, producto de la negociación entre frommianos, ortodoxos y psicólogos experimentales, de “carácter híbrido e irreal”, ya que contenía 70 asignaturas (Landesmann, 2006); lo anterior promovió una nueva formulación del plan de estudios en 1970, el tercero en diez años.¹⁵ Después del movimiento de 1968, a decir de José Cuelli (1983:19), “profesores y estudiantes, frustrados y con humillación en la cara, regresan a la Universidad confusos y en un medio difícil”. Por su parte,

[...] el Colegio estaba muy dividido entre psicoanalistas y experimentales y entre distintos grupos políticos (comunistas, trotskistas, maoístas y de derecha). En este contexto, toda una gama de doctrinas e ideologías buscan su hegemonía en el Colegio. Éste era un hervidero de pasiones [...] Las pasiones eran tales que, durante un año (1970-1971), en el Colegio funcionó un llamado Consejo de Representantes, que trataba de imponer un autogobierno, con una dirección paritaria de maestros y alumnos [...] Las asambleas eran diarias; los conatos de huelga, permanentes; la violencia, familiar [...] (Cuelli, 1983:20-21).

Sin embargo, también es un momento en el que, a raíz del descontento estudiantil por el plan de estudios de 1966—caracteriza-

ginalidad geográfica con respecto al centro de la UNAM, es decir, la Ciudad Universitaria. Pensamos que hasta hoy en día, esta identidad espacial es altamente significativa para los miembros de la comunidad de la FES Iztacala, ya que está asociada también a una percepción o significación de distancia del poder de decisión y, en cierta forma, dependencia y jerarquía menor con respecto a las otras dependencias que se localizan en Ciudad Universitaria.

¹⁵ Cabe aclarar que apenas en 2008, después de 38 años, se da el primer cambio del plan de estudio de la Facultad de Psicología. Esto puede constituir un parámetro de comparación con lo “caliente de la época” en materia del cambio curricular.

do por Lara Tapia (1983) como irreal—, se promueve un nuevo currículo (1970). Las confrontaciones ideológicas y científicas se intentaban resolver (Lara, 1983) por la vía de la lucha por la legitimación de la disciplina y la definición de una identidad profesional del psicólogo que aún era indefinida. Por otra parte, en 1971 regresa al Colegio de Psicología un grupo de profesores, después de haber fundado y puesto en marcha en la Universidad Veracruzana, en Xalapa, un currículo para psicólogos, hecho por psicólogos, con orientación en el análisis experimental de la conducta.

En este periodo, los futuros profesores de Iztacala estaban ya ingresando al Colegio de Psicología en calidad de estudiantes. ¿Cuáles han sido los acontecimientos, procesos y significados de este periodo y sus implicaciones para la identidad institucional?

1971: EN MEDIO DE LA TURBULENCIA, LA LLEGADA DE LOS "APÓSTOLES" AL COLEGIO DE PSICOLOGÍA

La llegada, que se hará de manera escalonada desde la Universidad Veracruzana de un grupo de conductistas aglutinados alrededor de la psicología experimental e integrado por Víctor Alcaraz, Emilio Ribes, Florente López y Serafín Mercado, entre otros, constituye un momento clave en la construcción de la identidad institucional del grupo. En el clima conflictivo, incierto y, de alguna forma, amenazante que se vivía en la Ciudad Universitaria (uno de cuyos efectos más inmediatos fue la renuncia de su máxima figura de autoridad, el rector, y en un Colegio de Psicología que también se enfrentaba a los embates entre las diferentes profesiones para definir la identidad del psicólogo), la llegada de un grupo cohesionado por una misma orientación epistemológica, con prestigio construido y con propuestas de formación, va a proporcionar al grupo de adherentes el referente identitario fuerte que estaban requiriendo en este momento. Dicha apoyatura identitaria, como lo veremos más adelante, ofrecerá también el sostén necesario para construir una nueva institución: Psicología Iztacala. Ello no impide que hoy, en el trabajo grupal de reflexión identitaria,

dicha apoyatura identitaria recupere algunos "núcleos de sospecha"¹⁶ que más adelante señalaremos.

La fuerza que ha tenido la psicología conductista para la construcción de la identidad de esta generación se debe a las múltiples apoyaturas identitarias de distinta naturaleza, que empezaron a operar a partir de la llegada del grupo de Xalapa y que merecen una exposición pormenorizada. En un primer momento, nos parece conveniente exponer la trayectoria de este grupo, ya que para los adherentes, Xalapa "era el antecedente del proyecto conductista". Lo anterior también nos ayuda a entender el poder de las identificaciones que los adherentes establecieron con la corriente y con el grupo y el líder que la sostenían.

TRAYECTORIA Y PROCESOS FORMATIVOS DE LOS FUNDADORES¹⁷

En un primer momento, nos interesa destacar su pertenencia a la generación que se formó con el primer plan de estudios de Psicología, que se inició en 1960. Constituyen la primera generación de psicólogos profesionales en la UNAM y se inscriben en un momento inaugural en la legitimación e institucionalización de la psicología.¹⁸ El proceso de formación y de socialización de dicha generación recibe, por un lado, la impronta de las trayectorias de los pioneros que habían luchado por la institucionalización del plan de estudios de 1960. Por una parte, tuvieron figuras destacadas como profesores de distintas disciplinas del campo de las humanidades, las ciencias sociales y las ciencias biomédicas (José Luis Curiel, Oswaldo Robles, Alfonso Zahar, Guillermo Dávila, Santiago Ramírez, Héctor Capello, Luis Lara Tapia, Augusto Fernández Guardiola, Alberto Cuevas, Héctor Brust, Carlos Be-

¹⁶ Retomamos aquí la expresión del trabajo de Lidia Fernández (1998).

¹⁷ Aunque del grupo original que se describirá a continuación solamente Emilio Ribes asumió el liderazgo del Proyecto de Psicología Iztacala, debido a que fue este grupo generacional el que creó el Proyecto de Xalapa, el cual se considera como antecedente de Psicología Iztacala, hablamos aquí de "fundadores".

¹⁸ Se puede profundizar en la trayectoria de la generación de los fundadores en el trabajo de Hickman (2003).

ller, entre otros), lo que les proporcionó una formación multidisciplinaria de gran riqueza. Fue importante su formación básica en materias como anatomofisiología, neuroanatomía y psicofisiología, como fundamento posterior para la psicología experimental y para buscar más adelante, en Xalapa, la inscripción de la psicología dentro de la Facultad de Ciencias. Al mismo tiempo, fue fundamental el papel de Rogelio Díaz Guerrero (psiquiatra y experimentalista), primero como figura que encarnaba entonces la psicología experimental en el Colegio de Psicología, y luego para vincularlos con las universidades estadounidenses, sobre todo con la de Texas, en Austin, e iniciar su primera socialización con la psicología experimental en este ámbito, participando en viajes de intercambio con esta universidad.¹⁹ Dicha estrategia de socialización que permitiría, además, su inserción muy inicial en las redes científicas de la psicología conductual internacional, será sedimentada en fases posteriores de la institucionalización de la psicología conductual y en la formación de futuras generaciones de psicólogos, en Xalapa y en Iztacala. Contribuyó a la formación de un anclaje identitario de esta generación alrededor de la psicología experimental, particularmente bajo los auspicios y concepciones de las universidades estadounidenses.

Se consolidan como generación —tipificada por Hickman como fundacional— al nuclearse alrededor de un proyecto de formación profesional para los psicólogos, hecho por psicólogos, como alternativa al plan de estudios de Psicología de 1960, de la Facultad de Filosofía y Letras. Proyecto que llevarán a cabo en Xalapa, en la Universidad Veracruzana. Se trata de un plan de estudios “experimental” que, en palabras de Hickman,

[...] refiere por un lado a la concreción de ese imaginario “cientifista” representado por los métodos seguidos por 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 (Hickman, 2003:98).

¹⁹ Es el caso de Serafín Mercado, Gustavo Fernández, Víctor Alcaraz y Emilio Ribes, todos miembros del grupo que formará parte del Proyecto Psicología Xalapa. Véase Hickman (2003:68).

Se trataba, según Emilio Ribes, de un plan completamente experimental pero no orientado hacia el conductismo con aspectos piagetianos.

Otros rasgos importantes de dicho proyecto fueron la vinculación entre teoría y práctica, entre investigación teórica y aplicada, y su apertura a campos profesionales y académicos que implicaban la ampliación de un mercado profesional casi inexistente entonces. Con el primer laboratorio de condicionamiento instrumental y operante en México abren a la formación para la investigación. Incluyeron también un laboratorio experimental de conducta animal y prácticas supervisadas en centros de servicio para la preparación de psicólogos profesionales.

Además de la institucionalización en Xalapa del nuevo proyecto de formación profesional experimentalista, el grupo logra consolidar su legitimación no sólo dentro de la Universidad Veracruzana sino dentro del campo universitario, gracias a estrategias que habían ya probado sus virtudes en su paso por el Colegio de Psicología: viajes e intercambios con universidades de Estados Unidos, invitación a Xalapa de figuras emblemáticas dentro de la psicología, inclusión en redes científicas internacionales, promoción y fuerte participación en el Primer Congreso Mexicano de Psicología, establecimiento de un convenio editorial con Editorial Trillas para la traducción y publicación de libros, participación al lado de Sydney W. Bijou²⁰ en el Primer Simposio Internacional sobre Modificación de la Conducta, en Xalapa, creación de la maestría en Modificaciones de Conducta, promoción del Primer Consejo Nacional de Enseñanza Investigación en Psicología. También, entre 1967 y 1970, todos van a concluir estudios de posgrado en el extranjero, consolidando su prestigio y su autoridad académica.

Por razones de carácter político se da un quiebre al interior del proyecto y el grupo tiene que dejar Xalapa. Ya varios de los miembros de la generación que habían ido a hacer sus estudios de posgrado en el extranjero no regresaron a Xalapa, sino al Colegio de Psicología. Lo mismo hicieron aquellos que aún estaban en Xalapa.

²⁰ Científico estadounidense que transfirió los principios y metodologías del análisis de la conducta de animales a niños normales y con capacidades menores.

Lo significativo de esta etapa de la trayectoria de los fundadores es la construcción de una identidad compartida como grupo alrededor del "significante" experimental, que por la ubicación que lograron construir en la Facultad de Ciencias de la Universidad Veracruzana inscribía a la psicología en el paradigma de la ciencia natural. La legitimación que lograron con la creación y puesta en marcha de un nuevo currículo de psicólogos para psicólogos, abriendo espacios de práctica profesional, la apertura a programas de posgrado, el reconocimiento obtenido y el vínculo construido en redes científicas internacionales implicó la posibilidad de insertarse de inmediato en el Colegio de Psicología, gracias al prestigio que habían adquirido dentro del campo universitario y al apoyo del doctor Luis Lara Tapia.

El grupo de psicología experimental de Xalapa, ya inserto en el Colegio de Psicología, se asentó principalmente en el posgrado con la creación de la maestría en Análisis Experimental de la Conducta, fuera del espacio de Ciudad Universitaria, y la creación del Laboratorio de Psicología Experimental, en Coyoacán. En este último espacio, denominado "el pequeño Xalapa", se reprodujeron las mismas estrategias de construcción de prestigio que en Xalapa, recreando los vínculos con la Universidad de Texas, participando en congresos y simposios internacionales, invitando profesores extranjeros y alumnos de distintos países latinoamericanos, consolidando su prestigio fuera del espacio nacional.

ANCLAJES IDENTITARIOS EN LA PSICOLOGÍA EXPERIMENTAL

En sus primeros años de formación, todavía en el Colegio de Psicología en la Facultad de Filosofía y Letras, los adherentes reciben el impacto de la turbulencia que ahí reinaba y que era vivida como tal. Turbulencia en relación con varios de los aspectos que hemos señalado previamente: las condiciones de migración espacial de la Facultad de Filosofía y Letras a la Facultad de Contaduría y Administración, luego a la de Derecho y, finalmente, al edificio que hoy ocupa la Facultad de Psicología desde 1973. Desplazamiento espacial que simboliza el tránsito de la filosofía a la

psicología. Turbulencia ligada también al cambio curricular: *"entonces cursaba alrededor de 12 materias, una brutalidad, porque era la mitad del currículo anterior y la mitad del nuevo"*. Turbulencia por las luchas por la autonomización de la medicina, de la psiquiatría, del psicoanálisis y de la filosofía: *"era soltarse de las amarras de los psiquiatras", "sacarse de encima a los psiquiatras" y "zafarse de los clínicos psiquiatras"*. El vocabulario es elocuente en tanto muestra también una identificación de los adherentes con este proceso de autonomización de la psicología con respecto a las disciplinas ya señaladas. Lo que era un objeto de lucha era la identidad profesional del psicólogo; el rechazo a seguir de *"ayudante del psiquiatra"*.²¹

En esta lucha van creando nuevas identificaciones hacia disciplinas más afines a las del campo de las ciencias duras: por ejemplo, la psicometría y la estadística. También se van reconfigurando las identificaciones con algunos pioneros: María Luisa Morales, *"psicómetra de las primeras psicólogas afamadas"*; Graciela Rodríguez,

*[...] psicóloga que se fue a hacer una maestría en Austin, Texas, de psicología experimental. Es una figura muy importante, fue la primera directora de la Facultad y también consejera de la Junta de Gobierno.*²² *Fue de las pioneras.*

Ambas se van a aliar con los psicólogos experimentales. También estaban los profesores de estadística que *"hacían aprender las estadísticas a las piedras"*.

Es en estas circunstancias que, en 1971, inician su regreso al Colegio de Psicología algunos psicólogos experimentales que habían institucionalizado en Xalapa un currículo hecho por psicólogos y para psicólogos.

Es un momento en el cual ni la UNAM ni el Colegio de Psicología parecían asegurar la posibilidad de lograr la construcción de una identidad profesional necesaria para cumplir las prome-

²¹ En las entrevistas individuales registramos también el desconcierto que vivieron estos miembros de la generación al ingresar al Colegio de psicología (Landesmann, 2006).

²² Corresponde al órgano compuesto de "notables" e instancia última de decisión en la designación de los directores y rectores de la UNAM.

sas de movilidad social y la protección institucional suficiente frente al caos, la turbulencia y las confrontaciones que pudieron vivirse como amenazas de desintegración. La trama identitaria que se reconstruye alrededor del conductismo se sostiene, en este momento del periodo prefundacional, fundamentalmente en tres dimensiones que operan de manera articulada: simbólicas, culturales e imaginarias. Tratemos de dar cuenta de ello.

LOS GRUPOS PILOTO COMO ESPACIOS DE FORMACIÓN, SOCIALIZACIÓN E IDENTIFICACIÓN

La experiencia de los grupos piloto tuvo un impacto muy fuerte para la construcción de una identidad institucional con respecto a la psicología y particularmente la psicología experimental.²³ Es importante precisar que no todos los adherentes se formaron en los grupos pilotos en esta época. Sin embargo, dicha experiencia parece ser un componente importante de la memoria institucional del grupo y de muchos conductistas de Iztacala. Otra de las razones es que la estrategia de grupos piloto²⁴ se repitió más adelante en la formación de las primeras generaciones de psicólogos en Iztacala. Recordamos que, en palabras de Jelin (2002: 13), "la experiencia humana incorpora vivencias propias, pero también las de otros que le han sido transmitidas".

El regreso, en particular de Emilio Ribes, de Xalapa y la formación de los grupos piloto constituyen el momento iniciático en la construcción de la identidad institucional de Psicología Iztacala. Es cuando se condensan y articulan, por una parte, las demandas

²³ En las entrevistas se utiliza tanto conductismo como psicología experimental. Vamos aquí a utilizar psicología experimental, puesto que en esta etapa de su formación, alrededor principalmente del grupo de Xalapa, los fundadores construyen su identidad en torno a la psicología conductual.

²⁴ Las experiencias de los grupos piloto se dieron en varias facultades en esta época, con características similares. Eran formas de generar procesos intensos y eficaces de socialización al margen, durante un tiempo, de poblaciones con un gran número de estudiantes, en grupos más reducidos que con frecuencia contaban con los mejores maestros. También fueron formas de ir seleccionando a los mejores estudiantes e incorporarlos tempranamente a la vida académica (Landesmann, 1997).

de una identidad profesional que hasta este momento estaba en disputa en el plan de estudios debido a las confrontaciones internas entre diferentes corrientes y disciplinas y, por otra parte, las necesidades de reproducción de un grupo ya legitimado con posibles ofertas identitarias que podía interpelar a los estudiantes. En el momento que regresa el grupo de Xalapa, la necesidad de una identidad profesional —condición necesaria para lograr la movilidad social— constituye un ingrediente fundamental para el establecimiento de un vínculo identificatorio con la psicología experimental y con sus doctrinarios. La definición y el logro de una identidad profesional reconocida era un requisito para el cumplimiento de las promesas y aspiraciones de movilidad social promovidos a partir de 1968.

Nosotros estábamos muy inquietos porque estábamos a un año de salir de la carrera y en el caos de materias de dos currículos no sabíamos bien qué íbamos a salir a trabajar, porque si estábamos peleados con los psiquiatras no nos iban a dar trabajo, si nos íbamos a meter en la cuestión educativa, pues había que aprender muy bien psicometría para entrar como orientadores vocacionales, entonces ninguno de estos panoramas nos parece.

Estos grupos piloto surgen impulsados por este malestar social dentro de la carrera de Psicología por no haber un perfil profesional claro a razón de la crítica tan fuerte que se había hecho a los papeles tradicionales del psicólogo, a la dependencia de los psiquiatras. Ante estas contradicciones llega Emilio Ribes de Xalapa, y entonces Luis Lara Tapia, el director, dice. "A ver, vamos a abrir un grupo piloto".

Los grupos piloto van a tener atributos de sistemas culturales que ofrecen, según la definición de Enriquez (1996), un sistema de valores de normas de pensamiento y de acción, una manera de vivir en la institución con un armazón estructural con tareas asignadas y atribución de lugares y roles y procesos de formación y socialización. En tanto sistema cultural, contribuye a la construcción de su identificación con la psicología experimental y de una identidad profesional. *"La psicología experimental era como el núcleo que reunía a la gente del grupo piloto".*

Dentro del proceso de formación tuvieron particular relevancia las prácticas en hospitales y en el laboratorio. Prácticas en el hospital psiquiátrico con Benjamín Domínguez en un programa de fichas, prácticas en el laboratorio de Coyoacán, que *"era como La Meca"*, donde había suficiente instrumental. Por otra parte, Emilio Ribes generaba proyectos de formación: *"Esta idea de que todo el mundo podía ir a estudiar a otro lado, o escribías y él se encargaba [...] También se formaron algunos coloquios"*. Reconocemos algunas de las estrategias que Ribes puso en marcha en Xalapa.

Dentro de la atribución de lugares, la pertenencia al grupo de psicología experimental significó también condiciones más privilegiadas de estudio; los grupos eran mucho menos numerosos y tenían acceso al laboratorio de Coyoacán con mucho más recursos que sus compañeros del Colegio de Psicología, y luego de la propia Facultad de Psicología. La pertenencia a los grupos piloto significaba para algunos un signo de distinción: *"Yo me formé desde el principio como de la elite"* (Landesmann *et al.*, 2006: 157). De esta forma, su identidad se construía diferenciándose de los otros estudiantes del Colegio de Psicología. También se sentían como portadores de los mismos gestos heréticos que los fundadores. Algunos se autonombraron como los *"rebeldes"*, otros como los *"revoltosos"*.

Asimismo, como parte de este proceso de socialización y construcción de roles, varios de los adherentes empezaron a funcionar como ayudantes de profesores y a veces de investigación; empezaron a presentar trabajos en los congresos adquiriendo, de esta manera, un nuevo estatus en la institución. Rescatamos de las entrevistas individuales lo siguiente:

Participamos en los congresos latinoamericanos de psicología que se hacen en México. En uno de ellos, incluso, por cierto, viene Skinner. Pero es curioso [...] por ahí todavía tengo el programa en donde, pues, prácticamente se le dice a la gente que tiene que presentar lo que tiene; casi, casi. Y no tienes restricciones, no, porque son muy pocos los trabajos (Landesmann *et al.*, 2006:140).

Me metí a un grupo piloto, que era como tener a los maestros, según esto a los mejores maestros, que eran los que traían esta nueva

perspectiva, y digamos que yo me formé desde el principio en este contexto de elite, de lo nuevo [...]. Los maestros son como *velles*, grandes gurús que tiraban líneas y te hacían trabajar como loco, pero esto era muy apreciado (Landesmann *et al.*, 2006:141).

EL CONDUCTISMO: UNA UTOPIA DE TRANSFORMACIÓN

La institución no es sólo una formación social y cultural compleja. Realiza funciones psíquicas múltiples para los sujetos singulares, movilizandolos cargas y representaciones que aseguran las bases de la identificación del sujeto con el conjunto social (Kaës, 1996: 25). Como institución, el conductismo va a cumplir esta función que examinaremos a continuación.

En la reconstrucción del periodo de formación reconocemos el trabajo de la memoria del grupo. Jelin nos recuerda que “sin duda algunos hechos vividos en el pasado tienen efectos en tiempos posteriores, independientemente de la voluntad, la conciencia, la agencia o la estrategia de los actores” (Jelin, 2002:14). Es decir, irrumpen en el relato sin ninguna elaboración en el momento de recordar, venciendo las barreras de la represión.²⁵ Pero también, durante la construcción del relato hay un trabajo de reelaboración, hay “seres humanos que trabajan sobre y con las memorias del pasado”. Hay procesos de significación y resignificación subjetivos de este pasado que se construyen en el diálogo con los otros. “Donde los sujetos de la acción se mueven y orientan (o se desorientan y se pierden) entre ‘futuros pasados’ (Koseleck, 1993), ‘futuros perdidos’ (Huyssen, 2000) y ‘pasados que no pasan’ (Connan y Rouso, 1994)” (citado por Jelin, 2002: 13). Todas estas hesitaciones están montadas sobre el escenario de elaboración identitaria institucional. Y es en su relación con el conductismo, que ha sido el vector quizá más importante en la construcción de su identidad institucional, donde podemos reconocer con mayor transparencia este trabajo de la memoria y de la definición identitaria. Donde observamos, a la vez, el acerca-

²⁵ Esto constituye unas de las razones que hicieron imposible la publicación de las memorias como tales.

miento a este momento de plena identificación con la corriente, al mismo tiempo, la puesta a distancia, las dudas, las críticas, las sospechas. Las ilusiones y el escepticismo. Las apoyaturas identitarias entonces generadas y las que hoy se consideran como pérdidas. El recuerdo las recupera para cuestionarlas, desvanecerlas.

Un elemento fundamental de las construcciones simbólicas de las instituciones son sus novelas, mitos, leyendas, ideologías, representaciones. Cumplen un papel fundamental para promover identificaciones en los sujetos. Tienen el estatuto de formaciones identificantes, como las llama Kaës (1996). En nuestro sentido, el conductismo, por su fuerte carga ideológica, llegó a ser un elemento fundamental del guión utópico²⁶ del proyecto de psicología experimental desde el Colegio de Psicología y, posteriormente, en Psicología Iztacala, y constituyó un núcleo central de su identidad institucional.

Como si hoy fuera aún necesario darle una legitimación al auge del conductismo a inicios de los años setenta, esta teoría e ideología encuentra su fundamento para los adherentes, en reclamos del propio movimiento estudiantil y del periodo inmediatamente posterior:

Es un momento político muy contrastante porque está el combate a la guerrilla, o sea quienes aceptan las reglas del juego de la política tienen acceso a la educación, y quienes no las aceptan se van a la guerrilla y son combatidos brutalmente.

Lo que es curioso es que este proceso se da no solamente en México sino en muchísimos países.

Y me parece que se ligaba con esto del conductismo porque, hoy por hoy, si uno viera cómo epistemológicamente se vendría una crítica al conductismo, pero en esa época el conductismo decía que había que cambiar. Era la modificación. Ése era el punto del conductismo que se ligaba políticamente, porque los que estábamos por el conductismo es porque queríamos el cambio.

²⁶ Al respecto, Lidia Fernández (1998) refiere a guiones culturales (que incluyen tanto los guiones míticos como utópicos) que son construcciones reguladoras de la asignación de significados.

El conductismo se planteaba como utopía de transformación, el cambio, la gran consigna de querer otra cosa. Además, el discurso político de la época [...] La gente se había convertido en tecnócrata, era toda la generación de los primeros tecnócratas que venían con un discurso donde la ciencia va a cambiar el país, el desarrollo, etcétera.

De todas maneras, detrás de eso había una ideología de cambio, de desarrollo, de [que] la ciencia va a ayudar al país y nos va a hacer salir de la pobreza, es decir una serie de cosas en donde se sientan las bases para que el conductismo tenga éxito. El conductismo planteaba cambiar todo. Todo se podía cambiar: la gente, lo social [...] Nosotros llegamos a Iztacala con esa idea, salimos a la calle pensando que íbamos a cambiar la realidad social y ahí fue cuando nos dimos [...].

El conductismo planteaba una enorme carga de ilusión que llegaba a cicatrizar las heridas dejadas por el fracaso del movimiento de 1968, la fragmentación y las confrontaciones al interior de la UNAM en estos años y al interior del Colegio de Psicología. Como discurso permitía la unificación simbólica que parecía imposible lograr en las condiciones que se vivían entonces en la UNAM, posibilitando la construcción de identificaciones.

Como institución lograba restituir —imaginariamente desde luego— la envoltura protectora y unificadora que había perdido la UNAM y que nunca le había proporcionado el Colegio de Psicología:

[...] la mayoría de las representaciones sociales de las instituciones —míticas, científicas o militantes— hacen la economía del pensamiento de la relación del sujeto con la institución. Su papel consiste en curarla herida narcisista, eludir la angustia del caos, justificar y mantener costas de identificaciones, sostener la función de los ideales y de los ídolos (Kaës, 1996:18, el énfasis es del autor).

Aquellos ídolos, los psicólogos experimentales que regresaban de Xalapa, se constituyen en figuras identificatorias.

Todos [los profesores de los grupos piloto] se autodenominan conductistas y tenían una sola línea, es decir como los 12 apóstoles de

Elocuente metáfora que parece invocar el carácter religioso y sagrado, o sea mítico, del conductismo y de sus líderes, del vínculo que entonces algunos adherentes establecieron con ellos y del lugar de "ideal" que dichos apóstoles ocupaban. La cohesión en su representación del conductismo fue otro factor que coadyuvaba los vínculos identitarios.

Los fuertes vínculos de filiación con los "apóstoles": los "hijos de Emilio", los "hijos de Gustavo Fernández", los "hijos de Florente López", etc., también evidencian las marcas que dejaban los líderes en sus discípulos y la fuerza de los vínculos identificatorios que se establecieron con ellos, así como del papel y carácter de la transmisión en la formación de dichos vínculos.

Emilio Ribes ya ocupaba, en el proceso de formación y en el periodo prefundacional, un lugar privilegiado dentro de este grupo de apóstoles: *"Emilio, el líder que hipnotizaba a las masas"*. Quizá no sea gratuito por parte de psicólogos la referencia a Freud (1976, vol. XVIII) y a su texto *Psicología de las masas y análisis del yo*, en donde el psicoanalista vienés expone su teoría sobre la identificación y en donde se analiza la relación de la masa con su conductor. La expresión de "líder que hipnotizaba a las masas" nos parece ambigua. Nuestra posición se fundamenta sobre otras expresiones de distancia, en donde las identificaciones presentes parecen cuestionar las identificaciones pasadas con respecto al conductismo.²⁸ Así, en un tenor similar, otra expresión de ambivalencia se expresa con respecto a la enseñanza

²⁷ En varias ocasiones tenemos la impresión de que los profesores funden en un solo tiempo el periodo de su formación profesional en la Facultad de Psicología y el periodo inaugural de la licenciatura de Psicología en Iztacala. La cita referida parece sugerir lo mismo. Como veremos adelante, esto se entiende en la medida en que ambos periodos comparten ciertas características: el entusiasmo, el ser momentos instituyentes, la identificación con el líder y demás "apóstoles", entre otros.

²⁸ Al respecto es importante mencionar que las identificaciones con el conductismo son mucho menos ambiguas en las entrevistas individuales, como si el grupo atenuara las expresiones de mayor entusiasmo al respecto. Como si hubiera mayores fenómenos de represión al interior del grupo. Como si hoy fuera objeto de cierta reprobación el reconocer las identificaciones pasadas con el conductismo.

de la "consigna" de Watson, que le daba sustento al conductismo, sostenido sobre el imaginario del cambio social:

[...] denme dos niños, a uno lo haré criminal y a otro lo haré sabio, denme solamente posibilidad de manipular su ambiente [...]
Ésa era la consigna watsoniana con la cual nos lavaron el cerebro a muchos.

Por otra parte, dentro del grupo no todos reconocen haberse identificado plenamente con el conductismo desde sus inicios. No resulta casual, para nosotros, que los que mostraron mayor escepticismo o las primeras dudas con la corriente fueron aquellos cuyas trayectorias al concluir los estudios profesionales no los llevaron inmediatamente a Psicología Iztacala, sino que tuvieron otras experiencias profesionales al concluir la carrera, que les permitieron desde los inicios establecer una cierta distancia con el conductismo.²⁹ También las dudas se hacen presentes más claramente en las prácticas en hospitales:

Muchos nos quedamos con el conductismo. Por ejemplo, estuve trabajando mucho con Benjamín Domínguez en un hospital psiquiátrico en Puebla, en un programa de fichas [...] era terrible, me shoqueaba mucho platicar con los loquitos, y yo decía: "Quiero ser científico", pero por otro lado me brincaban muchas cosas.

Es curioso, porque creo que ahí fui muy soberbia, ni conocía a Emilio Ribes en Ciudad Universitaria, lo reconocía pero nunca fui alumna de Emilio, y de alguna manera no me sentía [...] Ubico el hecho de no asumir una pertenencia teórica con una gran fuerza como una característica mía de cuando decidí ser atea viniendo de una escuela de monjas [...] A partir de la preparatoria soy mucho más frontal en los cuestionamientos, y las teorías me parecían también un poco religiosas, entonces me toca vivir el conductismo en la Facultad, pero es como que no me lo creo, no puedo aceptarlo tan dogmáticamente.

²⁹ Quizá también pueda entenderse por qué tampoco fueron elegidos por el líder por su identificación con la psicología conductual y con el mismo líder, y de esta forma no establecieron con él vínculos de lealtades, pactos narcisistas y de negación, obligándolos a una cierta protección de la institución Psicología Iztacala, sobre todo en los momentos fundacionales y de puesta en marcha.

Como parte de nuestra preocupación de no desconocer la heterogeneidad, es pertinente recuperar algunas menciones de un miembro de esta generación, que se forma en la Universidad Iberoamericana entre 1972 y 1976 y reporta, al igual que para la UNAM, la polarización de corrientes en la licenciatura de Psicología. Se da también una plena identificación con los conductistas *"serios, combativos responsables e imbuidos de este movimiento de cambio. Los conductistas eran psicología, significaban una nueva identidad para el psicólogo"*. Valoración que contrastaba notablemente con la de los psicoanalistas, juzgados por profesores de la institución como carentes de ética (en esa institución).

NOSTALGIA POR LA PLURALIDAD

El recrear colectivamente el origen, el pasado prefundacional, permite recuperar estos "pasados que no dejan de pasar",³⁰ quizá negados en algún momento para emprender la tarea heroica de crear nuevas instituciones (el currículo Iztacala, la licenciatura de Psicología, la ENEP Iztacala).

A la vez que se identificaban con los deseos de los fundadores de crear un currículo de psicólogos para psicólogos, de la definición de una identidad profesional del psicólogo por necesidades propias, y del requerimiento de coherencia dentro de las contradicciones y enfrentamientos entre distintas corrientes, también reivindican el valor de la pluralidad y aportaciones de las distintas disciplinas en el transcurso de su formación profesional en Ciudad Universitaria. Una reivindicación que se hace en función de lo que ha sido la trayectoria de Psicología Iztacala, particularmente durante el periodo que antecedió a la crisis y caracterizado por su falta de apertura no sólo a distintas disciplinas, sino también a distintas posturas teóricas dentro de la psicología. De esta forma, a partir del recuerdo compartido, la pluralidad hoy se reivindica como un significante que también anuda la identidad colectiva del grupo generacional. Así parece indicarlo la memoria colectiva.

³⁰ Expresión ya común por parte de los estudiosos de la memoria. La retomamos de Elizabeth Jelin (2002).

Estaba Héctor Capello, quien era como el [...] de lo social.

También estaba Jesús Figueroa, que era cognoscitivista.

Éstos son personajes clave que siempre aglutinaban en la Facultad. Son de diferentes teorías.

Estaban todos contra los psicoanalistas.

En un auditorio había un debate entre Serafín Mercado y Emilio Ribes [...] [bullicio].

Eran debates. Los debates entre Serafín Mercado y Emilio Ribes eran bastante buenos, se hacían reuniones en el auditorio. Serafín Mercado era una persona que pesaba muchísimo.

Pero también tengo la idea de una carrera donde había también maestros de otras disciplinas, no es como en Iztacala, que todos somos psicólogos; allá teníamos médicos, Alberto Cuevas, todas estas materias que nos daban de neuroanatomía. Tengo la idea de una carrera con profesores de otras disciplinas, no puros psicólogos. Había mucha diversidad. Teníamos materias como Cultura y Sociedad, Cultura y Personalidad y, por lo tanto, teníamos muchos maestros [...].

Así fue nuestra formación: muy rica pero muy dispersa. Nadie nos dijo por qué de repente entra un psicoanalista y por qué un conductista. No lo teníamos claro. La cuestión epistemológica no era clara en ese entonces.

Pero al menos estaba el bloque de los analistas y el bloque de los conductistas. Además había una condición diferente. Nosotros teníamos optativas que te permitían construir tu propio currículo.

A MODO DE SÍNTESIS

En este capítulo nos encontramos con el trabajo de escrutinio del periodo prefundacional por parte de la generación de los fundadores-adherentes, que se objetiva en unas memorias en las cuales

se hacen presentes acontecimientos, personajes (héroes y villanos), instituciones, grupos, luchas, todos ellos de gran significación para los sujetos. Tanto su discurso como la reconstrucción de los contextos institucionales y disciplinarios señalan el carácter conflictivo y contradictorio de la realidad y de la realidad vivida. Por otra parte, todo testimonio coloca en juego "no solamente la memoria, sino la reflexión sobre uno mismo" (Pollack, 2006:13); es decir, la identidad. Dicha reflexión del grupo sobre sí mismo, sobre la institución, pone en evidencia el trabajo de construcción identitaria, es decir, este esfuerzo por parte del grupo por dar coherencia y continuidad a lo que son para sí y para otros: sus ambigüedades, sus contradicciones, sus titubeos, etcétera.

Sin embargo, a pesar de la complejidad del periodo estudiado, como bien lo señalaba Octavio Paz, de las tensiones entre la reconstrucción del pasado y la reflexión sobre este pasado, del carácter siempre fluctuante de la memoria y de la identidad, reconocemos en el relato producido puntos de referencia, puntos de relativa "solidificación", en donde parecen converger en el grupo claros momentos de identificación compartidos y sostén de la identidad colectiva. De esta forma, encontramos eslabones fuertes en la construcción identitaria del periodo prefundacional. Un primer anclaje en lo que el grupo considera como el origen de Iztacala está en el movimiento de 1968 y particularmente en la masacre de Tlateloco, cuya fortaleza fundante de la identidad colectiva se debe, principalmente, a su carácter mítico y el consenso que logra reunir institucional y colectivamente. Sobre este fundamento, que se encuentra en el origen, se construye una trama de significantes que van a contribuir a enriquecer la trama identificatoria, particularmente el papel de la educación para "suturar las desgarraduras" y dar acceso a la movilidad social. Por otra parte, la llegada de un grupo de psicólogos conductistas que había ganado prestigio en la creación de un currículo de psicólogos para psicólogos en la Universidad Veracruzana, constituye un momento clave en la construcción identitaria de los profesores y establece las bases para una fuerte identificación con el conductismo, también cargado de un imaginario visualizado como utopía de transformación. La trama identificatoria encuentra su sostén en fuertes figuras: ídolos, "apóstoles", "líderes que hipnotizaban a las masas".

Es con esta gran carga de ilusión, con una riqueza de referentes identificatorios, que los futuros profesores de Iztacala se desprenden de Ciudad Universitaria y de la Facultad de Psicología, y siguiendo a su líder participan de la fundación de una nueva institución e inician un nuevo recorrido, una peregrinación a nuevos territorios que habrán de poblar, lejos del "centro de la ciudad", donde tendrán que enfrentar nuevas incertidumbres y "encontrar" eventualmente nuevos puntos de anclaje de sus identificaciones.



2. LA FUNDACIÓN, PUESTA EN MARCHA Y CRISIS

Monique Landesmann

LA FUNDACIÓN

La fundación de toda institución constituye un momento de gran significación e importancia para sus miembros, ya que, según los institucionalistas, señala el inicio de la historia institucional (Fernández, 1998). El proyecto institucional que se ha ido gestando en el periodo prefundacional y que en él encuentra su origen resulta, según Souto, Mastache y Mazza (2004), de dos tipos de tensiones irreductibles: aquellas ocasionadas por los distintos modelos que sirven de referencia en el momento de la creación, y las que se derivan de las diferencias entre las ideas originales de los fundadores y lo que se va a concretizar en la realidad. Otra fuente de tensiones tiene su origen en la ruptura con el pasado, que implica todo proyecto de creación. En el proyecto institucional quedarán inscritos los mandatos sociales que dieron origen a la institución, como las tensiones referidas. Dichos elementos también “persisten e insisten en la historia institucional” (Souto, Mastache y Mazza, 2004:39) y formarán parte de la identidad institucional.

A continuación intentaremos dar cuenta de la inscripción de las tensiones en el proyecto institucional, no sin haber delimitado primero el periodo fundacional. Recordamos aquí que la creación de Iztacala, así como de las otras tres escuelas nacionales de estudios profesionales, se instituye por el acuerdo del Consejo Universitario de la UNAM el 10 de diciembre de 1974, durante el rectorado del doctor Guillermo Soberón (1973-1981), formando parte de un proyecto de descentralización de la UNAM.¹ Para establecer la delimitación del periodo fundacional nos apoyamos

¹Se puede consultar al respecto el trabajo de Rollin Kent (1990).

en la propuesta de Lidia Fernández, quien lo entiende como el periodo de creación del proyecto y su aprobación. Dado que nuestro objeto institución es Psicología Iztacala, comprendemos al periodo fundacional como el que se inicia con la aprobación de la creación de Iztacala y concluye con la aprobación del nuevo proyecto curricular de la licenciatura de Psicología por parte del Consejo Universitario (noviembre de 1976). Algunas de las tareas fundamentales de este periodo fundacional son la elaboración del modelo fundacional, los documentos escritos que servirán a la regulación del funcionamiento institucional, la elaboración del currículo, entre otras y diversas tareas organizacionales. El momento fundacional adquiere una relevancia particular para la construcción de la identidad institucional, cuando se aprovecha la constitución de un nuevo espacio organizacional para impulsar proyectos de innovación educativa, como fue el caso particular de Iztacala y de Psicología Iztacala.

LA FUNDACIÓN DE IZTACALA: DOS PROYECTOS IDEOLÓGICOS EN DISPUTA

Como ya se señaló anteriormente, la creación de Iztacala forma parte del proyecto llamado por Rollin Kent de "modernización conservadora del doctor Guillermo Soberón", de "enfriamiento" político de la UNAM después de los intensos movimientos políticos ya referidos. La creación de las ENEP también responde a una estrategia para dar respuesta a la masificación estudiantil de la UNAM, ya que estaban por egresar las primeras generaciones de los colegios de Ciencias y Humanidades creados por el doctor Pablo González Casanova. Sin embargo, el proyecto de creación de las ENEP retoma un proyecto previo de descentralización del propio Pablo González Casanova. Si bien existe cierta ambigüedad en los fundadores-adherentes para caracterizar ideológicamente al fundador de los CCH, lo que no deja lugar a duda es el contraste ideológico entre ambos rectores.

El proyecto de Ciencias y Humanidades, que rompía totalmente la educación tradicional —que prevalecía en las preparatorias—, por un modelo de corte marxista.

El proyecto inicial de los CCH y de las ENEP hicieron un proyecto más social. González Casanova me parece que tenía muy claramente especificados objetivos más sociales.

También tengo mi opinión en cuanto a si era tecnocrática la visión de las ENEP. Lo que pasa es que Casanova, con su proyecto, sí era un poco más social, porque antes de que se construyan las ENEP sube Soberón y ahí truenan con todo su modelo ideológico, le da otro giro a la educación y sí empieza a meter ahí la cuestión técnica, porque era lo que iba a llevar al país a solucionar los problemas de la pobreza, etcétera.

El proyecto educativo de González Casanova no era mucho más de izquierda.

De esta forma, en el relato emergen nuevamente los enconos ideológicos tan exacerbados en el periodo de creación de Iztacala y que cristalizaron en el proyecto fundacional, perviviendo en la memoria de los sujetos.

CIUDAD UNIVERSITARIA: EL DUELO POR LA UNIVERSIDAD PERDIDA

Como todo nacimiento, la creación de Iztacala implicó, particularmente para los sujetos que ya tenían un anclaje en Ciudad Universitaria, una separación de esta primera matriz formativa. Significó construir una nueva universidad en un espacio urbano totalmente distinto² y, al mismo tiempo, renunciar a otra universidad, la Ciudad Universitaria. La creación de las ENEP es vivida por parte de algunos como una "desintegración paulatina de la Universidad". Si bien no se trata de una desintegración real sino imaginaria, por parte de los sujetos la pérdida de Ciudad Universitaria es real y no imaginaria, ya que no sólo ofrecía un espacio de formación profesional, sino también un espacio de socialización cultural y social

² En el caso de la generación de los fundadores-adherentes no hay señalamientos de lo que significó el cambio del espacio urbano, a diferencia, como lo veremos más adelante, de para los herederos.

que, para esta generación, fue particularmente importante.³ Es una dimensión de la institución que forma parte de su identidad como generación, y que han tenido que resignar al migrar hacia Iztacala. Aquí encontramos ciertas coincidencias con la generación de los fundadores, quienes tuvieron intensas experiencias de socialización al interior de la UNAM, con universitarios de otras facultades.

Además era en el ambiente de la misma Universidad.

En Arquitectura ibas a exposiciones de pintura.

Eso que estás diciendo es fundamental para entender la diversidad que tuvimos en nuestra formación. Yo siento haber desperdiciado Ciudad Universitaria. Tendría que volver a Ciudad Universitaria aunque sea 30 años después para aprovecharla. Sin embargo, estaba ahí. Aunque alguien sí la aprovechó en su plenitud y yo no, me quedé con eso pendiente, pero estaba ahí. Ahí estaba el Centro Cultural Universitario, las islas [...].

Se usaba la sala del Conservatorio y todos los conciertos eran en el Justo Sierra. Ciclos de cine y comprabas el abono, conferencias [...] era una gran riqueza que tú decías: "Para qué voy a clases, me quedo acá [...]"

Irte al Jardín Botánico, al Centro de Informática [...] había muchos lugares a donde podías ir [...].

¿Qué eran las islas?

Las islas eran un espacio de socialización en la Universidad [risas]. La Universidad tiene un circuito, entre el circuito hay una zona de árboles, entonces había zonas que estaban rodeadas de arbolitos se prestaban mucho a la socialización sexual.

Y también a la droga.

También a la cultura.

³ Efectivamente, como se señaló en trabajos anteriores (Landesmann *et al.*, 2006), la socialización cultural en la preparatoria y en la Facultad de Filosofía y Letras fue muy importante para esta generación.

Lidia Fernández: *¿Eran como espacios más liberados de control para la vida de los estudiantes?* [asentimiento general].

Ahí no podían llegar ni las patrullas, daban vueltas por el circuito, pero no entraban a las islas.

De pronto dejamos Iztacala y nos regresamos a Ciudad Universitaria, pero me parece muy importante haberlo hecho, porque esta historia personal y grupal que tenemos es la que trajimos a Iztacala y la que se confronta totalmente con Iztacala. Lo siento cada vez más. En algún momento participé de los entusiasmos de estar en estos cambios de la psicología, en una psicología mexicana y todo esto, y ahora añoro terriblemente Ciudad Universitaria.

En esta evocación se aluden añoranzas que hablan de sentimientos de pérdida. En la recuperación de estos "pasados que no pasan" se hace una reafirmación de su identidad colectiva como generación, que ha tenido una formación singular diferenciándose de las otras generaciones de psicólogos de Iztacala, que no tuvieron el privilegio de la formación en Ciudad Universitaria.

Pero también parece que aún no hay resignación por el espacio perdido. Nos preguntamos si en el balance de hoy lo que se invirtió en sacrificios en los inicios —particularmente dicha renuncia— no se ha visto compensado del todo en Iztacala.⁴ En este caso Ciudad Universitaria se constituye como modelo de universidad y desde ahí, hoy en día, se mira a Iztacala irremediablemente en falta.⁵

Ahora no puedo conceptualizar a Iztacala como la Universidad, no sé qué es, pero la Universidad no es.

En este momento siento una gran diferencia entre la formación universitaria a la que nosotros tuvimos acceso y esta formación

⁴ Aquello remite a los planteamientos de Argyris (1957), quien señala los efectos de angustia y frustraciones que se dan en los sujetos en situaciones de trabajo cuando se dan desequilibrios entre los factores de inversión y de retribución.

⁵ También nos parece sugerente la idea de Freud (1976) en el sentido de que, en caso de pérdida del objeto con el cual el sujeto se va identificando, se genera melancolía. El objeto es interiorizado y se constituye como ideal del yo.

escolarizada, es como si vinieran a la secundaria avanzada, porque aquí no hay nada. Aquí no hay cultura, no hay socialización [...] no hay nada [negativa de algunos participantes].

Los murmullos de los participantes nos señalan que esta apreciación no es compartida por todos. Para esta generación, la identidad institucional se tuvo que construir tomando como referencia una institución mutilada de su matriz, la Ciudad Universitaria, hoy Patrimonio Cultural de la Humanidad. La mudanza a un porvenir incierto y un lugar inhóspito en ese momento, como lo era la población de Los Reyes Iztacala, en los márgenes del norte de la ciudad, en un barrio industrial y popular que contrastaba notoriamente con los barrios de clase media y media alta y fuertes tradiciones culturales en donde está asentada la Ciudad Universitaria,⁶ implicó ciertamente sacrificios importantes por parte de los fundadores, quizá negados⁷ en este momento porque los sujetos se sintieron fuertemente interpelados por la convocatoria de impulsar un proyecto innovador con características utópicas, como fue el proyecto Psicología Iztacala.

Llama la atención en el relato la falta de referencias al tránsito de Ciudad Universitaria a la ENEP Iztacala. A diferencia, nuevamente, de la generación de los “herederos”, no existen referencias en el relato de los adherentes a la inauguración, por parte del entonces rector Soberón, de la ENEP Iztacala. El acto de creación de la nueva institución, de separación de Ciudad Universitaria, queda borrado en la memoria.

PSICOLOGÍA IZTACALA COMO MODELO EDUCATIVO

Durante el periodo fundacional es elaborado, bajo el liderazgo de Emilio Ribes —nombrado en enero de 1975 coordinador de la

⁶ Sugerimos, para apreciar este aspecto, acudir a los testimonios de la generación de los “herederos” sobre su llegada a Iztacala.

⁷ Nos remitimos aquí al pacto de negación al que refieren distintos autores (Fernández, Enriquez, Kaës, Remedi). Kaës (1996) llama “pacto de negación” a la formación intermedia genérica que, en todo vínculo, trátase de una pareja, un grupo, una familia o una institución, condena al destino de la represión, la negación, la renegación que mantiene en lo irrepresentado y en lo imperceptible, hecho que vendría a poner en cuestión la formación y el mantenimiento de este vínculo y de estas cargas de las que es objeto.

licenciatura de Psicología—, el nuevo proyecto curricular para formar psicólogos en la ENEP Iztacala. El proyecto, como lo recuerda Ribes (1980), y también los adherentes, tiene su origen en la Facultad de Psicología de la UNAM y la Escuela de Psicología de la Universidad Veracruzana.

Se trata (Ribes, 1989) de formular un “modelo coherente con un planteamiento globalizador” que abarque:

- La configuración de un modelo científico integrando los más variados fenómenos psicológicos desde una perspectiva conductual.
- El desarrollo de un sistema educativo con una práctica científica derivada de la psicología.
- La definición de un nuevo papel profesional del psicólogo, ubicando su inserción social con base en un contexto ideológico preciso y comprometido.

Se da la existencia de una coyuntura para diseñar un currículo capaz de contemplar, con absoluta independencia, la formación profesional del psicólogo desde una perspectiva conductual. Para entonces se planteó la necesidad de armonizar el plan desde una triple perspectiva:

- Articular un marco pedagógico integrando diseño curricular, metodología de enseñanza y evaluación desde un punto de vista conductual.
- Elaborar un marco profesional del psicólogo, en términos de problemas, funciones y actividades susceptibles de ser enmarcados en el análisis conductual (desde un punto de vista técnico e ideológico).
- Integrar metodológicamente contenidos y objetivos del currículo mediante un solo enfoque teórico, el interconductualismo y el de análisis de la conducta, sin por ello anular la pluralidad informativa requerida en un programa profesional.

Una de sus apuestas centrales fue lograr su independencia como profesión, la cual se alcanza, a decir de Ribes (1989), con la apertura de la licenciatura de Psicología en Iztacala cuando:

[...] los contenidos de estas otras disciplinas (disciplinas médicas) 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, 1989:14).

El modelo Iztacala es valorado como:

[...] un proyecto extremadamente ambicioso en el ámbito de la educación superior y la ciencia latinoamericana (Ribes, 1980:5).

Se trata de trata de

[...] un esfuerzo de innovación educativa restringido al ámbito de la enseñanza superior y, en particular, de una disciplina, la psicología (Ribes, 1986:370).

Rebasa la posibilidad de este trabajo describir todas las medidas de tipo organizativo que tuvieron que emprenderse para la fundación de Psicología Iztacala.⁸ Un aspecto que nos parece relevante destacar fue la contratación de los profesores para llevar a cabo la innovación. Emilio Ribes señala, en este sentido, que dada la ausencia de cuadros científicos, docentes y profesionales en psicología, el personal académico se integró inicialmente

[...] con un conjunto de psicólogos jóvenes, recién egresados o en proceso de hacerlo, interesados en la psicología experimental y sus aplicaciones. Se hizo hincapié en la selección de personal con potencialidades de desarrollo, más que en "figuras" o "nombres" académicos, especialmente en cuanto se planeaba el diseño de un proyecto universitario al que difícilmente se habrían adaptado profesores con una concepción y orientación de la enseñanza y de la profesión que era nuestro propósito trascender (1986:121).

Se contrataron instructores del Departamento de Psicología Experimental de la Facultad de Psicología, estudiantes de grado del Programa de Análisis Experimental de la Conducta y egresados de la Universidad Iberoamericana, con los cuales ya se había teni-

⁸ Véanse algunos de estos aspectos en Ribes (1980).

do un contacto. En su justificación de los criterios de contratación, Ribes (1986:121) precisa: "se contrató a psicólogos jóvenes, inteligentes y con orientación experimental, aun cuando todo lo ignoraban".

Veremos más adelante las implicaciones de tales elecciones. Por lo pronto, nos parece conveniente destacar la importancia de la coherencia del proyecto dada por una única perspectiva teórica, el conductismo, la contratación de un personal docente joven, entusiasta e inexperto, e identificado con la perspectiva psicológica y con su líder, un proyecto ambicioso y con aspiración a convertirse en un modelo científico, educativo y profesional en el campo de la psicología mexicana y latinoamericana.

El proyecto innovador que fue sometido en la ENEP Iztacala a su aprobación encontró, desde sus inicios, reticencias y cuestionamientos, y tuvo que modificar algunas de sus características para ser aprobado. Las modificaciones introducidas en el modelo fueron fuentes de tensiones que se incrustaron en el currículo de la licenciatura y, como lo veremos más adelante, que se profundizaron y constituyeron una arista de la crisis en Psicología Iztacala.

TENSIONES EN EL MODELO

En una breve reseña histórica de Psicología Iztacala, el coordinador Emilio Ribes señala cómo el nuevo modelo científico "chocó con la resistencia y oposición manifiestas o encubiertas tanto de grupos internos a la profesión e institución como de grupos externos" (1989:119). En un análisis de la propuesta curricular para su aprobación se hicieron importantes observaciones al proyecto, entre otras:

- La necesidad de un mayor desarrollo del marco conceptual de las ciencias sociales con la introducción de nuevas asignaturas: "Introducción a las ciencias sociales" e "Introducción a la realidad mexicana".
- Debido al enfoque limitante del campo y de la producción teórica de la psicología social se sugiere "confrontar el problema presentado por la Coordinación de Psicología con los

programas utilizados en la licenciatura de Psicología de CU, la Universidad Autónoma Metropolitana, así como el Programa de Psicología Social de la UNAM. De la confrontación con estos programas, reordenar los contenidos, contemplando con un criterio más "pluralista", la producción teórica en psicología social, incluyendo las distintas escuelas y temas que tienen conciencia en la comunidad científica internacional.

- Un análisis de problemas de factibilidad de implementación del módulo aplicado.
- Se observa más la tendencia a diseñar un universo para el programa que para preparar profesionistas, para resolver problemas en su contexto de acción.
- Se definen funciones para el profesionista con un criterio puramente conductual.
- Se sugiere el uso de un enfoque interdisciplinario de solución con otros profesionales de la salud, sociólogos, antropólogos, administradores públicos para problemas de tipo clínico y educación especial y rehabilitación, con otros profesionales de arquitectura, ingeniería, economía, sociología para problema de tipo social, etc. y con profesionistas de la pedagogía, ciencias de la salud, ciencias de la comunicación en el área de educación y desarrollo.

Los fundadores-adherentes tienen presentes las tensiones originales y las modificaciones que se tuvieron que incorporar en el proyecto para ser aprobado.

¿Quién estuvo en esa reunión en la que estaba como en pugna que viniera Talento, es decir, Emilio venía con este proyecto y Mario Cárdenas, un médico que lo trae [...]?

Es el jefe de departamento. Fue en una reunión donde se aprobó el proyecto del plan de estudios. Era una reunión institucional en donde Mario Cárdenas tenía una jerarquía mayor que la que podía tener Emilio, entonces él dijo: "Okey al proyecto conductista salvo una cosa, se va a meter el módulo de Psicología Social", por eso es la única que hay teórica y aplicada. Hay Teoría Social Teórica y Aplicada separadas, y dos áreas diferentes, porque to-

das las demás [...] está Educativa, Aplicada, y Teórica y Práctica, menos ésta, porque fue la negociación [...].

De hecho sí estaba contemplada Psicología Social, pero Aplicada con el conductismo colocado al centro. Lo que hace Mario Cárdenas en ese momento es meter Psicología Social Teórica como un área diferente, planteando que se requiere una formación más amplia a nivel teórico, y por eso lo separan como dos módulos, uno que era lo aplicado, que aparentemente podía conllevar su propia teoría —en aquel momento se pensaba conductista—, más esta formación que, en el principio, desde los primeros semestres él planteaba era importante y había que dar para los estudiantes: la historia de México.

La introducción del módulo de Psicología Social en el nuevo currículo —por la significación que le otorgan algunos de los fundadores-adherentes— sugiere que desde la fundación de Psicología Iztacala, y para la generación que estudiamos, no solamente existían discrepancias entre los líderes (Emilio Ribes y Miguel Talento) y entre Emilio Ribes y el doctor Mario Cárdenas, jefe del Departamento de Ciencias Sociales y de la Conducta, “autoridad” de la institución, sino que hoy son expresiones de sospecha hacia dichos líderes, depositando en ellos cierta responsabilidad en la futura ruptura del proyecto, pareciéndose reeditar los antiguos antagonismos de la Facultad de Psicología entre psicoanalistas y conductistas, o entre marxismo y conductismo:⁹

No creo que Mario Cárdenas tuviera tanta claridad en términos de los contenidos, lo que quiso ahí fue meter un elemento diferente al elemento conductista y contrata a Miguel Talento. Miguel Talento sabía muy bien lo que estaba haciendo, sabía que en algún momento dado iba a tronar totalmente la concepción conductista si metía todos esos contenidos.

⁹ Al respecto, Lidia Fernández (1998:215), quien tiene una larga experiencia en el estudio de los procesos fundacionales, ha constatado “el modo como se produce esta adjudicación de decisiones —muchas veces colectivas y con alta participación— a uno de los prefundadores o primeros adherentes y luego, tiempo después, se combate o discute su valor por haber sido una decisión unilateral”.

Cuando se crea Iztacala, es de Miguel Talento la gente que mete cosas diferentes al conductismo. Mario Cárdenas, psicoanalista, es quien insiste en meter el módulo de Psicología Social, que no estaba contemplado en el currículum y en una relación de fuerzas, en una reunión, él impone que para aceptar el currículum de Psicología Iztacala tiene que haber el área de Psicología Social y contrata a Miguel Talento, que es el elemento que después le da la ruptura al proyecto monolítico conductista.

Sin embargo, las tensiones y contradicciones parecen haberse “resuelto” o bien acallado, por lo menos momentáneamente, cuando se hace necesaria la puesta en marcha del proyecto. Tal momento de la fundación de un proyecto innovador demanda “una búsqueda de concordia [que] aparece, pues, como la negativización de la violencia, de la división y de la diferencia que lleva todo vínculo; el pacto [de negación] hace callar a los diferentes” (Kaës, 1996:51). Pero, además de la negación de las diferencias, en la puesta en marcha se instauran las condiciones institucionales para un anclaje¹⁰ de las identidades de los sujetos, necesarias para la concreción del nuevo proyecto y para resolver las vicisitudes que implica toda innovación institucional.

LA PUESTA EN MARCHA

La concreción del modelo fundacional se realiza en distintos tiempos, variables según los casos estudiados, que corresponde en su conjunto a lo que Lidia Fernández (1998) denomina la “puesta en marcha”. Esta autora, a partir de la investigación de numerosos casos, ha identificado un conjunto de recurrencias en cuanto a los fenómenos y la dramática propia de cada una de las etapas

¹⁰ La expresión anclaje, aunque sugerente en sí, no hace más que designar un fenómeno harto complejo en la construcción de las identidades. Nos parece que el planteamiento de Hall abona a la problematización de este momento y de esta construcción identitaria: “[...] las identidades son puntos de adhesión temporaria a las posiciones subjetivas que nos construyen las prácticas discursivas (véase Hall, 2003). Son el resultado de una articulación o ‘encadenamiento’ exitoso del sujeto en el flujo del discurso” (Hall, 2003:20).

de la puesta en marcha de un proyecto innovador. Dentro de la descripción de la temporalidad propia del movimiento institucional identifica distintos momentos principales, resumidos aquí en dos tiempos, y que hemos podido reconocer en nuestro estudio de caso:

1. Un tiempo inaugural, tiempo de intensos trabajos y ocultas dificultades.
2. Un tiempo de manifestaciones de primeras dificultades, dudas, inseguridades, de crisis y finalmente de sufrimiento.

Hemos adoptado dicha consideración en cuanto a la temporalidad por la pertinencia que le hemos reconocido en el caso de la puesta en marcha de Psicología Iztacala. Desde luego, sin que implique la imposición del modelo para la interpretación de los datos, sino más bien por su potencial heurístico para dar cuenta de sus implicaciones en la dinámica identitaria.

EL TIEMPO INAUGURAL

Para Lidia Fernández, el tiempo inaugural es el tiempo de poner en marcha lo escrito e imaginado. En general, se caracteriza por un tiempo de euforia y de intensos trabajos para llevar a la práctica el proyecto. Es también un tiempo de significativas dificultades, muchas veces imprevistas, debidas, por una parte, a los cuestionamientos de las prácticas y creencias que el nuevo modelo fundacional promueve, generando inseguridades en los sujetos. Por otra, a la necesidad de acallar dudas y temores —desde dentro y desde fuera— para no debilitar el proyecto y demostrar su potencia y la infalibilidad de sus fundadores. Dicha etapa se caracteriza por una exacerbada fidelidad al modelo fundacional, que constituye el tema de la dramática.

La delimitación temporal

Las características anteriores, particularmente la existencia de un periodo eufórico, de profunda identificación con el proyecto y sus

fundadores, y de aparente ausencia de cuestionamiento al mismo, permite delimitar el periodo inaugural. Teóricamente¹¹ se inicia en noviembre de 1976 con la aprobación, por parte del Consejo Universitario, del nuevo proyecto para la licenciatura de Psicología en Iztacala y su implementación unos 15 días después. Su conclusión está dada por la aparición de una primera fisura importante al interior del grupo de los "fundadores y adherentes fundadores".¹² Constituye una fase relativamente corta en el relato, comparativamente con las otras etapas de la novela institucional.

Al iniciarse el periodo, en noviembre de 1976, hay tres generaciones de estudiantes en la licenciatura de Psicología (dos que ya habían cursado dos semestres del "plan madre" de la Facultad de Psicología, y una nueva generación que apenas inicia sus estudios en Iztacala). El periodo inaugural termina aproximadamente al egresar la primera generación de estudiantes. Asimismo, corresponde también al periodo de gestión de Emilio Ribes como coordinador de la licenciatura, que concluye al iniciar su periodo sabático. Es decir, el periodo cubre de manera aproximada¹³ dos ciclos importantes: uno de formación y otro ciclo de gestión institucional.

Por lo anterior, es un periodo en el que internamente se desarrolla una actividad intensa y compleja, llena de dificultades. Es importante sugerir alguna de ellas para contextualizar las significaciones que los fundadores adherentes otorgan a dicho periodo.

Cuando se inicia el plan de estudios, Psicología Iztacala contaba con 1 500 alumnos. El plan de estudios se implantó para los primeros seis semestres con una planta de 90 profesores: "La implan-

¹¹ En realidad, el relato no precisa qué pasa entre el momento de la fundación de Iztacala, en marzo de 1975, y el inicio del nuevo plan de estudios. Sabemos que es un tiempo en el cual los estudiantes cursan el plan tradicional de la Facultad de Psicología y en el cual estuvieron trabajando los fundadores-adherentes. También es de llamar la atención que los profesores no mencionan nada con respecto al tránsito de un plan a otro.

¹² En este sentido, también para el coordinador de la licenciatura, Emilio Ribes, es cuando egresa la primera generación de estudiantes, en 1978, que se produce una fractura que truncó el desarrollo posterior del proyecto (Ribes, 1986).

¹³ Como ya lo señalamos en la introducción, la delimitación temporal por parte de los entrevistados es relativamente imprecisa.

tación del nuevo currículo provocó un cambio cualitativo profundo en las prácticas de enseñanza-aprendizaje y en los mecanismos de apoyo" (Covarrubias, 2003).

Según Ribes (1986), desde el planteamiento inicial se habían previsto dificultades relativas a:

- La práctica de los docentes: *a)* la falta de adiestramiento profesional del profesor, quien tenía que desempeñar un nuevo rol y convertirse en un modelo y promotor de nuevas prácticas (promover y dirigir seminarios, recoger y proveer información desde un punto de vista metodológico coherente, asesorar y supervisar tutorialmente la elaboración de ensayos, preparar experimentos de laboratorio, prestar servicios profesionales); *b)* dificultades para la construcción del contenido curricular y la necesidad de contar con la participación de los docentes, y *c)* la necesidad de vincular la docencia con la planeación curricular y con la investigación y las aplicaciones en sus diversos niveles.
- La participación de los alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se preveían en este sentido dificultades que emanaban del perfil del estudiante que procedía de prácticas de formación tradicionales; de una posible simbiosis adaptativa entre alumnos y maestros en oposición a los nuevos requerimientos curriculares y, finalmente, de la existencia de un anticonductismo que tuviera, como consecuencia, un cuestionamiento sistemático del marco teórico-metodológico del nuevo currículo.
- Finalmente, también se señalan limitaciones de recursos y políticas, tanto al interior de la Universidad como por efectos de la acción de grupos políticos externos a Iztacala y opuestos al proyecto innovador.

La puesta en marcha exigió, entonces, programas de formación docente para los nuevos maestros y también para las primeras generaciones de estudiantes, como se analizará en el siguiente capítulo.

Por otra parte, la innovación curricular y la resolución de las dificultades que implicaba para un cuerpo docente con "reperto-

rios profesionales insuficientes", se daban en un contexto institucional aún turbulento. En efecto, en el periodo inaugural se da uno de los episodios más críticos en la lucha por la sindicalización del personal académico. En 1974 se había creado el SPAUNAM (Sindicato del Personal Académico de la UNAM), cuyo primer emplazamiento a huelga, en 1975, provocó fuertes reacciones por parte del rector Guillermo Soberón (Kent, 1990). Fracasa el intento del SPAUNAM por obtener el reconocimiento legal como organismo sindical. En 1977 se da la unificación entre el sindicato de trabajadores administrativos, el STEUNAM, y el SPAUNAM, en un solo organismo, con el estallido en junio de una huelga que es rota por la intervención de las fuerzas policiacas. Aunque, como lo atestiguaron varios de los profesores, Ribes hizo importantes esfuerzos por conseguir para los profesores las mejores condiciones laborales, dichas condiciones iniciales, particularmente con un número elevado de horas de clase frente a grupo, eran muy desfavorables comparadas con las que gozaban los profesores de Ciudad Universitaria. La lucha y el fracaso por la construcción del sindicato académico, la actitud de oposición de las autoridades universitarias al sindicalismo universitario, y posteriormente la obtención de la titularidad del contrato colectivo por parte de un organismo sindical ligado a la rectoría —las Asociaciones Autónomas del Personal Académico de la UNAM—, constituyeron el telón de fondo muy crítico en el periodo estudiado, que permearon las tramas académicas institucionales.

En estas circunstancias, los profesores de la licenciatura de Psicología formaron en el mismo periodo su Colegio de Profesores, el cual constituyó, además del sindicalismo, un nuevo actor de relevancia en el proceso de innovación curricular y cuyo destino se fue entrelazando estrechamente con el movimiento institucional de Psicología Iztacala.

"nos amábamos tanto"

El periodo inaugural quedó condensado y simbolizado en la memoria institucional colectiva como el de "nos amábamos tanto", inspirándose posiblemente en el filme emblemático de Ettore Scola y producido en 1974. Es de suponerse que varios de nuestros

adherentes, que se habían socializado en Ciudad Universitaria en la cultura cinéfila, ciertamente la habían visto. Nuestro análisis del periodo y del subsiguiente periodo de crisis nos lleva también a subrayar la importancia de los lazos que se establecieron al interior del grupo fundador y de fundadores-adherentes, que cumplieron un papel central en los vínculos que los sujetos establecieron entonces con la institución, es decir, con Psicología Iztacala. En el periodo inaugural se construyó un fuerte anclaje identitario que aún permanece vivo en la conciencia de los sujetos que lo experimentaron. Se interiorizó con fuerza una imagen institucional que no ha podido borrarse y vuelve a emerger en el presente atravesando las sucesivas capas de la historia institucional, conviviendo con ellas no obstante todas sus contradicciones y ambigüedades. El análisis que sigue remite al testimonio particular de aquellos que participaron en la fundación y puesta en marcha del proyecto, y contrasta con el relato de quienes ingresaron a la licenciatura a partir de 1978, después de itinerarios diversos pero fundamentalmente profesionales.

¿Por qué dicho periodo quedó sedimentado simbólicamente en este amor recíproco y colectivo?, siendo un periodo tan complejo, como lo es la puesta en marcha de un proyecto innovador y que tanto les había interpelado. Al ser, además, el periodo en el cual iniciaron sus primeras experiencias profesionales como académicos, ¿qué relevancia tiene dicha representación para nuestra exploración de la identidad institucional?

En nuestro concepto, en este momento de la historia institucional, se conformó un tipo particular de formaciones grupales que denominaremos "forma comunitaria", para retomar la expresión de Max Weber (Dubar, 2001:38) y que designan "relaciones sociales basadas en el sentimiento subjetivo (tradicional o emocional) de pertenecer a una misma colectividad". Los lazos que se construyen en dichas formaciones resultan de la identificación colectiva y emocional con un mismo líder "carismático". Dubar precisa, al respecto, que dicha forma comunitaria es dominante en el funcionamiento de las familias que unen filiaciones y relaciones afectivas intensas, pero también presentes en los agrupamientos humanos desde el momento en que se desarrollan en ellos sentimientos de pertenencia. Se trata de una tipificación ple-

namente pertinente para el grupo que estudiamos y que intentaremos demostrar a continuación. ¿Pero cómo explicar la emergencia de dicha formación, particularmente dentro del contexto de confrontación que hemos descrito y cómo caracterizarla? La respuesta no es evidentemente sencilla, y nos remite a un conjunto complejo de fenómenos que son necesarios explicitar, si también tenemos que dar cuenta de la crisis que posteriormente tendrá por resultado la disolución de esta forma comunitaria y la génesis de nuevas formas sociales institucionales e identitarias.

En lo trabajado hasta aquí, hemos señalado el contexto de adversidad y conflictividad en el cual nació Iztacala; anclado sobre el movimiento estudiantil y su represión, las luchas por la institucionalización de la psicología experimental, el duelo por la pérdida de Ciudad Universitaria, las tensiones y cuestionamientos al proyecto original, las condiciones de premura con las cuales se tenía que poner en marcha, por una parte la ENEP Iztacala; pero también un proyecto innovador de enormes exigencias y la relativa inexperiencia de este grupo de jóvenes docentes, la mayoría de los cuales aún sin haberse titulado como psicólogos. La puesta en marcha implicaba iniciar una tarea heroica en una situación, teóricamente, de gran desamparo. Sin embargo, los relatos recogidos nos reportan —en consonancia con lo que ha observado Lidia Fernández— un ambiente de entusiasmo, pasión y cohesión grupal. Se trata del periodo “inaugural”, que generalmente se caracteriza por un ambiente eufórico.

Como lo señalan tanto Weber como Freud y Kaës, un componente fundamental de este tipo de formación grupal es la identificación con el líder carismático. En este caso, primero con Emilio Ribes —“el profeta”—, y más adelante con los demás líderes llamados los “12 apóstoles”.

Creo que la posibilidad de cristalizar este proyecto en Iztacala sí tiene que ver necesariamente con la imagen de Emilio y con el grupo que logró conformar a partir de aquel grupito de estudiantes pilotos.

Creo que al principio funcionó muy bien, cuando menos me acuerdo de haberlo vivido como funcionando muy bien. Los estudiantes

estaban muy prendidos en términos de participar en este nuevo programa.

Me acuerdo que iniciamos con el plan de estudios de CU, y de repente Emilio citó a todo el mundo en el aula magna y dijo: "Los estudiantes que quieran seguir con el plan de estudios anterior que se manifiesten, y los que quieran adherirse a nuestro nuevo plan de estudios que tiene tales y cuales [...]", me acuerdo una serie de características maravillosas y todo el mundo decía: "¡Ah!, sí, queremos, por supuesto, ésta es nuestra opción [...]" y todo el mundo, además, tuvo que hacer algunas traducciones de materias, como *Bases biológicas de la conducta sexual*, por no sé qué otra cosa, y los estudiantes, a pesar de estas modificaciones que tenían que hacer, dijeron: "Ok, queremos hacer el proyecto". Me acuerdo que los estudiantes decían muy claramente: "No importa, quiero pertenecer a este nuevo programa, esta generación va a ser la generación del cambio", y el ánimo de los estudiantes era el ánimo de los que estamos acá. Insisto en plantear que la imagen de Emilio era el eje y el pivote que en un momento dado hacía que esto se diera.¹⁴

Encontramos algunas claves para entender esta capacidad de convocatoria de los líderes carismáticos para llevar a cabo proyectos innovadores. Así, aunado a un prestigio ya construido por Emilio Ribes en la Universidad Veracruzana y en la Facultad de Psicología, los grupos convocantes de los proyectos innovadores, a decir de Lidia Fernández,

[...] tienen rasgos que los hacen sensibles para oír y codificar las necesidades y deseos de formular y sostener un proyecto que tenga por meta darles respuesta. Al mismo tiempo, y seguramente por los dos rasgos anteriores, el grupo queda disponible para recibir investiduras de carácter heroico (Fernández, 1998:202).

De la misma forma, pero por razones distintas, algunos de los "apóstoles" también estuvieron investidos de rasgos de carácter heroico, aunque distintos a los de Emilio Ribes.

¹⁴ De hecho, todos los estudiantes se inscribieron en el nuevo plan de estudios, evidenciando el poder de convocatoria de Emilio Ribes. Más adelante, en Iztacala también se promovió un plan piloto innovador en la licenciatura de Biología, que no logró convocar a todos los estudiantes.

Miguel Talento venía de un lado político. Era líder de las juventudes peronistas en Argentina y traía toda una trayectoria política. Este hombre venía con una formación social pero de profundas raíces latinoamericanas, o sea, no era un improvisado que venía a estudiar psicología experimental. Y ahí viene el caso de Eduardo Correa, Leonte Brea y Botero, que fueron gente que no los jaló Miguel, sino Emilio Ribes en sus travesías por Latinoamérica. En los congresos psicológicos por toda Latinoamérica él jalaba a gente y después venía para acá. Pero sí eran de raíces diferentes.

Pensamos que la fuerte identificación con el líder no se fundaba solamente sobre "una sumisión extraordinaria al carácter sagrado, a la virtud heroica o al valor ejemplar de una persona", propia de una dominación carismática, en términos de Weber (Filloux y Maisonneuve, 1991:315). El proyecto que ellos promovieron era portador, como lo hemos visto ya, de algunas necesidades de los adherentes en el contexto propio de este periodo: su carácter utópico, su apuesta al cambio —que era una de las demandas del movimiento de 1968— y, finalmente, y no menos importante, la búsqueda de una cohesión lograda a través de una sola teoría, que era de suma importancia en un momento de fuertes contradicciones. Había una profunda identificación con la base ideológica del proyecto innovador promovido por sus líderes:

Abí digo que somos de la generación de estos vientos de cambio. Tengo la experiencia muy particular de ser compañera de un líder del 66 de Durango, que luego está involucrado en Chapingo en el 68 [...] él al salir [...] Nosotros quedamos muy identificados al conductismo como una posibilidad. ¿Cómo fue para nosotros llegar a Iztacala? [...] aparece la posibilidad de que entrásemos a Iztacala. Imagínate, los demás enarbolaban el discurso capitaneado por Ribes [...], además Iztacala como el espacio de una utopía, pero no lo veíamos como utopía sino como realidad, como un proyecto que gestaba y que apostaba por un nuevo psicólogo. Me acuerdo que mi ex era marxista y se peleaba conmigo diciendo que el conductismo era positivista, y yo le decía: "¿De dónde sacas eso?, pero ¿qué te pasa? El marxismo quiere el cambio, ¿no?". Yo no tenía formación filosófica, ni epistemológica, ni nada [...] pero sí era cierto que el conductismo decía "modificación" y que para mí se podía la transformación [...] Vi a Jorge Melgar y dice: "Hay espacios en

Iztacala", y nos venimos los cuatro y tenemos la característica de que Ribes nos entrevista. Aquí es como si llegáramos a la tierra prometida. Nosotros éramos buenísimos en la Ibero, jéramos los conductistas! Cuando llegamos y decían "Automoldeamiento", y nosotros: "¡Oh!". Como que veníamos a la panacea.

La identificación con el líder y las características utópicas del proyecto hacen posible el sacrificio y la gesta heroica que demanda el proyecto:

Este proceso de masificación de oportunidad hizo que entráramos muy jóvenes a dar clase, apenas estábamos saliendo de la Universidad cuando ya estábamos dando clases como ayudantes. Una particularidad en el grupo es esta pasión por hacer las cosas y haber creído en un sueño utópico, y también trabajar 24 horas sobre 24. Yo acababa de dar a luz y Emilio me convenció que a los 15 días de haber dado a luz viniera a trabajar y renunciara a mi compromiso de maternidad. Me venía con mi hija a las reuniones. La consigna era que todos éramos muy necesarios en este proyecto.

No eran 40 horas frente al grupo. Tenía sólo 20, pero igual le trabajaba mañana, tarde y noche a Iztacala, o sea leía para Iztacala afuera, me preparaba para Iztacala en otro lado. Creo que la gran mayoría hacíamos eso. Y efectivamente generamos, como una gran familia en donde aunque uno no quisiera leer el fin de semana, llegabas a la casa de L..., estaban leyendo, y pues teníamos todos que leer; o alguien decía que las cajas de Skinner estaban recién llegadas, y veníamos en sábado a saber cómo funcionaban las cajas. Había una gran entrega. Insisto en plantear que la imagen de Emilio era el eje y el pivote que en un momento dado hacía que esto se diera.

El líder, el grupo y los significantes compartidos (la teoría única, Iztacala como espacio de la utopía, la ideología del cambio, los mitos fundacionales), designados como formaciones intermedias por Kaës, conforman una matriz identificatoria que vincula a los sujetos entre sí y con la institución (Freud, 1976),¹⁵ y son el fundamento para la constitución de una identidad institucional:

¹⁵ En *Psicología de las masas y análisis del yo*, Freud teoriza sobre la constitución libidinosa de una masa caracterizada por ser "una multitud de indi-

La nueva institución cumple funciones fundamentales, como apoyatura a las identidades de los sujetos en un momento de fuertes exigencias y quizá pocos recursos simbólicos y psíquicos para enfrentar el momento de puesta en marcha.¹⁶ Por una parte, en este momento de su historia, la institución ofrece un sistema de valores y normas —una armazón estructural—, organizando el trabajo de los sujetos, atribuyendo lugares, roles, que tienen que facilitar la edificación de una obra colectiva. También proporciona espacios de formación y socialización (Enriquez, 1996). Es decir, contribuye de esta forma a la construcción de la identidad de los profesores y de sus vínculos de pertenencia institucional.¹⁷

En este momento de fuertes exigencias y de indudables tensiones, la institución cumple funciones psíquicas importantes, que contribuyen al establecimiento de lazos de pertenencia con la institución y también intersubjetivos.¹⁸ Dicha función psíquica se ejerce de distintas maneras.

Por una parte, la "institución vincula, reúne y administra formaciones y procesos heterogéneos: sociales, políticos, económicos, psíquicos" (Kaës, 1996:30). Una función de enorme relevancia en este momento, no solamente de Psicología Iztacala sino de la UNAM

viduos que han puesto un objeto, uno y el mismo, en el lugar de su ideal del yo, a consecuencia de lo cual se han identificado entre sí en su yo" (1976: 110).

¹⁶ Para afirmar lo anterior nos apoyamos, como lo veremos más adelante, en la aparición en tiempos cortos de las primeras fisuras y luego fractura, y las formas de resolución de la crisis por parte del grupo generacional.

¹⁷ Kaës precisa: "Como el otro, la institución precede al individuo singular y lo introduce en el orden de la subjetividad, predisponiendo las estructuras de la simbolización: mediante la presentación de la ley, mediante la introducción al lenguaje articulado, mediante la disposición y los procedimientos de adquisición de los puntos de referencia identificatorio (Kaës, 1996:27).

¹⁸ Kaës señala: "[la institución] realiza funciones psíquicas múltiples para los sujetos singulares, en su estructura, su dinámica y su economía personal. Moviliza cargas y representaciones que contribuyen a la regulación endopsíquica y aseguran las bases de la identificación del sujeto con el conjunto social; constituye, como volveré a destacarlo, el trasfondo de la vida psíquica en el que pueden ser depositadas y contenidas algunas partes de la psique que escapan a la realidad psíquica" (Kaës, 1996:25).

y de otras universidades en procesos fundacionales.¹⁹ La cohesión aparecía como una necesidad y un valor fundamental, además posible y hasta motivo de orgullo.

Quisiera volver sobre la ideología del cambio. Creo que atravesaba todas las instituciones, no solamente en lo político sino también en lo cotidiano. Aquí incluso se quitaron todos los movimientos del sindicato, que en esa época se mezclaron mucho con toda la idea de cambio y la creación del Colegio de Profesores, un colegio importante donde tenían muchas reuniones para cambiar cosas. Fue ahí donde empezamos a reflexionar sobre la necesidad de abrir los perfiles de la carrera. Otra cosa que me llamaba la atención y muy particular de esa época, fue cómo en lo cotidiano invertimos también esa idea de cambio. La gente que estábamos en Iztacala en la época de la gran familia teníamos afuera una comunidad de hijos, de comida, o sea preparábamos para comer entre varios compañeros, cada quien hacía la comida, para todos los demás y los demás pasaban a recoger la comida, y luego comíamos los viernes todos juntos [...] los que teníamos hijos [...] los fines de semana nos juntábamos con los hijos de todos para que pudieran los otros irse de vacaciones, y después hacíamos reuniones para ver cómo funcionaban juntos los hijos de todos hasta que empezaron a haber fracturas.

Me acuerdo que un día mi marido llegó y me dijo: "Ya vamos a divorciarnos". Le digo: "¿Por qué?". "Pues ya todos se divorcian" [risas].

En todo caso eso iba también con el conductismo. Además la ideología muy latinoamericana, las vestimentas mexicanas, el enganche con las canciones de la trova cubana, todo iba en un paquete de ideología de cambio en todos los niveles. Luchábamos porque se dieran esos cambios en todos los niveles.

De mucha identidad mexicana y latinoamericana.

¹⁹ Pienso, por ejemplo, en el proyecto fundacional de la UAM Xochimilco; el *Documento Xochimilco* que se formuló a partir de la "convergencia" de distintas perspectivas epistemológicas, pedagógicas, bastantes dispares: marxismo, teoría piagetiana, teconología educativa, etc. (véase Arroyo y Landesmann, 1981).

Que era una combinación muy rara para poder conciliarlo con el conductismo, pero nos parecía totalmente conciliable.

Iztacala parecía la OEA. Teníamos chilenos, argentinos, brasileños, dominicanos, colombianos, guatemaltecos [...] había de todo.

Quisiera agregar con respecto a los profesores. Desde mi percepción desde afuera, era la gran cohesión que había entre el cuerpo docente tanto en lo teórico como en lo afectivo, y después en lo político.

Dentro de las conciliaciones más significativas estaba la coexistencia entre el conductismo encarnado por Emilio Ribes y el marxismo representado por Miguel Talento. Ambos vinculados por su apuesta por el cambio. En ello vemos también el cumplimiento de la función psíquica de las instituciones en la medida que

[...] en las instituciones una gran parte de las cargas psíquicas está destinada a hacer coincidir en una unidad imaginaria estos órdenes lógicos diferentes y complementarios, para hacer desaparecer la conflictividad que contienen. Las instituciones fomentan la sinergia de todas estas cargas y de todas las formaciones que producen la ilusión de coincidencia y mantienen la relación isomórfica entre los individuos y su grupo (Kaës, 1996:31).

Pudimos observar tal relación isomórfica en las relaciones entre los profesores y el debilitamiento de la diferenciación en cuanto a las funciones que cumplían en esta organización comunitaria, que habían constituido en la época llamada de "la gran familia", como una especie de herencia del hippismo en boga en los años sesenta y que se vuelve a actualizar, quizá frente a las angustias generadas por las nuevas demandas de elaborar un nuevo currículo, una nueva institución.

Un isomorfismo también realizado en las relaciones con los estudiantes, claramente comprensible dadas las pocas diferencias de edad y la aún incipiente autoridad académica de los noveles académicos:

De alguna manera se reflejaba en nuestra relación con los estudiantes por las evaluaciones que podíamos hacer de ellos. Me

acuerdo pasando listas completas de "bien" y pensar: cómo ponerles otra calificación si todos hacían el esfuerzo, si en realidad todos más o menos estaban tratando de avanzar. Recuerdo que muchos de los materiales, al principio, estaban en inglés, dificultaba mucho que los estudiantes los leyeran y no los leían, o sea uno se percataba de que no los leían, que hacían unas pseudotraducciones raras, pero sí estaban participando, sí habían venido a las prácticas, sí habían de cualquier manera estado en los salones, cómo podía ponerles otra calificación que no fuese "10". A mí me resultaba muy sintomático que fuesen estudiantes que sacaran, en esas generaciones, "10" cerrado de promedio, porque mucha de esta relación que se daba a nivel de cuates, se daba también a nivel de cuates con los estudiantes. Éramos igualitos. Éramos casi de la misma edad. Incluso había estudiantes más grandes. Yo no establecí una jerarquía de profesor, era un miembro más del grupo [...] además también había estudiantes verdaderamente brillantes. Por ejemplo, me acuerdo de Gil Pérez Campo, un tipo superdotado; de Gerardo Williams, que también discutía en serio [...] tenían toda una experiencia en esto del debate y que, además, se acercaban por los medios de leer en español. Me acuerdo a Gil traduciendo palabra por palabra encima de su artículo hasta que con el vocabulario que hacía de un artículo podía terminar leyendo el libro. [...] este ambiente de gran camaradería, de mucha apertura, del inicio de una identidad de psicólogos diferentes, sí me parece que también tuvo resultado en nuestra relación con los estudiantes y en las formas que utilizamos para calificarlos.

Sin embargo, hay un momento en el cual la ilusión, los consensos, las cohesiones y la homogeneidad se rompen. Entonces sobrevienen los primeros síntomas de la crisis.

LA CRISIS

La noción de crisis tiene contenidos muy variables según las distintas disciplinas del campo de las ciencias sociales. En función de nuestro objeto de estudio, las identidades institucionales, remitidas principalmente a la dimensión subjetiva de la relación de los sujetos con su medio y con la institución, y también en función de un recurso metodológico que se ha materializado en un

relato colectivo, nos centraremos en el carácter subjetivo de la crisis y retomaremos la definición que hace de ella René Kaës (1996), retomada por Fernández (1998):

[...] la crisis es una experiencia de ruptura en el transcurso de las cosas, *vivida* como una quiebra imprevista y masiva de los lazos que unen al sujeto con sus apoyaturas (el cuerpo, el grupo, sus identificaciones, el encuadre que recepta sus partes indiferenciadas) [...] el impacto crítico denuncia el fracaso de los continentes sociales (el grupo, la organización de pertenencia, las instituciones que regulan la vida social). El sujeto entra en crisis cuando estos continentes han dejado de serlo y no proveen a los individuo del soporte y apuntalamiento suficiente (Kaës, 1996:192, el énfasis es del autor).

Observábamos anteriormente cómo desde el periodo prefundacional y durante la fundación existían tensiones y contradicciones fuertes, pero que son silenciadas o negadas en el momento de la puesta en marcha y particularmente en la etapa inaugural. En general, bastante rápidamente en los proyectos innovadores,²⁰ aparecen signos negativos de incertidumbres, de dudas, de contradicciones, de sospechas, de crítica, de tensiones, etc., que pueden ser resueltos por los actores mediante una reformulación del proyecto innovador, o bien, en caso contrario, pueden desembocar en una situación irreversible de ruptura. Esta segunda circunstancia es la que se dio en Psicología Iztacala.

La crisis no es vivida de la misma manera por todos los miembros de nuestra generación. Ya hemos señalado que el grupo generacional es algo heterogéneo. La crisis descrita remite, fundamentalmente, a la experiencia de los fundadores-adherentes que vivieron con toda su intensidad el periodo inaugural. Para aquellos que ingresaron después de la puesta en marcha, el vínculo establecido con la institución se construyó de otro modo. Cuando hablamos de la crisis, hablamos de la crisis de los sujetos que participaron en la etapa fundacional de la licenciatura de Psicología.

²⁰ Se sugiere la lectura del texto de Lidia Fernández (1996) en donde ella describe, a partir de sus experiencias de investigación e intervención en instituciones educativas, las diferentes etapas del proceso de crisis.

La crisis que observamos en el relato colectivo se manifiesta en una ruptura de los principales lazos que los sujetos habían empezado a construir durante el periodo preinstitucional, articulándose durante el periodo inaugural en fuertes lazos comunitarios, en la "gran familia", alrededor de un proyecto utópico bajo el liderazgo de Emilio Ribes. Con el proceso de crisis se da el fracaso de los continentes sociales que habían permitido el impulso a un proyecto innovador y se desarma gran parte de la matriz identificatoria, ya descrita en la puesta en marcha, y que era sostén de la identidad institucional de los sujetos.

La dinámica de la crisis está pautada por la pérdida de los distintos lazos identificatorios. Una ruptura arrastra nuevas rupturas y el tejido se va deshaciendo, a veces de manera precipitada, otras más pausada. En el proceso mismo hay intentos por parte de los sujetos de reconstruir estos lazos, la mayoría de las veces de manera infructuosa. El primer eslabón de la crisis se da con el reconocimiento del fracaso del modelo conductista y el último eslabón del proceso crítico se definió como "la desbandada", la cual consistió, primero, en la salida de todos los jefes de área y luego de una parte de los fundadores-adherentes; es decir, el resultado de la crisis es la desintegración final, en 1982, de la "gran familia".

Debido al carácter principalmente subjetivo del relato y la carencia de un trabajo historiográfico que pudiera ayudar a establecer con un grado de certeza aceptable una cronología para la reconstrucción de una temporalidad de la crisis, esta cronología no ha sido posible. Es decir, el ordenamiento temporal de las distintas etapas de la crisis es muy aproximativo y puede generar especulación. Por lo anterior, hemos priorizado nuestra indagación en el señalamiento de rupturas y de su significación y efectos sobre la identidad institucional.

LA CRISIS DE LOS FUNDADORES-ADHERENTES

Primer debilitamiento: el vínculo con el modelo

El primer apoyo identificatorio que se debilita, y que como habíamos visto constituía una de las apoyaturas fundamentales en

la construcción de las identidades institucionales desde el periodo prefundacional, es el conductismo. Sus limitaciones se manifiestan fundamentalmente cuando los profesores intentan, con la ayuda del modelo, resolver los problemas sociales que se presentaban en las prácticas escolares correspondientes a las áreas aplicadas: Educativa y Sociales.

En Educativa empezamos a salir a la calle, trabajamos en los parques y empezamos a hacer escuelas, por lo tanto nos enfrentábamos con todos los problemas sociales y no sabíamos cómo hacerle.

Con Ribes ya estaba descuadrado [...] Creo que viene con esto de los seminarios que no me enteré, pero sí en algunas áreas, fundamentalmente las Aplicadas, por lo menos Social Aplicada, no nos daba el modelo.

Las limitaciones del modelo para resolver los problemas que se presentaban en las prácticas escolares tienen distintos efectos sobre los vínculos que los profesores habían establecido con la institución. En primer lugar, afecta la realización de la tarea primaria, la enseñanza, razón de ser de la institución. Debilitar el cumplimiento de la tarea primaria es debilitar a la institución, es debilitar el lazo con la institución. La tarea primaria es sostén no sólo del accionar docente, pero también de la relación de los profesores con los alumnos. Ciertamente el fracaso del modelo no ayudaba a consolidar la incipiente autoridad académica de los profesores. También ponía en jaque las expectativas de cambio social, signifiante que había sido herencia del movimiento de 1968 y con el cual el conductismo había logrado interpelar exitosamente a los jóvenes psicólogos.

Segundo debilitamiento: el vínculo con el conductismo y con el líder fundador

Por lo anterior, no era sorprendente que, frente al desamparo "al no saber qué hacer", ya "que no nos daba el modelo", los profesores buscaran nuevamente en otra teoría —el marxismo, portadora de promesas de cambio social—, y en otro líder —Miguel

Talento, investido de rasgos de heroicidad, "con una formación social, con trayectoria política y que no era un improvisado".

Sin embargo, la solicitud de unos seminarios con Miguel Talento provoca la ruptura de otra apoyatura fundamental: la relación con el fundador, con el líder, Emilio Ribes.

[...] no sabíamos cómo hacerle, entonces regresábamos con Miguel y le decíamos: "Oye Miguel, necesitamos herramientas conceptuales y teóricas", entonces Miguel abrió los seminarios y ahí fue el enojo de Emilio. [...] fuimos a proponerle a Emilio que esos seminarios se hicieran todos y él nos dijo que no, que no podíamos hacer eso porque estábamos traicionando a la psicología en México, y nos dice que somos sacadólares. En ese momento fue cuando Emilio rechaza toda posibilidad de unirse a un grupo que implicara un cambio y nos dice: "Si ustedes hacen eso están traicionando al proyecto y a la psicología, así como los sacadólares"²¹ que están sacando dinero del país". Nos dice: "Los conflictos se tienen que arreglar en casa".

¿Por qué la acusación de traición? Según una síntesis dada por Lidia Fernández durante un momento del taller, Emilio Ribes parecía encarnar el proyecto, por lo tanto, cuestionar al proyecto era cuestionarlo a él. Dudar del proyecto implicaba traicionar al líder.²² Lo que parece fisurarse en este momento es la cohesión y la "compatibilidad" aparente entre las dos teorías: el marxismo y el conductismo, que en el fondo decían querer lo mismo: el cambio social. Se rompe, en cierta forma, un pacto de consenso que podía sustentar la cohesión. Surge, entonces, la intolerancia, el incremento de la hostilidad y la agudización de la crítica.²³ La acu-

²¹ Debe haber sido muy hiriente esta acusación, entre otras razones porque se les atribuía a los "sacadólares" tener responsabilidad en las crisis financieras que embargaron al país en este periodo. Además, porque evidentemente se atribuía a grupos sociales con importantes recursos económicos, especuladores y con falta de nacionalismo, es decir, con poco compromiso social.

²² Otro aporte de Kaës que nos parece interesante señala que "reformular es refundar, por consiguiente es destruir, en el fantasma, la comunidad institucional" (1996:50).

²³ Éstas son algunas de las manifestaciones del inicio de la crisis reportadas por Lidia Fernández (1996).

sación de traición muestra "la irrupción violenta de lo negativo" que, según Kaës, "hace volar en fragmentos los pactos inconscientes que sellan el consenso y disocia el ensamblamiento del grupo" (Kaës, 1996:31).

Tercer debilitamiento: el vínculo con el grupo

Al dudar de la eficacia del modelo, los profesores implicados estaban cuestionando al mismo tiempo el poder del fundador, su omnipotencia para cambiar la realidad social, omnipotencia que ellos mismos habían contribuido a construir,²⁴ pero que posteriormente intentaron debilitar. Así se hizo evidente en un acontecimiento denominado "la fiesta del pastel", en la que hicieron un pastel con marihuana adentro —sin avisarle a nadie—, para desmentir a Emilio Ribes, quien argumentaba que la marihuana era inocua.

Dicha fiesta también ponía en evidencia el debilitamiento de otra apoyatura muy significativa en ese momento: la cohesión grupal. Se interpretó como una intención de confrontación de un grupo contra otro: el continente se empezaba a fisurar.

¿Saben por qué hicimos el pastel? Porque Emilio Ribes decía que la marihuana no tenía ningún efecto, decía que el efecto era pura sugestión, entonces dijimos: para demostrarle a Emilio que la marihuana sí tiene efecto, le vamos a hacer su pastel de marihuana y no le vamos a decir nada.

Abí Emilio y Miguel nos citaron a todos en una reunión bastante tensa y dijimos: "¿Qué pasa?"; y dijo: "Lo que pasa es que aquí hay grupos, y los grupos están atacándose en un todos contra todos. Quiero saber qué grupo hizo esto [...]".

La invasión de lo "político", del rumor, de la grilla, en los espacios académicos atenta contra la cohesión de los grupos al generar distintos universos de significados que ya no circulan al interior

²⁴ Retomando el señalamiento de Freud (1976, XIII:146) con respecto a la relación de los primitivos con el tótem: "Se exagera hasta lo inverosímil la perfección de su poder, y ello con el objeto de imputarle tanto más la responsabilidad de cuanta contrariedad".

de todo el grupo, generando situaciones de sospecha y segmentación institucional.

Me acuerdo que había lugares de reunión extramuros. Por ejemplo, en la casa de Leonte Brea, en la casa de Emilio Ribes, en la casa de Mario Rueda [...].

Abí se van gestando grillas.

Pero "grillas"²⁵ es una palabra que desvaloriza mucho lo que para mi punto de vista era todo un proceso cognoscitivo que se estaba dando y donde se estaba intentando poner en palabras este choque tan tremendo que se daba entre la realidad complejísima y un modelo que no daba para explicar —si bien creo que no hay ningún modelo que nos sirva para explicar la realidad en pleno—, pero sí por lo menos en lo que se pretendía era el objeto de estudio del psicólogo: la psicología.

Pero no eran seminarios solamente intelectuales. Recupero lo que dice ella en el sentido de que abí se tomaban decisiones de quiénes iban a decidir qué cosas y qué direcciones se iban a tomar. Por eso en la famosa fiesta del pastel hubo todo un rollo, porque Miguel Talento había interpretado que ese pastel había sido hecho por un grupo contra otro y no fue cierto.

¿Habría un desplazamiento de las reflexiones pedagógico-epistemológicas hacia discusiones de carácter político, al no poder dar cuenta y resolver las dificultades que enfrentaban para la aplicación del modelo?, ¿pero también al pasar de un nivel de debate abierto a un nivel de intriga —como es la grilla—, que va adquiriendo un carácter más oculto, contribuyendo de esta manera también al deterioro de las relaciones al interior del grupo?

²⁵ Utilizar la palabra grilla —modismo mexicano para designar la intriga— implicaba la desvalorización de las discusiones que entonces se estaban dando y también de minimizar, en nuestro concepto, la profunda significación de las rupturas que se estaban gestando. Me parece aquí pertinente recuperar el planteamiento de Lidia Fernández (1996), cuando señala la falta de preparación para atender los conflictos psicosociales que se gestan en la puesta en marcha de procesos innovadores.

El cuestionamiento del modelo, fundamento del nuevo currículo y factor de su cohesión, tal como lo había planteado originalmente Emilio Ribes, lleva al cuestionamiento del propio currículo, que también era otra apoyatura importante de la identidad del grupo. El cuestionamiento del currículo lleva a una demanda de cambio curricular por un grupo de profesores, demanda que divide drásticamente a la comunidad en dos bloques:

Nosotros estábamos con Miguel, con Leonte y Eduardo Correa [...] Miguel Talento, Eduardo Correa, Mario Rueda y Leonte, el caso es que eran las áreas [...] Nosotros queríamos el cambio curricular y había todas las áreas de Experimental que no querían que hubiese el cambio curricular y querían conservar la homogeneidad del conductismo.

¿Cuáles eran las áreas que sí querían el cambio curricular?

Social, Educativa [...] De Social Aplicada, el coordinador era Leonte y Eduardo Correa —en la tarde—; en Social Teórica, Miguel Talento; en Educativa, Mario; en Clínica, Héctor García [...].

¿Y quién estaba en Experimental?

Me acuerdo que en la tarde estaba quien era mi jefe, Pedro Arriaga; antes también había estado Víctor Colotta y su mujer; un tiempo también estuvo Toño Pineda como jefe en Experimental; también estuvo Julio Varela [...].

Ésos eran los grupos. Todos los que estaban en Experimental, los que estaban en [...] en Clínica, que seguían siendo conductistas, [...] todo Social y Educativa, que queríamos el cambio curricular.

Incluso se llegó a una reunión que hicimos en el edificio de gobierno recién estrenado, en donde se decía: "Se busca un nuevo marco teórico". En esa reunión se seccionaron de plano y dijeron: "Los experimentales y los sociales". Abí se crearon los dos grandes grupos.

Que a nosotros nos (¿acusaron?) de sociologizar la psicología.

Y pedagogizar y hacer todo lo otro, menos psicología.

¿Cómo se constituyeron las Sociales y Educativas como grupo?

A través de los seminarios que tomamos con Miguel Talento.

Dentro de este proceso de debilitamiento de los vínculos que servían de sostén a la identidad institucional sobreviene una ruptura significativa de efectos irreversibles. El líder-fundador sale de sabático y nombra un sustituto como coordinador de la licenciatura, quien es visto como su heredero y leal discípulo.

LA RUPTURA

La salida del líder-fundador y la fractura de la familia

Por las implicaciones que ha tenido este acontecimiento dentro del proceso crítico que vivía Psicología Iztacala, se presenta como "un tejido de hechos y significados ambiguos", para retomar la expresión ya citada de Octavio Paz; se trata de una realidad contradictoria, problemática y enigmática. Se trata de una amalgama de hechos y significaciones de distintos órdenes, que nos parece importante entregar como tal al lector, porque dan cuenta de un momento punto de depósito de restos no procesados por los sujetos.²⁶

[...] nos dice que somos sacadólares. En ese momento fue cuando Emilio rechaza toda posibilidad de unirse a un grupo que implicara un cambio y nos dice: "Si ustedes hacen eso están traicionando al proyecto y a la psicología, así como los sacadólares que están sacando dinero del país", pero nosotros nos mantuvimos —fue ahí donde se sintió el grupo— del lado de Social, y también fue entonces cuando empezaron los problemas, al entrar Isaac S. como jefe de carrera. Se fue Emilio y ahí sí fue la apertura total. Cuando intentamos alguna posibilidad de que Emilio retomara

²⁶ Véase en este sentido esta idea de la institución como depósito de lo extroyectado de la psique por parte de los sujetos (Kaës), y también lo que señala Remedi de los depósitos que se hace en punto de fisuras.

[...] La propuesta que le hicimos a Emilio fue que se convirtiera en líder de este nuevo proyecto y nos dijo que no. En ese momento Emilio sale de sabático, entra Isaac S. a la jefatura de la carrera, con Julio Varela de secretario, y entonces ahí, junto con el problema del sindicato —porque estaban bien revueltos—, truená frontalmente, porque incluso nosotros intentamos hacer votaciones, intentamos hacer una movilización muy importante, a partir del Colegio de Profesores, para tomar una decisión de cambio curricular. Había asambleas que duraban horas y horas.

Pero quiero que ahí se vea que ya hay grilla en el sentido de que ya hay grupos queriendo liderar un proyecto diferente. Eso es necesario. El problema es que Emilio nunca negoció su salida, él dijo: "Se queda el Vikingo", y se acabó.

Claro. Él se oponía a ese proyecto, nosotros habíamos hablado con él [...].

Ahí Emilio promueve un poco la caída de su proyecto porque no es capaz de negociar, ya está confrontada la familia.

Está totalmente fracturada.

Ahí se armaron los grupos [...], pero creo que Emilio ahí tiene una participación fundamental cuando [...].

Pasa que ahí Emilio se siente traicionado.

Pero Emilio, era el único que podía articular, a pesar de las broncas era el único que tenía el liderazgo para mantener la unión.

En realidad hubiera ocurrido de todas maneras. El caso es que, efectivamente, la salida de Emilio es un catalizador, porque la gente que queda en lugar de Emilio no tiene el peso que tiene Emilio, y entonces ahí la guerra es total y la perdemos.

Además, Emilio apostaba a que el área de Experimental era muy grande, comparativamente con las áreas Aplicadas, éramos más profesores en Experimental, aparentemente estábamos mejor cohesionados que los que estaban en las áreas. Ésa era una apuesta. La segunda apuesta por la que me parece que Emilio se va y lo

hace tan tranquilo y no hace ningún tipo de reconciliación con ustedes, fue porque ya está escribiendo lo que él denomina su nuevo marco teórico, que no es un marco conductista sino es este marco transconductual con Kantor. Además esto, desde la perspectiva de la gente que trabajábamos en Experimental, era el avance que justamente no se estaba dando a partir del conductismo y que en un momento dado podría dar las soluciones y las respuestas a estas cosas que venían sucediendo en las Aplicadas. Era falso. Pero la perspectiva que se tenía en Experimental, en ese momento, era que Emilio estaba avanzando, y en cuanto tuviera su marco nos tiraba el guiño, y ahora sí iba a haber respuestas reales a los problemas que en Aplicada se estaban mencionando. Emilio nunca se dio cuenta de que mucha gente de Experimental ansiaba de manera desesperada pasarse a las Aplicadas. Por ejemplo, yo estaba en Experimental y asistía a los seminarios de Miguel Talento, en este rollo de tener un espacio en las Aplicadas, pues se veía ahí un espacio diferente: cómo hacer verdaderamente psicología [...] porque ellos estaban haciendo psicología y nosotros hacíamos las ratas y los pichones.

Abí Emilio sí estaba profundamente decepcionado y vivía como una traición la decisión del grupo, pero su salida a España también fue una huida, o sea una salida elegante a esta decepción que tenía en relación a un grupo [...] El reproche que Emilio nos hacía era que nosotros éramos el grupo inicial, el grupo que él había formado y al que le había dado confianza, y nosotros estábamos pidiendo un cambio.

El momento podría tener distintas vertientes de análisis y por sí solo ameritaría un profundo trabajo de análisis por su complejidad. Por ahora sólo señalaremos los aspectos que nos parecen más trascendentales.

La salida del líder-fundador simboliza, en cierta forma, el fracaso del proyecto sobre el cual se depositaron tantas expectativas, que dieron un impulso y un sentido a la vida de estos jóvenes académicos, un fuerte sentido de pertenencia institucional y una identidad revalorizada al interior de la institución. El fracaso del proyecto representaba, en cierta forma, una amenaza a las bases del sostenimiento identitario construido hasta la fecha. Pero también significaba la pérdida de la utopía, de la ilusión, de la posibi-

lidad de cambio. El líder que hasta la fecha sostenía el esfuerzo instituyente ya no parece encarnar y potencializar esta aspiración en los adherentes.

Como se puede observar, el líder-fundador ocupa un lugar clave en la reseña de esta ruptura, como líder aún omnipotente sobre el cual se hace recaer en gran parte la culpa del fracaso.

Resalta ahí el papel del líder-fundador que como todo líder cumple un papel fundamental en la unión del grupo, ya que la identificación con él permite la identificación de los sujetos entre sí.²⁷ Por lo anterior, la salida del líder afecta, como lo señala Freud en el caso del conductor de la masa, los vínculos entre los sujetos y, por lo tanto, la cohesión grupal.

Pero Emilio era el único que podía articular, a pesar de las broncas, era el único que tenía el liderazgo para mantener la unión.

El resultado: la familia está confrontada. Se pierde el primer continente que lograba una integración grupal sostenida en la identificación con el líder-fundador y el modelo conductista. El nuevo coordinador carece de liderazgo y no permite la reconstrucción del continente. El grupo está fracturado en dos bloques.

"LA ROCA QUE ESTALLA"

En la nueva etapa que inicia, que podríamos simbolizar con la metáfora de uno de los participantes del taller, como la "roca que estalla", se terminan por desarticular las demás relaciones, particularmente entre los jefes de áreas y las bases, y al interior del Colegio de Profesores de la licenciatura de Psicología. Fracasan los intentos dentro del bloque de las áreas de Sociales y Educativa de lograr un cambio curricular. La trama identitaria, sostén de

²⁷ Freud escribe: "La pérdida, en cualquier sentido del conductor, el no saber a qué atenerse sobre él, basta para que se produzca el estallido de pánico, aunque el peligro siga siendo el mismo; como regla, al desaparecer la ligazón de los miembros de la masa con su conductor desaparecen los ligazones entre ellos, y la masa se pulveriza como una lágrima de Batavia a la que se le rompe la punta" (Freud, 1976:93).

la identidad institucional de los sujetos, está totalmente desar-
mada para los profesores de este bloque dentro de Psicología Iz-
tacala.

Podríamos caracterizar esta fase como la pérdida de la institu-
ción para "vincular, reunir y administrar formaciones y procesos
heterogéneos; sociales, políticos, económicos, psíquicos" (Kaës,
1996). En esta fase de la historia institucional se acrecientan las in-
terferencias entre los distintos niveles, particularmente la invasión
de la dimensión política —en sus diferentes expresiones— sobre
la dimensión académica, con sus repercusiones sobre el espacio
psíquico individual y grupal.

Confrontación entre coordinador y jefes de áreas

En un primer momento se da una confrontación entre el nuevo
coordinador y los jefes de áreas, según se señala, por la falta de
su liderazgo académico y por el vacío político que había instau-
rado la salida del líder-fundador.²⁸

Cuando se va Emilio, deja el heredero y [...].

Se hace la confrontación.

*Todos los jefes de área piden la renuncia. Cuando la confronta-
ción, Isaac primero les pide la renuncia a los jefes de área; enton-
ces ellos se ponen de acuerdo y dicen: "No vamos a renunciar", y
abren toda la discusión.*

Los conflictos se incrementan aún más con el nuevo y tercer
coordinador, Julio Varela. La historia institucional se condensa en

²⁸ El periodo de la coordinación de Isaac Seligson está poco explorado
en la entrevista colectiva. Según la reconstrucción-interpretación de Elvia Ta-
racena (1985) en este tiempo, la participación muy significativa de dos jefes
de áreas de formación marxista y que funcionaron como líderes académicos,
Miguel Talento y Carlos Fernández Gaos, favoreció la introducción de nue-
vos contenidos en el currículo. Al regreso de su sabático, Emilio Ribes hizo
presión sobre el nuevo coordinador para que asumiera su función de mane-
ra más decidida. Lo anterior generó confrontaciones y discusiones cada vez
más violentas entre el Comité de la Carrera (integrado por los jefes de áreas)
y el nuevo coordinador. Éste terminó por renunciar.

la confrontación política abierta (como lo vimos en la confrontación entre coordinador y jefes de áreas), cada vez más violenta, y la "grilla", que ya constituye una forma cada vez más socorrida de "resolver" los conflictos. Hay una percepción de incremento de la corrupción.

También la confrontación política se infiltra en distintos espacios. Por ejemplo, al interior de las áreas, que en cierta forma constituían los nuevos continentes identitarios.

En un principio las áreas funcionaban con liderazgos en los cuales todos éramos una muy buena familia y uno pertenecía, por ejemplo, a estos fundadores [...] ¿estas reuniones que ustedes hacían? No nos damos por enterados. Éramos esta otra generación que llegó y que no era de los fundadores, pero creíamos en el proyecto y las reuniones eran muy importantes, porque no sólo se definían horarios sino que se llevaban seminarios académicos, y poco a poco la situación política se tuvo que ver en los espacios académicos. Ahí es donde me empiezo a enterar que hay otras reuniones secretas, donde se cocina todo, pero no tenía la menor idea. Ya se perfilan grupos de poder.

También, se declara que la coordinación de la licenciatura pone freno a los nuevos intentos instituyentes de generar alternativas.

Julio todavía en la jefatura, cuando se dio la reunión de Taxco, porque esta reunión la pretendíamos organizar como pura Educativa, y entonces íbamos a gestar desde Educativa nuestro marco teórico de Educativa [...] ¿por qué carambas tiene que venir el jefe de la carrera a meterse a este claustro donde nosotros tenemos nuestro (?) interno? y el tipo se metió y no nos dejó trabajar. Me acuerdo que todo el mundo hacía como si trabajara y se metía en la reunión y discutía —bla, bla, bla—, no salió nada, o sea, se impidió el parto del marco teórico de Educativa.

En esa época todas las áreas estaban intentando armar algo.

La última confrontación entre el tercer coordinador y los jefes de áreas tiene como resultado la renuncia del coordinador y también la de los jefes de áreas, que hasta esa fecha constituían liderazgos académicos fuertes y le daban un referente importante a los profesores en sustitución de la "gran familia".

Dicho acontecimiento, nominado curiosamente como la “desbandada”,²⁹ adquiere una fuerte connotación para los profesores. Por una parte se significa el hecho como de “descabezar” los liderazgos de las áreas, sugerente de un acto violento. Pero también, según la definición de la Real Academia Española, remite a una huida en desorden. Quizás esta significación no carece de pertinencia. En efecto, los jefes de áreas se regresan, la mayoría, al extranjero. Producto de ello se da “el desamparo de las bases”. Es decir, las bases —los profesores— en cierta forma se sienten abandonadas. La “desbandada” alude también a la pérdida de la cohesión grupal, que hasta ahora hemos identificado como un elemento fuerte de sostenimiento identitario. Con la desbandada de los jefes de área se debilita nuevamente otro vínculo identitario.

La pérdida de otro continente: el Colegio de Profesores

Otro espacio grupal importante que se ve arrastrado por la confrontación es el Colegio de Profesores de Psicología, el cual se creó para la defensa de los intereses de los maestros³⁰ (Taracena, 1985), debido a que sus situaciones contractuales eran muy precarias. El Colegio de Profesores llegó a tener un lugar muy importante, por lo menos durante la época de la “gran familia”, de manera coordinada con el Comité de Carrera.

Fue un Colegio importante, donde tenían reuniones para cambiar las cosas.

Me acuerdo que había discusiones ya muy académicas. Recuerdo las discusiones en donde era exámenes profesionales, ahí nos veíamos porque ahí cabíamos. Ahí se veía que ya se estaban conformando los grupos y claramente el liderazgo de los jefes de área, porque las áreas tenían liderazgo académico.

²⁹ Según la definición de la Real Academia Española (2001), la significación de desbandarse es: “desparramarse, huir en desorden, apartarse de la compañía de los otros, desertar”. Da una imagen de una acción no concertada que se realiza como respuesta a un peligro.

³⁰ No tenemos el dato de la fecha de creación del Colegio de Profesores.

En él se atendían problemas de defensa de las condiciones contractuales, así como de carácter académico. El Colegio de Profesores era también un espacio de reflexión en el cual empezaron a manifestarse las primeras inquietudes con respecto al modelo; donde “empezamos a reflexionar sobre la necesidad de abrir los perfiles de la carrera”. El Colegio había logrado integrar un tiempo y un espacio de carácter académico-político. Sin embargo, también la integración de las distintas lógicas políticas, académicas, laborales y psíquicas encuentran un límite. La “grilla”, el “rumor”, las “mafias”, las “reuniones secretas” se amparan a la sombra del Colegio de Profesores. En lo interno también se dan la fractura y la confrontación.

En el Colegio nos dividimos, porque el Colegio murió no tan sólo por una grilla en eso, sino dentro los mismos profesores, en el Colegio, es decir, los mismos grupos se empezaron a fracturar y eso permitió que ellos se fusionaran.

Eso permitió que cada grupo construyera opciones teóricas diferentes. Esa fractura aparente dio como resultado que se hicieran pequeños núcleos que empezaron a adquirir autonomía y entidad dentro de la carrera, independientemente de que el currículum siguiera siendo conductista.

Pienso que ya las cosas se pusieron muy complicadas.

Pero había muchos pleitos entre nosotros.

La pérdida del Colegio de Profesores fue profundamente resentida por el personal académico. Quizá porque los maestros tienen conciencia de su propia participación en su desaparición, quizá también porque hoy en día han desaparecido estos espacios colegiados con una activa participación en la vida académica.

Me acuerdo que en esa asamblea que es del Colegio y es la importancia de ese Colegio, siento la pérdida más costosa de Iztacala, porque era un espacio verdaderamente político-académico, y aunque hubiera reuniones como secretas a partir del Colegio, hay que ver también que ya hay mucha mafia.

Y para mí se sintió de esa manera el Colegio, y lo acabamos matando los mismos [...].

En la última etapa de la crisis, la roca se va pulverizando. Se dan confrontaciones entre jefes de áreas, entre jefes de áreas y las bases, y también en niveles personales: *"Hay rupturas sobre rupturas, sobre rupturas"*.

La desbandada mayor

En este proceso irreversible que se está dando, con la desagregación de todos los continentes que servían de referentes identitarios, se da la "desbandada mayor", en la cual varios de los miembros de la generación de los fundadores-adherentes van a salir, algunos temporalmente y otros de manera definitiva; al fin que "el mundo es más amplio que Iztacala". Van a hacer estudios de posgrado, dando seguimiento a procesos de formación escolarizados, procesos que no pudieron realizar al concluir sus estudios profesionales por participar de la puesta en marcha del nuevo proyecto curricular. Su apuesta está en su formación individual, como retomando un itinerario interrumpido y también dando inicio a una nueva etapa de su vínculo institucional, ya construido sobre bases distintas, como lo sería para la mayoría de los profesores.

CONCLUSIONES Y REFLEXIONES

En este capítulo hemos tratado de dar cuenta de la dinámica identitaria de los fundadores-adherentes, que se ha dado en el proceso de fundación de una nueva institución y su devenir en su primera fase de implementación. En las memorias reconstruidas en el taller, rescatamos de este campo de lo memorable, los acontecimientos, personajes y procesos más relevantes que han servido de materiales para la gestión identitaria de la generación que estudiamos aquí.

A partir de este trabajo de reconstrucción y análisis de las memorias-identidades institucionales hemos podido reconocer la dinámica temporal del fenómeno identitario, con una fuerte preg-

nancia del periodo prefundacional y pautada por la historia misma de la UNAM, de la ENEP Iztacala y de la disciplina "Psicología", así como por la dinámica particular de los procesos de innovación de proyectos educativos. Dicha dinámica temporal está marcada por la conformación y devenir de los grupos que se han constituido para el impulso y desarrollo del proyecto y el devenir también de sus relaciones internas. En este sentido, hemos identificado en los recuerdos reconstruidos momentos de mayor densidad en los procesos identificatorios, que se inician con la puesta en marcha del proyecto, procesos objetivados por la formación de una matriz hecha de elementos heterogéneos (ideología, utopías, mitos), con líderes y grupos que le sirven de sostén y que contribuyen a darle un sentimiento de cohesión y unidad a la identidad institucional, logrando imponerse o sobreponerse a las tensiones, turbulencias, exigencias, incertidumbres y riesgos que acompañan la creación de una nueva institución. Sin embargo, este sentimiento de cohesión se va desmoronando como un juego de naipes con la aparición de lo que se vivió como los primeros síntomas de fracaso del modelo, seguido de sucesivas rupturas de los lazos identificatorios.

Según los autores ya referidos en este capítulo, tal situación no es sorprendente en los procesos innovadores. Los primeros fracasos desencadenan la frustración y la desilusión. La ilusión sostiene los riesgos y los sacrificios consentidos a cambio de participar en la innovación. Su falta,

[...] priva a los sujetos de una satisfacción importante y debilita el espacio psíquico común de las cargas imaginarias que han de sostener la realización del *proyecto* de la institución, y el sentimiento de pertenencia en un conjunto suficientemente idealizado para afrontar las necesidades internas y externas (Kaës, 1996:60, el énfasis es del autor).

El sentimiento de fracaso, la pérdida de ilusión, se expresa en un sentimiento de

[...] melancolía institucional [en la cual] el flujo del pensamiento y emociones que la institución elabora encuentra sendas conocidas,

caminos ya recorridos, en una suerte de compulsión a la repetición, que evita cualquier posibilidad de mostrar nuevas alternativas. Situación que se expresa, por ejemplo, en el fracaso de reformas curriculares, planes institucionales frustrados, etc., en una "vuelta continua" a lo instituido (Remedi, 2004:34).

De esta forma, uno de los sentimientos de frustración que hoy en día es expresado por el grupo con mayor vehemencia, son los reiterados fracasos de cualquier intento por cambiar el currículo de la licenciatura. Lo instituido se ha impuesto sobre lo instituyente, imposibilitando toda perspectiva de renovación y de génesis de nuevos imaginarios que revitalicen la identidad institucional.

La falta de utopía y el declive de las instituciones no constituyen datos nuevos y forman parte de la caracterización de nuestras instituciones contemporáneas (Dubet, 2006; Kaufman, 2004; Bauman, 2005, entre otros). Sin embargo, en el caso que nos ocupa, pensamos que el motivo de indagación es, en lo particular, el de los sujetos que han vivido la utopía y una fuerte identificación con sus instituciones académicas y que no sólo la han perdido, sino que en cierta forma han sido actores en estos procesos de "desilusión", generando un vínculo particular con lo instituido y lo instituyente, como ya lo hemos señalado.

A esta pérdida de la utopía habría que recordar varias pérdidas que contribuyen a este fenómeno de "melancolía institucional". La pérdida de Ciudad Universitaria, la pérdida de la "gran familia", la pérdida de líderes, la pérdida de vínculos de "amor" que constituyen, en nuestro concepto, duelos que parecen tener dificultades para cerrarse. Es probable que este sentimiento esté agudizado por los fuertes cambios institucionales que se han dado en la universidad mexicana a partir de los programas de evaluación de los académicos. Como lo señala el estado del conocimiento sobre la cuestión:

Los mecanismos de evaluación en curso incrementan la competencia entre pares, exacerbando el individualismo y generan tensiones y estrés adicional en el desarrollo de la vida académica. En el mismo sentido hay trabajos que registran que los nuevos programas han dado prioridad a las necesidades individuales en desmedro de las funciones sustantivas de la Universidad, propician el

abandono del trabajo colegiado, la pérdida de compromiso institucional o con los colectivos inmediatos en que participan los académicos, el cambio de los principios éticos orientadores de la vida académica, el reforzamiento de las estructuras y figuras de autoridad y debilitan las formas de integración colectiva (García, Grediaga y Landesmann, 2003:234).

Por otra parte, también nos parece importante enfatizar sobre la necesidad de recuperar el rico caudal de experiencias que la generación ha construido con respecto a los periodos que hemos analizado: el periodo prefundacional, la fundación, la puesta en marcha y la crisis. Nos preguntamos, ¿la desilusión que se ha producido justifica un balance en el que el sentimiento de fracaso parece ser la nota dominante y donde el reconocimiento por lo hecho —como crear una nueva institución, con nuevos currículos, nuevas formas de enseñanza, formar muchas generaciones de psicólogos— no parece reconocerse en su justa dimensión?

Todo lo anterior nos lleva a una reflexión terminal sobre la relación que los sujetos tienen con su pasado por las implicaciones que tienen sobre su identidad institucional. En este sentido, reconocemos que el taller, al crear un espacio para la palabra de los sujetos, permitió una objetivación de la representación de la institución y de sus vínculos con ella. También el trabajo de reflexión que el grupo realizó, orientado por la conducción de Lidia Fernández, ha sido favorable para la iniciación de una confrontación con las representaciones míticas de la institución y sus líderes. Ha permitido, por otra parte, un inicio de la reintroducción de la historia en la novela institucional, lo cual quizá pueda favorecer, de continuarse el esfuerzo en este sentido, la mudanza hacia nuevas significaciones, nuevos materiales para la construcción de identidades institucionales renovadas.

Esta inserción en el tiempo contribuirá a que las subjetividades en juego [en la institución] puedan dar sentido a su proyecto a partir de los acontecimientos vividos, vivencia temporal que permite interrogar el presente, imaginar un futuro, evitando la alienación que produce vivirse por mecanismos de olvido en un presente eterno, posibilitando unir memorias y esperanzas colectivas (Remedi, 2004:36).

Dentro de este proceso de recuperación de historia y memoria institucionales, la relación y transmisión intergeneracionales juegan un papel fundamental. Nos interrogamos, entonces: ¿qué de esta historia de la generación se ha transmitido consciente e inconscientemente a las siguientes generaciones? También nos preguntamos por lo que han hecho las generaciones herederas con el legado y cómo se ha incorporado dicho legado a su identidad institucional. El examen de sus memorias tratará de responder a las preguntas anteriores en los siguientes capítulos.



PARTE II

**MEMORIA, TRANSMISIÓN
E IDENTIDAD INSTITUCIONAL
DE LOS HEREDEROS**

3. MEMORIAS E IDENTIDADES DE LOS HEREDEROS. DEL SER ESTUDIANTE AL SER ACADÉMICO

Hortensia Hickman

*La identidad personal está marcada por una temporalidad que podemos denominar constitutiva.
La persona es su historia*

Paul Ricoeur

Si como dice Ricoeur, la persona es su historia, podemos suponer, entre otras muchas cuestiones, que como personas vamos cambiando a lo largo de nuestra vida; algunas cosas de lo que somos permanecen —lo que para unos sería la esencia del ser o de nuestra identidad—, y otras muchas se modifican. Aunado a esto que hemos enunciado de manera harto simple, también debemos considerar que somos en relación con los múltiples escenarios por los que transitamos, por lo que hablar de identidad es hablar de dimensiones espacio-temporales cargadas de sentido, de intención, de memoria y de futuro (Valencia, 2007).

En general, tanto el tiempo como el espacio, como dimensiones constitutivas de lo social y de sus sujetos, se diferencian de los usos dados a estas categorías en la física, por ejemplo, porque expresan creencias, valores, ritos y costumbres propios de individuos, grupos e instituciones particulares. Siendo así, el reporte que haremos de nuestro trabajo implicará, necesariamente, situar nuestros intereses en espacios y tiempos singulares. Nuestro objetivo central en este capítulo será el dar cuenta de la configuración de las identidades de un grupo de herederos de la licenciatura de Psicología en la Facultad de Estudios Superiores Iztacala, y cómo éstas permanecen, se modifican y/o cambian en función de su trayectoria en la institución, desde su formación inicial como estudiantes hasta su rol actual como docentes.

Como punto de partida del análisis haremos un acercamiento sociohistórico de nuestro objeto, resaltando el vínculo que se crea entre los sujetos y la institución, como matriz simbólico-imaginaria en donde las identidades se configuran (Enriquez, 1996).

Cercanos al punto de vista del análisis institucional, compartimos con Fernández (1998), Souto, Mastache y Mazza (2004) y Remedi (2004), una visión de lo institucional que va más allá de los aspectos meramente materiales de los establecimientos y adquiere modalidades de matriz continente de regulación social de las identidades. En ella se entrecruzan las trayectorias de los sujetos, o grupos de sujetos, con determinadas culturas e historias que, al articularse —siempre de forma desigual—, configuran la memoria e identidad institucional. Enriquez (1989) propone el uso de la noción de “institución de existencia” como forma de incluir los aspectos simbólicos e imaginarios que en toda institución se juegan.

A diferencia de las organizaciones cuyo objetivo es una producción limitada, cifrada, fechada, las instituciones, en la medida en que inician una modalidad específica de relación social, en la medida en que tienden a formar y socializar a los individuos de acuerdo con un patrón (*pattern*) específico y en que tienen la voluntad de prolongar un estado de cosas, desempeñan un papel esencial en la regulación social global. En efecto, su finalidad primordial es colaborar con el mantenimiento o la renovación de las fuerzas vivas de la comunidad, permitiendo a los seres humanos ser capaces de vivir, amar, trabajar, cambiar y, tal vez, crear el mundo a su imagen. *Su finalidad es de existencia*, no de producción; se centra en la relaciones humanas, en la trama simbólica e imaginaria donde ellas se inscriben, y no en las relaciones económicas (Enriquez, 1989:84, énfasis del autor).

¿Cuándo hablar entonces de la emergencia de lo institucional? Enriquez sostiene que “hay institución cuando tenemos grupos que tienen leyes de funcionamiento, sistemas de reglas, modos de transmisión y cierta influencia sobre el funcionamiento de una sociedad” (2002:58). Siendo así, la institución está presente desde el momento mismo en que el hombre se organiza y regula su comportamiento. Sin temor a exagerar, la institución forma parte ineludible de la vida social de los individuos y grupos desde su

nacimiento hasta su muerte (de esta forma el lenguaje, como herramienta primera de la comunicación, es la institución básica de los conglomerados humanos). Son las instituciones, entonces, los espacios idóneos en donde se gestan las relaciones y vínculos interpersonales entre los sujetos, esto es, son los lugares donde las identidades, individuales y colectivas, se constituyen, se cristalizan, se transforman o se diluyen.

De entre la multiplicidad de instituciones que habitamos y que nos habitan, las educativas son, con mucho, ejemplo paradigmático de instituciones de existencia, de vida, reguladoras y formadoras de identidades; ellas nos constituyen y son constituidas a su vez por los sujetos. Incluir el tema de las identidades en las instituciones educativas inevitablemente nos acerca a las cuestiones de la historia y la historización, a las cuestiones también de la memoria como estado adquirido¹ y como herramienta para representarnos lo que el mundo es y lo que somos (Candau, 2001).

Aunque tradicionalmente la noción de identidad refiere a instancias singulares o individuales, ésta se ha trabajado también para dar cuenta de identidades grupales o colectivas, haciéndose eco de las preocupaciones recientes que se han venido dando en el campo de las ciencias sociales² (Giménez, 1997). A decir de Souto, Mastache y Mazza

[...] por identidad colectiva se entiende aquello que permite reconocerse como miembro de un grupo institucional y de la institución misma [...] Pero la noción también alude a las características o rasgos idiosincrásicos de una institución-organización (2004:24).

El reconocimiento, tanto del grupo como de la organización-institución, implica un doble movimiento identitario, a saber: por un lado conlleva el reconocer aquellos rasgos que se tienen en común con los demás miembros del grupo y del espacio orga-

¹ Aquí estamos entendiendo a la memoria como capacidad que se construye en la interacción con los otros y a lo largo de la vida y no como facultad. Esto es, la memoria como capacidad, como *habitus* adquirido a lo largo de nuestra vida.

² En cuanto a esto, hemos visto en los últimos años un incremento en los estudios referidos a las identidades culturales, étnicas, a los estudios de género y a los de los grupos minoritarios, por mencionar sólo algunos.

nizacional, pero a su vez, se da un movimiento de diferenciación que nos permite identificarnos como individuos (lo que algunos autores han explicado en términos de auto y heteroidentificación), por lo que podríamos sostener que la identidad, en su matiz social, se define principalmente en términos de relaciones de equivalencia más que de igualdad o diferencia necesaria.

Candau (2001) sostiene que

[...] las identidades no se construyen a partir de un conjunto estable y objetivamente definible de rasgos culturales, sino que son producidas y se modifican en el marco de relaciones, de reacciones y de interacciones sociales —situaciones, un contexto, circunstancias—, de donde emergen sentimientos de pertenencia, visiones del mundo identitarias o étnicas.

Ahora bien, si regresamos a Ricoeur, “la persona es su historia”, y si como hemos intentado plantear, las identidades y las instituciones se erigen en movimientos y relaciones de continuidad-discontinuidad, ¿cómo atrapar esos momentos de cambio y permanencia? Una posibilidad es a través de incorporar en el estudio de las dinámicas institucionales y sus identidades, la historia como herramienta heurística para acceder al objeto institución, pero una historia que privilegie al *hecho* entendido como la significación del acontecimiento y que incorpore la temporalidad en su dimensión subjetiva, esto es, un tiempo donde el presente opere como gozne entre el pasado y el posible futuro proyectado, y no sólo como linealidad cronológica. En síntesis,

[...] una historia emparentada con la narración, pues como bien lo apunta Ricoeur, “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 sigue siendo tributario de los procedimientos y operaciones que aseguran la intriga de las acciones representadas” (citado en Chartier, 1999:74).

Si compartimos el supuesto de que somos en el tiempo y que una de las formas de identificarnos y que nos identifiquen es a

través del relato, la rememoración podría ser uno de los dispositivos para acceder a la identidad y, a través de ésta, podríamos dar cuenta de lo que Ricoeur ha llamado la construcción imaginaria del *sí mismo como otro*; pues “transmitir una memoria, y hacer vivir de ese modo una identidad, no consiste en legar apenas un contenido, sino una manera de ser en el mundo” (Candau, 2001: 116).

Por otro lado, es por medio de la interacción entre las memorias individuales que se puede llegar a establecer una “homogeneización” parcial de representaciones respecto de eventos pasados. Laurens y Roussiaus (2002) sostienen que las memorias personales de los individuos se entretajan con las memorias impersonales del grupo (por supuesto que no habla de la incorporación total y pasiva de los contenidos), y de ahí su carácter social; en ese sentido, la memoria colectiva opera como un marco dentro del cual la memoria individual se construye y estructura.

Una vez expuesta la posición epistemológica desde la cual nos acercamos a la relación identidad-memoria-institución, está la cuestión de dar respuesta a las formas y modos en que fue trabajado nuestro objeto de investigación, esto es, a las cuestiones de orden metodológico. Compartimos con Lidia Fernández que “el conocimiento al que arribaremos será [...] siempre local y a veces menudamente restringido” (Fernández, 2004:10); sin embargo, aunque sin pretensiones de verdad absoluta en cuanto a la generalidad de los datos, sí sostenemos la verosimilitud de los mismos, ya que fue por medio del encuadre metodológico elaborado que pudimos acceder a esas cuestiones tan lábiles y de fronteras difusas, como son los temas que nos ocupan.

EL ENCUADRE METODOLÓGICO Y ACERCAMIENTO A LOS DATOS

A partir de las sesiones llevadas a cabo con dos grupos de profesores de Psicología Iztacala, los cuales tuvieron como consigna genérica la rememoración de la historia oral de la carrera —desde sus inicios hasta el presente—, fue evidente que los horizontes desde los cuales los maestros construían su historia e identidad

Dr. Juan Carlos Guerra

Dr. Carlos Guerra

des eran distintos para cada grupo. Esto no es de sorprender, ya que cada uno de ellos se situaba, al menos para su formación profesional, en dos contextos de significación distintos —los unos en la Facultad de Psicología de la UNAM y los otros en Iztacala como primera casa formativa. Esto implicó, por supuesto, trayectorias biográficas diferentes que fueron marcando las miradas respecto del tramo que nos interesaba analizar: su vínculo con la institución educativa.

En este capítulo nos concentramos particularmente en el grupo de maestros formados en Iztacala y que hemos denotado como los “herederos”, por varias cuestiones:

1. Fueron, en su mayoría, la primera generación de estudiantes formados en un proyecto cuyos rasgos distintivos eran lo novedoso, tanto en sus prácticas pedagógicas de enseñanza como en la forma de entender a la disciplina y profesión psicológica.
2. Fueron formados en una aproximación marcada por el rigor cientificista y única —el conductismo—, tanto en el ámbito teórico como en el práctico.
3. Fueron formados por una generación de fundadores y fundadores-adherentes con distancias de edad mínimas con estos últimos.

Y aunque parcialmente homogéneo, este grupo guarda en su interior diferencias intergeneracionales que, aun cuando marcan distancias, para efectos de nuestro propósito éstas no fueron tan amplias que nos impidieran articular los procesos identitarios en relación con el proyecto de formación. Estas diferencias intergeneracionales se dieron en términos de los años en que ingresaron a la licenciatura de psicología como estudiantes —desde 1975 hasta 1980—; los ubicamos entonces como *contemporáneos*, pues comparten una comunidad espacio/tiempo en la que sus duraciones vitales coexisten, lo que nos permitió el análisis de los datos de manera colectiva.

¿Cuáles fueron las estrategias metodológicas que seguimos para el armado de nuestro dispositivo? Ya que partimos del supuesto de que tanto las identidades como lo institucional se construye y

plasma, tanto espacial como temporalmente hablando, las transcripciones hechas durante las sesiones del taller fueron analizadas e interpretadas de acuerdo con la temporalidad propuesta por Lidia Fernández, misma que ya ha sido descrita con puntualidad en la introducción de este libro.

Para nuestro caso específico, se decidió segmentar las entrevistas del taller, recuperando de la memoria grupal y de sus contenidos, los acontecimientos pasados que los sujetos iban recordando desde el presente. Asimismo, la temporalidad narrada se confrontó con documentos oficiales, destacando aquellos acontecimientos relevantes para la vida de Iztacala y que operaron como contrapunto en el análisis y construcción de la historia de Psicología Iztacala y de las identidades de los sujetos.

A partir de los datos recuperados y segmentados, se destacaron las identificaciones³ que los sujetos fueron estableciendo con los distintos referentes institucionales en las temporalidades narradas. En este capítulo privilegiamos dos puntos temporales extremos —el pasado y el presente— con los que fuimos construyendo la trama de relaciones que articularon las identidades de los herederos como estudiantes en formación y como maestros en la actualidad. De estos puntos extremos se fueron rescatando aquellos elementos (por ejemplo, prácticas, el proyecto de formación, personajes relevantes, espacios de significación) que para el grupo de herederos operaron como puntos de identificación en el tránsito del ser estudiantes al ser académicos.

Ya que lo institucional se expresa en los efectos de regulación social logrados por la operación conjunta de mecanismos externos —leyes, normas, proyectos, representaciones culturales— y en los mecanismos internos de control del comportamiento de los sujetos —valores, ideales, identificaciones.— (Fernández, 1996),

³ El término identificación se vincula originalmente con un uso psicoanalítico. Freud lo entiende como “la primera expresión de un lazo emocional con otra persona”, cuyo carácter es “de hecho, ambivalente desde el comienzo mismo” (Freud, 1921:134, citado en Hall, 2003). Para Laplanche y Pontalis, las identificaciones no son en modo alguno un sistema relacional coherente. “Por ejemplo, dentro del superyó, coexisten demandas que son diversas, conflictivas y desordenadas. De manera similar, el ideal del yo está compuesto de identificaciones con ideales culturales que no son necesariamente armoniosos” (Laplanche y Pontalis, 1985:208, citado en Hall, 2003).

como punto de partida de nuestro análisis hemos decidido presentar, en primer lugar y a manera de mecanismo externo, la descripción del contexto social de la época que operó como condición de posibilidad en los comienzos del proyecto de Psicología en Iztacala. Una acotación previa: entendemos por *comienzo* al conjunto histórico de acontecimientos datados en contraposición al *origen*, el cual alude más a los rasgos míticos que acompañan a los momentos fundacionales de todo proyecto. Aunque diferentes, comienzo y origen no son antagónicos, pues ambos momentos se retroalimentan mutuamente, marcando así un antes y un después, una forma de ordenar y explicar la realidad (Ricoeur, citado en Souto, Mastache y Mazza, 2004).

CONDICIONES SOCIOHISTÓRICAS QUE MARCARON EL ORIGEN DEL PROYECTO

En este apartado nos concentraremos en hacer una breve descripción de las condiciones sociales que normaron y sentaron las bases para la creación de la Escuela Nacional de Estudios Profesionales de la UNAM, con campus en Acatlán, Iztacala, Aragón, Zaragoza y Cuautitlán, y que primero se configuró en el espacio de formación, y de ejercicio profesional después, de la generación de herederos que nos ocupa.⁴

A grandes rasgos podemos sostener que la nueva universidad que el rector González Casanova imaginaba se entrecruza con la universidad conservadora del rector Soberón, y entre estas dos miradas se fue dibujando el rostro contemporáneo de este 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 contraposición con la promoción dada a los institutos de investigación; el fortalecimiento y diversificación de la investigación —la creación de centros e institutos serían ejemplo de ello—, lo que trajo consigo la virtual separación entre la

⁴ Para una descripción profunda y pormenorizada del espacio universitario durante las décadas de 1960 y 1970, véase el primer capítulo.

docencia y la investigación; la expansión y el fortalecimiento del aparato burocrático y la descentralización, a partir de 1974, hacia la zona metropolitana de la población de licenciatura, que fue ubicada en los campus de la Escuela Nacional de Estudios Profesionales, conformándose en el prototipo del modelo modernizador del rector Guillermo Soberón.

La Escuela Nacional de Estudios Profesionales

El rectorado del doctor Soberón⁵ retoma la idea de las escuelas nacionales, aunque con una orientación académica distinta a la del doctor González Casanova. Se sustituye el nombre de "Escuela Nacional Profesional" por el de "Escuela Nacional de Estudios Profesionales", las cuales se concretan entre los años 1973 y 1974. Durante 1974 se elaboró y aprobó por el Consejo Universitario, el Programa de Descentralización de la UNAM, y para marzo de 1975 abren sus puertas las ENEP de Iztacala y Acatlán, y al año siguiente las de Zaragoza y Aragón.

El programa de descentralización de los estudios profesionales⁶ señalaba que estos nuevos centros educativos serían independientes, tanto académica como administrativamente, de las escuelas y facultades de Ciudad Universitaria. Se indicaba también que estos centros desarrollarían posteriormente estudios de posgrado e investigación, con el fin de impulsar las tareas multidisciplinarias.

El programa de descentralización de los estudios profesionales integró a las escuelas a partir de carreras afines y complemen-

⁵ El doctor 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, se sucedió el movimiento de autogobierno en la Facultad de Arquitectura y el de democratización de la Facultad de Medicina, el movimiento de la Preparatoria Popular Tacuba, así como diversas manifestaciones en torno al cierre de cafeterías en Ciudad Universitaria; estos acontecimientos relevantes 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.

⁶ UNAM, Dirección General de Divulgación Universitaria, "La Universidad en marcha", en *La Universidad en el mundo*, número especial, México, 21 de octubre de 1980.

tarias en las distintas áreas del conocimiento: las ciencias de la salud, las ingenierías y tecnologías, las ciencias sociales y administrativas y las humanidades. Y aun 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 licenciaturas. Por ejemplo, para el caso de Psicología Iztacala, el nuevo currículo comenzó a operar en 1976.

Incorporando la lógica de la ingeniería social, la estructura organizativa de las ENEP se diseñó en términos matriciales cuyos componentes básicos eran las carreras —las coordinaciones de cada una de éstas se encargaban de las funciones de planeación y evaluación de las actividades académicas— y los departamentos —encargados de administrar los recursos humanos, financieros y materiales. Dicha organización matricial, y de acuerdo con el 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 permanente de los programas con el propósito de retroalimentar el ajuste de los objetivos y los programas.

En cuanto a los aspectos pedagógicos, la organización de los planes y programas institucionales se articulaba con la propuesta modular como forma de enseñanza innovadora. 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. Para el caso específico de Iztacala, la estructura modular fue definida 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 se forma esta gente [...] (entrevista de Alfredo Furlán al doctor Jara [1998:36].

Sin embargo, ya que la lógica sobre la cual se institucionalizó la ENEP se regía primordialmente en torno a mecanismos de planeación y contención del fenómeno de masificación, podría pensarse que los aspectos sociohistóricos y epistemológicos de construcción de las distintas disciplinas y profesiones fueron parcialmente soslayados. Se obviaron, al menos para el caso de Iztacala, las variaciones en los modos en que las instituciones académicas han ido trazado sus mapas de conocimiento, las distinciones operativas necesarias entre disciplinas tradicionales (como la medicina) y aquellas que contaban con un pasado reciente en el plano institucional (como el caso de la psicología), aspectos que se entrecruzan con las dificultades 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 y distintas entre sí (Becher, 2001).

Las incipientes identidades disciplinarias y académicas que para algunas noveles profesiones apenas se estaban configurando, aunado al precario vínculo gremial y a la falta de sentido de pertenencia hacia la institución, fueron algunos de los elementos que atravesaron la configuración identitaria de maestros y estudiantes en la ENEP en sus comienzos.

La ENEP Iztacala. Su comienzo

Las labores académicas y administrativas en Iztacala se inician el 19 de marzo de 1975. En un contexto marcado por la premura de la descentralización, la organización y puesta en marcha, el plantel contó con un breve lapso de tres meses, desde el nombramiento de su primer director, el doctor Héctor Fernández Varela, para solventar los múltiples aspectos organizativos, administrativos y académicos que un proyecto de esa envergadura implicaba.

Acorde con el programa de descentralización que le dio origen, la ENEP Iztacala planteaba como metas y objetivos iniciales el análisis de los planes de estudio vigentes en las licenciaturas, con el fin de determinar su supervivencia, actualización o modificación parcial o total, enfatizando el carácter multi e interdisciplinario del campus. El carácter matricial de la dependencia intentaba romper

con los modos piramidales de concentración del poder y toma de decisiones que tradicionalmente habían caracterizado al sistema universitario. 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.

Tomando como base la estructura organizativa que la Secretaría General de Planeación de la UNAM había elaborado para las ENEP, la puesta en marcha del campus Iztacala, por parte de los fundadores y de los primeros adherentes, implicaba la posibilidad de construir formas novedosas de enseñanza en un espacio social no practicado, lo que volvió a Iztacala un espacio altamente atractivo para los primeros sujetos convocados. Así lo apunta el doctor Fernández Varela, primer director del campus:

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 (Furlán, 1998:18-20).

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 actual Unidad de Documentación Científica se ubicaban las oficinas de los coordinadores de las carreras, las de los distintos departamentos y la biblioteca (UNAM, 1982:39-40). Iztacala era un espacio virgen en cierto sentido. Era un ámbito virgen por el difícil acceso hacia él; por ejemplo, el doctor 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 inmundado [...] casi no había líneas de transporte colectivo;

sí había pero muy pocas. En ese entonces a la gente le costaba trabajo llegar ahí (Furlán, 1998:38).

Este esfuerzo no sólo marcó los comienzos de sus primeros directivos y maestros, también los inicios fueron heroicos para los primeros estudiantes, pues su llegada implicó la sorpresa de encontrarse con un espacio desolado, inhóspito y vacío, material y simbólicamente hablando. Un heredero lo relata de la siguiente forma: “[...] recuerdo que no había nada, ni siquiera un edificio [...] llegamos y apenas se estaba formando el edificio donde está Servicios Escolares”. Al vacío espacial se le agregaba la dificultad mayúscula por lograr el acceso a las precarias instalaciones:

Era difícil llegar porque apenas estaba el metro, se podía llegar por Vallejo, pero teníamos que caminar aproximadamente diez minutos desde La Favorita —la fábrica de loza— hasta acá, y al regreso, como salíamos a las diez de la noche, a veces caminábamos en grupos, pues nos daba miedo [...] [rememora otro de los herederos].

Es claro que la empresa formativa en Iztacala suponía la creación, por parte de sus fundadores y primeros adherentes, de una mística heroica en los primeros estudiantes, pues aun cuando el espacio geográfico era deplorable, esto se suplía por la propuesta de formación novedosa y lo que ésta llegó a representar en el imaginario colectivo de la escuela.

El proyecto de Psicología Iztacala. El origen

El comienzo de Iztacala estuvo revestido de una solemnidad que iba acorde con las políticas universitarias y, por supuesto, con la importancia que las ENEP tenían para el proyecto de Soberón. Así, aun cuando era un espacio fuera de la periferia académica, la ceremonia de inauguración de la Escuela demuestra la apuesta hecha al programa del rector. Un heredero participante del taller rememora:

[...] yo estuve presente en la inauguración de Iztacala. Recuerdo muy bien cuando llegó el doctor Soberón con un brazo enyesado hasta el antebrazo. La placa está en donde ahora es la biblioteca, en aquel tiempo era entre biblioteca y edificio de gobierno. El doctor Soberón corrió el velo de inauguración, todo muy solemne.

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. Esta dinámica estuvo aparejada del proceso expansivo que la institución vivió durante sus primeros años. Iztacala inicia con una matrícula estudiantil de 4865 alumnos en 1975, elevándose a 10175 en dos años y alcanzando su asíntota en 1979, con un total de 11912 alumnos inscritos (UNAM, 1982:107).

Sin embargo, el origen de Psicología Iztacala, como proyecto fundacional, lo situamos a partir de 1976, año en que se pone en marcha el nuevo modelo de formación. Tal y como ya hemos mencionado, los proyectos fundacionales pueden ser abordados no sólo en sus matices cronológicos, esto es, no sólo en términos de los acontecimientos fechados que forman parte del suceder institucional, sino también a través de dar cuenta de los aspectos simbólicos e imaginarios que entrecruzan a los sujetos en la institución y que impactan sus identidades. Tal fue el caso del proyecto de formación de psicólogos en Iztacala, pues como trataremos de mostrar, éste se constituyó en uno de los puntos que articuló las identidades de los estudiantes y posteriores maestros de Psicología Iztacala.

Todo proyecto fundacional implica la ruptura con cierto orden de cosas establecido, marca a su vez un antes y un después en la vida institucional. Esto es particularmente evidente con los proyectos educativos innovadores, pues son proyectos que representan un nuevo orden a como las cosas se habían venido haciendo y que en cierta forma adquieren carácter de transgresión de lo ya instituido (Fernández, 1996). Nicastro menciona que

[...] el proyecto fundacional resulta de la operación de dos tipos de tensiones irreductibles: las ocasionadas por los distintos modelos

que funcionan como referentes para la creación; y las derivadas de las diferencias entre las ideas que los fundadores tienen, piensan e imaginan, y lo verdaderamente concretizado en la realidad (Nicastro, 1997, citado en Souto, Mastache y Mazza, 2004:38).

Esto ejemplifica cabalmente los orígenes del modelo de Psicología Iztacala.

Como proyecto de formación, la licenciatura en Psicología tiene un pasado ligado con la lucha de la propia disciplina por legitimarse en el espacio institucional de la Universidad. Aunque no es éste el lugar adecuado para dar cuenta de la historiografía de la psicología como disciplina académica,⁷ sí es pertinente mencionar que la concreción del proyecto en Iztacala se liga de forma directa con la trayectoria de un grupo de académicos fundadores que tuvieron como preocupación central la institucionalización de una psicología de fuertes tintes científicistas, y que con la apertura de la ENEP Iztacala tuvieron la posibilidad de concretar ese ideal de formación.⁸ Así, en los primeros documentos que plasman el ideario del nuevo programa se señala que

[...] los antecedentes de la innovación curricular en la ENEP Iztacala devienen de un proyecto que intenta vincular los principios de la metodología de la psicología experimental y sus hallazgos, con la práctica de servicio profesional que ofrece la psicología; este proyecto se remonta al trabajo efectuado en el Departamento de Psicología de la Universidad de Jalapa en los años comprendidos en el periodo de 1964 a 1971 (UNAM, 1982:281).

Iztacala se instituye en tensión principalmente con el modelo formativo de la Facultad de Psicología de la misma UNAM, pues representaba, para sus fundadores, la antítesis de lo que debería de ser un profesionista de la psicología y de la ciencia psicológica. En las memorias de los años 1975-1982 se mencionan algunos problemas del plan de estudios de la Facultad de Psicología (1970), que se adoptó en los primeros meses después de inaugurada la ENEP Iztacala. Entre los inconvenientes mencionados están: la ca-

⁷ Sugerimos revisar el primer capítulo de este libro.

⁸ Un acercamiento hacia la institucionalización de la psicología experimental-conductista es posible hacerlo en Hickman (2003).

rencia de objetivos terminales explícitos; la falta de un vínculo entre las necesidades reales del país y el plan; un perfil profesional diluido y poco claro, y una metodología de la enseñanza de corte verbalista y con poco énfasis en los aspectos prácticos. En suma, la empresa implicaba

[...] buscar la construcción de un currículum propio de la disciplina, teniendo en consideración una definición del perfil profesional que correspondiera al desarrollo, características y requerimientos de la identidad propia de la psicología [...] [esto fue] concebido bajo una concepción filosófica de la ciencia muy claramente definida: el conductismo (UNAM, 1982:281-283).

Esto hacía que la propuesta educativa para los psicólogos en Iztacala representara un modelo de formación alternativo e innovador, pero también una alternativa en la forma de concebir a la disciplina psicológica como ciencia natural experimental, alejándola de los modos y formas tradicionales de definirla al interior del campo académico universitario.

Y aunque la empresa era enorme, el grupo fundador se erigía como el garante capaz de llevar a buen puerto la encomienda educativa —contaban con toda suerte de credenciales que los legitimaban como los mejores para hacerlo. Carlos Fernández nos comentó en una entrevista previa que:

[...] 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 [...] (Hickman, 2003).

A escasos 20 meses de inaugurado el establecimiento (en noviembre de 1976), el Consejo Universitario aprobó el nuevo plan de estudios para la licenciatura de Psicología en Iztacala. Este breve lapso nos permite, cuando menos, imaginarnos la velocidad con que los tiempos institucionales fueron vividos por todos

los sujetos, para los maestros con la premura y encomienda de legitimar y diferenciar el espacio institucional, y para los alumnos por estar a la altura que el proyecto les demandaba, pues debían no sólo sortear las dificultades para acceder a la escuela, sino también modificar los estilos de aprendizaje que habían adquirido a lo largo de su formación en los niveles previos al pregrado; en suma, debían construir una nueva trama de relaciones que regularan su identidad como estudiantes durante los tiempos instituyentes del proyecto.

CONSTRUYENDO NUEVAS IDENTIDADES

Posterior a esos primeros tiempos fundacionales, en los que lo primordial era la escritura de planes y programas que legitimaran al modelo educativo en el espacio social universitario, se dio inicio a la concreción del proyecto. La puesta en marcha implicó definir y poner a prueba en la realidad ese modelo utópico plasmado en el currículo. Son momentos, a decir de Lidia Fernández (1996), donde se pone en juego no sólo el proyecto mismo, sino también la credibilidad del grupo fundador y sus primeros adherentes, así como la validez y legitimidad de las tesis que se proponen.

En su carácter de institución de existencia (Enriquez, 1989), Iztacala y sus sujetos —profesores y alumnos— vivieron de manera intensa esa temporalidad de puesta en marcha y concreción e inevitablemente se fueron modelando las identidades de los distintos grupos que en ella habitaban. En este apartado nos ocuparemos particularmente del trayecto formativo primero, y de los caminos de acceso a la docencia después, del grupo de herederos, ello en tensión con los avatares propios de los primeros años del modelo de formación.

Para esto nos concentraremos en tres hilos conductores que articularon, desde nuestro punto de vista, esta etapa del proyecto y que operaron como puntos de anudamiento de las identidades de los herederos, a saber: *a)* la excelencia en la formación; *b)* la transmisión en función de la relación maestros-alumnos, y *c)* los caminos de acceso a la docencia.

Los primeros tiempos de todo proyecto fundacional se caracterizan por el intento de diferenciarse y legitimarse en el ámbito interno del espacio institucional, ocupar posiciones de prestigio y reconocimiento e irse configurando un estilo propio de ser, esto es, una identidad diferenciada como institución. Como institución educativa, los estilos institucionales se vinculan de forma estrecha con las diferentes prácticas pedagógicas que se llevan a cabo en cada establecimiento. Fernández (1994) define al estilo institucional como

[...] ciertos aspectos o cualidades de la acción institucional que, por su reiteración, caracterizan al establecimiento como responsable de una cierta manera de producir, provocar juicios o imágenes, enfrentar y resolver dificultades, relacionarse con el mundo material, interpersonal y simbólico, mantener ciertas concepciones, etcétera (1994:41).

En los primeros años de puesta en marcha, uno de los rasgos distintivos de Psicología Iztacala fue, sin lugar a dudas, la búsqueda de la excelencia académica; ésta, como articulador de identidades, se objetivaba tanto en la propuesta del programa como en las actividades que estudiantes y maestros debían de realizar durante los distintos semestres. Veamos el aspecto relativo al plan de estudios.

La propuesta de plan de estudios de la licenciatura de Psicología en Iztacala se conformó en un modelo totalmente innovador para su época. A diferencia de los diseños curriculares tradicionales, que se estructuran alrededor de un eje de formación básica y la posterior elección de un área de ejercicio profesional terminal (como por ejemplo el plan de estudios —de 1971— de la Facultad de Psicología), el currículo de Iztacala implicaba una formación general en las distintas áreas de ejercicio profesional del psicólogo. El plan de estudios se elaboró en función de las actividades de ejercicio de este profesional, las distintas poblaciones a las que éste podría atender y, por último, las distintas áreas de intervención.

Asimismo, estos aspectos se plasmaron en módulos definidos de acuerdo con las habilidades a lograr en el estudiante, tal y como lo señalaron Ribes y Fernández: "el sistema modular implica la definición de objetivos generales que integran longitudinal y transversalmente todas las actividades académicas previstas" (1980:31). 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. 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 las 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.

También el proyecto de Psicología en Iztacala fue un intento de erigirse en modelo de formación universitaria no sólo al interior de la UNAM, sino inclusive de América Latina

[...] el proyecto [...] de algún modo representa un intento por transformar profundamente nuestras concepciones y prácticas de la enseñanza superior y la ciencia y profesión psicológica. Es significativo que este modelo surja en un país latinoamericano y consideramos fundamental que se pondere seriamente su implantación con las variantes necesarias en cada país y región (Ribes, 1989: 359).

En suma, la propuesta de formación en Iztacala no sólo intentó ser botón de muestra de un modelo de formación alternativo en el nivel local, sino también se elaboró con el propósito de conformarse en un faro de formación en el nivel regional, en donde la excelencia era el sostén identitario del proyecto y sus sujetos. Ejemplo de este esfuerzo es lo narrado por un heredero participante en el taller:

En el 85 hubo un reconocimiento a la escuela a nivel internacional hecha por especialistas en psicología donde decían: la escuela de excelencia, modelo de Latinoamérica y a nivel de las primeras escuelas de nivel mundial, incluso a Iztacala la pusieron arriba de Harvard y la llamaban Iztaharvard por muchos motivos que ahora no quisiera profundizar.

Para que esto pudiera cumplirse, tanto los estudiantes como los profesores deberían contar con ciertos rasgos que los fueran configurando como sujetos representativos de esa excelencia formativa. Evidentemente esto implicaba romper, en los futuros profesionales y en los maestros, con esquemas de concepción de la enseñanza y del aprendizaje arraigados en la cultura escolar tradicional, y centrar las prácticas de socialización y transmisión en la nueva propuesta de formación. Sin embargo, la sola intención no implica necesariamente la ruptura de esos esquemas de pensamiento, debido principalmente a su carácter de hábitos de comportamiento, que los hace extremadamente difíciles de cambiar (Bruner, 1996).

Como estrategia de conformación de la planta docente se privilegió a aquellos jóvenes interesados particularmente en la metodología experimental y sus aplicaciones con mínima o nula experiencia en la docencia "[...] casi todos éramos recién egresados, y todos teníamos un gran entusiasmo por hacer algo diferente", nos dice en entrevista un fundador-adherente (Hickman, 2003); en este sentido, tanto los docentes como los estudiantes tuvieron que transitar por un periodo de formación mutua, pues entre otras cuestiones, el maestro debía superar las limitaciones de la enseñanza tradicional y ser al mismo tiempo "modelo y promotor de las nuevas prácticas" (Ribes, 1989:381), lo que de principio los convertía en formadores en formación.

Asimismo, para construir la excelencia en la formación, las prácticas pedagógicas del profesor debían centrarse en la participación y conducción en seminarios; en dominar distintos aspectos teóricos y articularlos desde la perspectiva conductual; en operar como supervisor y asesor de ensayos; en ser un diseñador de experimentos de laboratorio y en tener las competencias necesarias para la adecuada intervención en escenarios naturales. Todo esto sin contar con la experiencia docente o profesional, sólo con el sentido de pertenencia y compromiso hacia el proyecto. Algunos de los primeros fundadores-adherentes al proyecto rememoran que

[...] 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 [...] (Hickman, 2003).

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 (Hickman, 2003).

La exigencia no era una demanda privativa hacia los maestros, también se esperaba de los estudiantes en Iztacala que modificaran las formas de acercarse hacia el conocimiento. Se esperaba de ellos una participación activa y crítica durante los cursos, y dado que los maestros servían como “modelos”, la transmisión del conocimiento se llevaría a cabo a través de la observación, imitación y la experiencia directa. Tal y como señalan los primeros documentos, se esperaba que el estudiante fuese transformándose de un sujeto pasivo receptor de conocimientos a

[...] autoiniciar gran parte de las tareas de enseñanza-aprendizaje; ser autosuficiente en la búsqueda dirigida de información; ser crítico; relacionar su práctica con la teoría, y dosificar y planear su actividad de aprendizaje en forma continua y permanente (Ribes, 1989:353).

Esta demanda —utópica pero necesaria para el proyecto— implicaba que tanto maestros como estudiantes se configuraran

como nuevos sujetos educativos, en tensión constante entre los modelos tradicionales ya cristalizados en ellos y la nueva opción identitaria ofertada. Esta tensión puede ejemplificarse en las diversas prácticas pedagógicas a las que los estudiantes debían ajustarse, tal y como lo recuerdan algunos de los herederos:

Cada mes teníamos que hacer glosas. Debíamos hacer cuatro trabajos durante el semestre y uno final, el cual era una actividad de siete materias, una actividad exorbitante para los estudiantes. Recuerdo que algunos de los compañeros empezaron a tener angustia por la actividad y se enfermaron.

En aquel tiempo se evaluaba con exámenes de los cuales si tenías 80 por ciento se te calificaba como 10, menos de 80 por ciento se te calificaba como reprobado. No había calificaciones intermedias. Claro, porque teníamos un plan de estudios excelente, y como consecuencia lógica se derivaba todo lo demás. Había toda una construcción, y a lo mejor en aquel sentido valía la pena trasladarse tan lejos, en tan malas condiciones y demás, pero no se venía a cualquier escuela. Eso era lo que se decía.

Cuando se dio el cambio curricular, cuando se vino encima la exigencia de empezar a leer en inglés, mucha gente que iba muy bien y con puro 10, porque en aquel tiempo se calificaba 8 igual MB, menos de 8 igual NA, pues a fuerza tuvieron que tener MB y ahí se vinieron abajo. Allí fue esta gran ruptura del quinto semestre en la primera generación, donde todos teníamos que leer en inglés, que creo importante rescatarla y señalarla, había compañeros que decían: "Pues a mí no me hacen leer en inglés aunque me obliguen, y prefiero reprobado pero no voy a leer en inglés". Yo decía: "No, pues si no lees en inglés vas a reprobado, y yo no quiero reprobado".

Estos rasgos de la excelencia en la formación demarcan claramente las características de lo que debían ser las identidades de los estudiantes —y por supuesto las de los docentes— en la licenciatura de Psicología; indudablemente, los procesos de subjetivación giraban alrededor de la preocupación por vincular la teoría con la práctica; el rigor científico y metodológico y el compromiso con el innovador proyecto curricular que se soste-

nía en torno a esa única visión conceptual respecto de los fenómenos psicológicos: el conductismo.

El compromiso por estar a la altura del proyecto, así como la exigencia de éste hacia maestros y alumnos, coadyuvó a que las relaciones entre ellos adquirieran rasgos idiosincrásicos, pues como lo veremos, las relaciones entre la generación de fundadores-adherentes y la de los herederos se articuló más bajo una lógica horizontal —en donde todos estaban “aprendiendo” sobre la marcha— que vertical. Esto, por supuesto, generó que los procesos de transmisión entre ellos incluyeran estilos de comportamiento que fueron determinantes para la construcción de sus posteriores identidades docentes.

LA FORMACIÓN EN IZTACALA.

UN VÍNCULO INTRAGENERACIONAL

Las instituciones educativas son el espacio social idóneo para la objetivación de los procesos de transmisión. Dichos procesos permiten la permanencia, transformación y continuación de los ideales de formación y, en gran medida, de las identidades colectivas. Los mecanismos de transmisión se vehiculizan —entre otros— a través de la memoria colectiva, esto es, por medio de lo que queda del pasado en lo vivido por los grupos o por las resignificaciones que los grupos hacen de ese pasado (Nora, citado en Souto, Mastache y Mazza, 2004). También es factible analizar los procesos de transmisión por medio de las prácticas de socialización establecidas en las distintas formaciones grupales (Souto, Mastache y Mazza, 2004), ya que estas formaciones pueden llegar a operar como espacios de identificación compartidos por los sujetos.

En este apartado nos concentraremos particularmente en los modos en que se establecieron las relaciones entre los herederos y sus maestros durante su tránsito como estudiantes de la licenciatura. Consideramos que la relación entre estos dos grupos generacionales, de primeros formadores y primeros formados, fue particularmente relevante para la construcción y transmisión de la memoria e identidad de los sujetos en la institución; la representación que desde el presente tiene el grupo de herederos respec-

to de sus maestros fundadores-adherentes nos permitió rastrear los hilos de transmisión que articularon las identidades de los ahora académicos, y acercarnos hacia los modos y formas de su formación, que fueron importantes para su posterior desempeño como maestros.

Como ya señalamos líneas arriba, el grupo de maestros fundadores-adherentes tuvo como rasgo sobresaliente su juventud e incipiente formación. Esto marcó profundamente el tipo de relaciones y vínculos que se establecieron con las primeras camadas de estudiantes. Uno de los herederos narra:

[...] era como un claustro de profesores muy jóvenes, muy comprometido, muy unido, y muy alrededor del creador del plan de estudios: Emilio Ribes [...] no había profesores vedette que dijeran: "Yo soy el inteligente", sino que había profesores que decían: "Yo estoy aprendiendo todavía y voy a seguir aprendiendo junto a ustedes". Ésa era la postura.

La poca diferencia de edad entre maestros y alumnos hacía que los procesos de socialización secundaria (Berger y Luckmann, 1968) se establecieran particularmente de forma horizontal, esto es, las posiciones tradicionales de maestro/estudiante, el uno como detentador del conocimiento y el otro como receptor del mismo, estaban parcialmente borradas. Se crearon formas de socialización y transmisión marcadas por la interacción permanente y constante entre ellos: *"[...] los lazos entre los alumnos y los maestros tomaban otro matiz porque también los maestros se convertían en nuestros compañeros"*, apunta un heredero de manera enfática. Estos elementos fueron moldeando sus identidades y creando en ellos un fuerte sentido comunitario y de pertenencia, *"[...] al ser tan poquitos era como una gran familia"*, relata otro casi con nostalgia. Podríamos conjeturar que la metáfora de la "gran familia", mencionada por ellos de forma reiterada durante el taller, se configura en un imaginario que condensa la forma en que se desplegaba la dinámica institucional en los tiempos fundacionales del proyecto, es una representación compartida, por maestros y alumnos, de la identidad comunitaria en esa época *"[...] había mucha relación en términos personales, era una familia, un grupo de profesores muy joven, con poca o nula ex-*

perencia, pero con muchas ganas [...]”, rememora uno de los fundadores-adherentes del proyecto (Hickman, 2003).

Imbricada a estas relaciones, más personales que académicas, está la figura de Emilio Ribes como fundador e ideólogo del proyecto, pues tanto profesores como estudiantes gravitaban en torno a él: “[...] Emilio establecía un liderazgo muy claro, algunos se mostraban disgustados y a otros les gustaba este liderazgo, pero su liderazgo era claro”, comenta por un lado un heredero, y por otro, un fundador-adherente narra su tránsito por la escuela en esos primeros años,

[...] 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 (Hickman, 2003).

La legitimidad se fue construyendo no sólo en lo interno del establecimiento, sino también hacia fuera del mismo,

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 [...], ésa es como mi percepción al inicio [...] (Hickman, 2003).

Como parte de esta estrategia se incluyó la invitación a figuras reconocidas en el ámbito internacional de la psicología conductual. Estas prácticas permitieron posicionar a Psicología Iztacala hacia fuera, específicamente en relación con los otros modelos formativos que le sirvieron de referente al proyecto (Nicastro, 1997), y en lo interno, legitimar el proyecto como modelo de excelencia e identificación de los sujetos adscritos a él. Así, tal y como lo recuerdan algunos de los herederos, a Iztacala vinieron a dar cursos personajes de una presencia ya consolidada en el campo de la psicología conductual:

Fue a partir del cuarto semestre, y por tener profesores de corte internacional que tuvimos, los cuales jamás hemos vuelto a tener en la escuela. Tener a Kantor, Skinner, Catania, Rachlin, Reynolds,

Bijou y otros más, y tenerlos de tú a tú, estar platicando en la misma mesa y dedicándote horas a ti.⁹

Siendo yo todavía estudiante vino Catania, Rachlin, Bijou y toda esa noción de excelencia era muy reforzada trayendo gente de tal renombre, a lo mejor de un área en particular, de un enfoque, pero se traía a lo mejor. A lo mejor no teníamos las grandes instalaciones, pero prácticamente a cualquier salón venía esa gente y ahí todo el mundo estaba.

Estos hilos fueron configurando puntos de identificación sólidos en torno al proyecto y esa representación de excelencia y prestigio alrededor del proyecto formador, así como una mística de trabajo y colaboración entre sus miembros que permanece fuertemente arraigada en la memoria colectiva del grupo, y que tuvo entre otras características una marcada socialización endogámica reforzada, entre otras cuestiones, por el criterio explícito de contratar docentes egresados de ese modelo de formación.

LOS CAMINOS DE ACCESO A LA DOCENCIA

En concordancia con los elementos innovadores que marcaron el proyecto de formación, algunas de las rutas para acceder a la docencia en la licenciatura de Psicología también revisten características novedosas. De acuerdo con los lineamientos del plan de estudios, la mayoría de la planta docente de Psicología fue formada por las primeras camadas de estudiantes de la carrera, con el propósito de facilitar la transmisión de la propuesta pedagógica y sustentándose en la idea de que "la formación docente no puede desvincularse de la planeación curricular [...] y de las tareas de investigación y servicio, que constituyen el cultivo del

⁹ Skinner, Catania, Rachlin, Reynolds y Bijou son figuras de la psicología conductal de gran prestigio en el nivel internacional. Skinner es el fundador del conductismo radical, y su presencia en Iztacala junto con la de los demás investigadores es un claro botón de muestra del prestigio que tenía como escuela formadora de psicólogos. Mención aparte merecen Kantor y Shoenfeld, ya que ambos científicos operaron como asesores del plan de estudios en los tiempos iniciales del proyecto.

buen profesor universitario" (Ribes, 1980:75). Esto implicaba desplazar la concepción del psicólogo como un profesional liberal (más cercano al modelo médico) hacia la de un profesional académico, el cual tuviera en la docencia e investigación sus actividades principales y exclusivas.

Las estrategias seguidas por el grupo fundador y sus primeros adherentes en lo referente a la formación y contratación del profesorado, fueron: 1) La programación de cursos de formación docente en psicología experimental, entre los años 1975 y 1977,¹⁰ capacitando a un total de 12 profesores. Dichos cursos estuvieron dirigidos principalmente a aquellos maestros que habían hecho sus estudios de pregrado en otras escuelas de psicología, con el objetivo de normar a los maestros en torno a los lineamientos del proyecto —en sus concepciones epistemológica y práctica. 2) La implementación del programa de formación de profesores en ciencias básicas, cuyos lineamientos estipulaban que aquellos estudiantes recomendados por la licenciatura de Psicología y aprobados por el Consejo Técnico podrían integrarse a él a partir del quinto semestre de sus cursos regulares. En este programa, los estudiantes "revalidaban los cuatro semestres restantes de su carrera realizando actividades de investigación básica bajo la supervisión y tutoría de especialistas en el campo de la psicología experimental" (Ribes, 1980:77).

El programa de ciencias básicas implicaba normar e ir creando en los futuros profesores una identidad como docente de la psicología, teniendo como función principal la investigación experimental más que la práctica en escenarios aplicados. Tal y como lo recuerda una heredera participante en el taller:

Yo fui formada en ese curso totalmente explícito para retroalimentar a la planta docente y creo que para que esa planta docente mantuviera el enfoque que aquí se estaba trabajando. No era gente que viniera de otro lado y de pronto se tuviera que volver con-

¹⁰ Los cursos de los años 1975 y 1976 fueron auspiciados por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, mientras que el del año 1977 lo fue por la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior, en colaboración con el Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología (Ribes, 1980).

ductista, como fue el caso de la gente que vino de la Ibero, sino que era gente que iba a ser formada a lo interno del conductismo, siendo allí peor el nivel de exigencia. Casi le pedían a uno que viviera aquí. Por ejemplo, en el de ciencias básicas te metían en el laboratorio como ayudante de alguien que ya tuviera un proyecto desarrollándose, pero ayudante de llegar y pesar las ratas, limpiar, etcétera; te metían a dar clase con alguien que supuestamente te iba a formar dando clase, o sea, no ibas a ser un improvisado. Ésa era la lógica.

El programa estaba dirigido principalmente a retroalimentar la planta docente del área de psicología experimental, que para aquel entonces se erigía como el núcleo duro de formación y transmisión del proyecto “[...] incluso desde este primer año ya entrabas como ayudante pero sin contrato, [...] al final casi tenías garantizado el contrato por cuarenta horas como ayudante o en asignaturas”, recuerda un heredero.

Sin embargo, se dieron también prácticas informales para la contratación de la planta docente, debido particularmente a la velocidad con la que la matrícula estudiantil se fue expandiendo. Entre ellas está la afinidad que ciertos maestros establecían con sus alumnos y que iba marcando pautas con miras a facilitar el ingreso a la docencia. Algunos de los herederos participantes en el taller recuerdan que:

[...] hay otro porcentaje de maestros que somos egresados de Iztacala y que no hicimos este camino, sino que terminamos la carrera en el plan de estudios normal, y ya después —cada quien tendrá la historia de cómo fue— había una invitación, uno buscaba la oportunidad y se incorporaba a la planta docente, pero una vez que había concluido el plan de estudios que estaba previsto. Y no sé si es el caso de todos, pero gran parte de quienes hicimos este segundo trayecto entramos a las materias aplicadas —social, clínica, educación especial— porque, justamente cuando uno optaba por ese semestre en las ciencias básicas, pues ya no se tenía este otro recorrido que era donde uno podía entrar en contacto con otras perspectivas teóricas.

Desde el inicio se empiezan a gestar pequeños grupos en torno a los profesores para ser formados como profesores desde el inicio:

unos fueron elegidos antes y otros después. De hecho, nosotros venimos de un grupo que fue formado para eso, de los 38 que éramos nos quedamos acá 20.

Estas dos rutas de acceso a la docencia han impactado la conformación de las identidades institucionales de este grupo de herederos, pues por un lado el acceder a la docencia vía el Programa de Ciencias Básicas fortaleció el vínculo con la disciplina en su aspecto de investigación y concepción como ciencia natural experimental. Por otro lado, aquellos que ingresaron a la docencia a través de la segunda ruta, esto es, a través del tránsito en las distintas áreas de aplicación, abrió la puerta a una identidad más diversa, conceptualmente hablando, y podríamos conjeturar que fue el eslabón desde el cual la "realidad" puso en tela de juicio a la teoría sobre la cual se construyó el proyecto formativo y que dio pie —al menos en los relatos compartidos— para el inicio de la primera crisis que vivió la institución.

GENEALOGÍA DE LOS HEREDEROS

¿Cuáles han sido las identidades resultantes de esas primeras generaciones de estudiantes y posteriores maestros en Psicología Iztacala?, ¿cuáles han sido las memorias colectivas que se han ido configurando en su tránsito por la institución? Evidentemente, nuestra intención no es la de hacer una generalización que represente a la identidad de los maestros de psicología pertenecientes a esa generación, sino más bien una caracterización de este grupo, misma que pueda servir de referente a todos aquellos docentes que ingresaron a Iztacala en ese periodo iniciático.

En esta primera parte analizamos que los puntos que fueron articulando las identidades de los herederos en ese periodo de formación se condensaron en torno al currículo como representación utópica del proyecto, es decir, éste significó para los ahora maestros el tránsito por los caminos de la excelencia formativa y la imagen de lo que una psicología científica debería ser. Sus procesos formativos estuvieron marcados por la exigencia en todos

los sentidos: el tránsito hacia un espacio materialmente deslucido aunque simbólicamente privilegiado, ya que se pertenecía a esa elite de estudiantes que estaban siendo formados en un plan de estudios que ninguna otra escuela del país tenía; asimismo, la exigencia del dominio de otra lengua —el inglés— que representaba a la psicología de vanguardia,¹¹ y la exigencia y competencia por formar parte de ese selecto grupo de futuros maestros.

También revisamos el carácter tan especial que se estableció entre los primeros formadores y los primeros formados; seguramente, los procesos de transmisión y socialización horizontales que ambos grupos vivieron hizo que los herederos resaltaran los vínculos afectivos por sobre los académicos; como ejemplo paradigmático están las frases constantemente repetidas por ellos: "éramos como una familia", "nos amábamos tanto", entre otras, cuyo simbolismo salta a la vista.

Por último, bosquejamos los caminos de acceso a la docencia que fueron transitados por nuestros herederos. El del programa en ciencias básicas, que fundamentalmente intentó formar académicos identificados principalmente con la docencia y la investigación desde el punto de vista experimental; y el acceso por la vía de la formación en las áreas de intervención de la psicología, lo que implicaba la posibilidad de configurarse en profesionales de la disciplina, es decir, la profesionalización en alguno de los campos aplicados de la psicología. Estas dos rutas, como lo veremos más adelante, adquirieron connotaciones importantes que diferenciaron los vínculos que los maestros fueron estableciendo tanto con el proyecto formativo como con la institución.

En la segunda parte de nuestro texto nos concentraremos en dar cuenta de la sedimentación de las identidades como docentes. Para ello, y con miras a tener puntos de referencia extremos, más que hacer un recorrido por cada una de las etapas de institucionalización de la licenciatura de Psicología en Iztacala, haremos el ejercicio de contrastar los relatos relativos a ese pasado inicial, con los del presente, e intentaremos plantear al menos, cuáles son las identidades como docentes a partir de los puntos de identifica-

¹¹ El conductismo, como teoría psicológica, surge en Estados Unidos y encuentra en el espacio universitario su principal nicho de expansión.

ción que las articulan, y cuál o cuáles elementos se han sedimentado, y cuáles se han desplazado, como herederos de ese proyecto de formación.

LOS AHORA MAESTROS

Las memorias e identidades colectivas del grupo de herederos en el presente constituyen una trama cuyos nudos se articularon de forma diferencial con una variedad de referentes identitarios. Privilegiaremos, en esta segunda parte, dos aspectos que a nuestro entender han resultado fundamentales para la configuración identitaria de estos maestros en la actualidad: las áreas de adscripción y el currículo. Trataremos de plantear de qué elementos del proyecto de formación se apropiaron y que operaron como el legado institucional, así como los significados que permanecieron y los que se transformaron en torno a esos referentes.

Es factible plantear que su tránsito como estudiantes de las primeras generaciones de Psicología Iztacala les permitió recibir, a un buen número de ellos, la impronta directa del proyecto de formación, y participar de una cultura organizacional semejante, en términos de ritos, creencias, valores, mitos, etc., más o menos compartidos; y aun cuando en el presente pudieran tener una postura crítica respecto del proyecto, es indudable que sus identidades actuales se anudan con ese tiempo inicial,¹² pues fueron receptáculo directo de la transmisión dada por los fundadores-adherentes.

DE LA FORMACIÓN INTEGRAL A LA SEGMENTACIÓN

En sus orígenes, el proyecto educativo proponía una formación integral de los estudiantes (Ribes *et al.*, 1980). El currículo operó

¹² La planta docente de la licenciatura de Psicología en Iztacala está formada actualmente en 90 por ciento —aproximadamente— por maestros que ingresaron a la academia entre el último lustro de los años setenta y el primero de los ochenta del siglo pasado (Hickman, Cabrera y Mares, 2009), y que conforman lo que hemos llamado la “generación de herederos”.

durante los primeros años posteriores a la puesta en marcha como soporte identitario de estudiantes y maestros, pues en él se condensaba el ideal de la psicología como ciencia y profesión, y representaba también el ideal de formación para las nuevas generaciones de futuros psicólogos.

Sin embargo, con el paso del tiempo, el espacio institucional fue segmentándose y subvirtiendo las posiciones de las distintas figuras establecidas en el plan de estudios original. Por ejemplo, las áreas de aplicación fueron espacios que se instituyeron de manera informal, y que a través del tiempo han adquirido una presencia fuerte en la institución, configurándose como punto de identificación y soporte más sobresaliente aun que el propio currículo.

En la actualidad, tanto las áreas como el plan de estudios son significados de manera ambivalente, pues aquel espacio institucional y sus sujetos, que en el pasado era imaginado como una "gran familia" que se configuraba en torno al currículo como representación plena de la vida en Iztacala, en el presente ha perdido valor como punto de identificación y pertenencia, y los lazos se establecen principalmente con las distintas áreas de aplicación. En el devenir institucional, las áreas se han sedimentado como lugares poco permeables entre sí y, a su vez, en lo interno de algunas de ellas se da una proliferación de posiciones vinculadas, principalmente, con las filias conceptuales de los maestros. Estos movimientos se objetivan en la desregulación de los aspectos formativos y normativos propios del plan de estudios, es decir, se vive una dispersión de programas de enseñanza con poco vínculo intra y entre áreas de formación. Veamos lo que nos narran algunos herederos en relación con esta cuestión:

En el presente, respecto a mi área, la veo totalmente descubijada, poco compromiso de nosotros como académicos con el área en particular. Aquella imagen a lo mejor un tanto fantástica mía con respecto al área ya la veo totalmente diluida, un área que no es muy cuestionada si te enteras cómo trabajan las otras.

Esto no se dio en el área de Psicología Clínica, de hecho y hasta la fecha, y si bien hay disensos y fuertes diferencias, no hay quien

se haya ido por el lado del psicoanálisis o de la Gestalt. El área de Psicología Clínica se mantiene oficialmente y en la realidad como un área cognitivo conductual, o sea, hubo una apertura por los 70 hacia la parte cognitiva. Oficialmente el programa es uno, a diferencia de otras áreas donde cada profesor ha impuesto su propio programa y que después es un relajo a la hora de los extraordinarios. El área de Psicología Clínica se mantiene más o menos, no es necesariamente monolítico, cohesionado.

Ahora los alumnos no saben si están en Métodos o en Clínica, si están en Experimental o en Clínica [...] realmente es muy difícil para ellos encontrar la vinculación entre las áreas.

Las áreas se han cerrado. Como no hay movilidad dentro de las áreas, esto hizo que la gente se sintiera encajonada y se dedicara a hacer su práctica personal dentro de una práctica profesional, y por eso hay tanta disparidad, porque es como una camisa de fuerza, o sea, yo quiero dedicarme a la Psicología Social, pero estoy en Educativa o Experimental.

¿Cómo explicarnos la conformación de las áreas como espacios insulares? Siendo el currículo una estructura inicialmente abierta en cuanto a contenidos por asignatura y unidad, ya que la estructura que lo delimitaba eran los módulos de enseñanza (teórico-metodológico; experimental y aplicado) y no las asignaturas específicas, éstos fueron llenándose en las áreas curriculares, figura no contemplada originalmente en el proyecto. Emilio Ribes señala este movimiento en un texto referido a los resultados del proyecto educativo:

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 (Ribes, 1989:383).

Aunque en los inicios del proyecto las áreas de aplicación ocuparan un lugar secundario y meramente instrumental en el entramado curricular, la expansión acelerada, tanto de la planta docente como de la matrícula estudiantil durante los primeros años del programa,¹³ aunado a la premura por objetivar la misión que el proyecto de formación representaba en el imaginario grupal y la socialización constante entre maestros y alumnos, fueron elementos que crearon un fuerte sentido de pertenencia con esa propuesta formativa, pero también sentaron las bases para la posterior división y reagrupamiento de sus miembros. Las redes de relaciones densamente cohesionadas en los inicios entre todos los miembros de la comunidad, objetivadas por ese intento de trabajar en una dirección novedosa, se desplazaron de esa comunidad imaginaria hacia las áreas curriculares.¹⁴

En la actualidad, las áreas se han incrementado de siete a nueve (sin contar que también informalmente se han establecido subáreas en lo interno de alguna de éstas, en función del turno matutino o vespertino),¹⁵ lo que sirve de ejemplo para soportar la conjetura respecto de la fragmentación. Como efecto de esta fragmentación se han ido conformando, a su vez, grupos de profesores en lo interno de cada área, que operan como mediadores de la transmisión de la memoria e identidades institucionales. Souto define a las formaciones grupales como aquellas que "cumplen la función de articulación y puente entre la institución y los sujetos, entre la historia y el porvenir, y al mismo tiempo se producen a partir de formaciones intermediarias" (Souto, Mastache y Mazza, 2004:33). Consideramos que las áreas pueden ser entendidas como formaciones grupales que han operado como espacio de transmisión de la memoria colectiva, como fuente de intercam-

¹³ La licenciatura de Psicología en 1976 contaba con una población de 1 500 estudiantes, y con un cuerpo docente de aproximadamente 90 profesores. En 1980 era ya una población de entre 2 000 y 2 500 alumnos y 250 académicos. Estos datos nos dan una idea del crecimiento dramático que la licenciatura vivió en los primeros años de existencia (Ribes *et al.*, 1980: 121-123).

¹⁴ Para un acercamiento puntual a los momentos iniciales del proyecto, se sugiere consultar el segundo capítulo.

¹⁵ Como ejemplo está el área de Psicología Experimental Animal, la cual opera como dos áreas, pues los docentes del turno matutino y del vespertino diseñan sus programas y reglas de funcionamiento para cada una de ellas.

bio simbólico, así como lugares de identificación para los sujetos adscritos a ellas, y que han ido modulando las identidades de los maestros que en ellas participan. Esto es entendible, pues es al interior de las áreas en donde los maestros intercambian puntos de vista respecto de los contenidos de los planes y programas de las asignaturas, las prácticas pedagógicas y hasta la forma de entender a la psicología y sus aplicaciones.

Las áreas, en su calidad de formaciones grupales y de espacios de configuración identitaria, representan funciones y posiciones diferenciales. Así, por ejemplo, el área de Psicología Clínica mantiene lazos de pertenencia cercanos con la propuesta conceptual que dio origen al plan de estudios en Iztacala, y se posiciona frente a las otras áreas como un grupo cohesionado y con un fuerte sentido de pertenencia entre sus miembros y cuyos contenidos programáticos están regulados y legitimados por la mayoría de los integrantes de la misma.

Siento que la institución es el lugar en donde las corrientes psicológicas científicas se están desarrollando. Habrá cierto tipo de cosas en las cuales no estamos de acuerdo, y sabemos que mucha gente las practica y que, como ha sido esta diversidad y nadie dice nada, nos aislamos [...] Por ejemplo, sé de gente que hace ritos prehispánicos, con el humo, con el baile [...] y eso no lo voy a hacer. Pretendemos hacer una psicología científica, sabemos que somos diferentes, sabemos que no somos los únicos, pero habrá cosas extremas a las cuales les vamos a decir no.

En [el área] que siento que hay un poco menos de descontento, no siempre, es en el área de Clínica, porque ha resultado atractiva para mucha gente, y de hecho me he dado cuenta que mucha gente se dedica al área de Clínica y no es del área de Clínica, es decir, en su práctica personal tienen consultorios y con una u otra corriente teórica —las corrientes teóricas son lo de menos— se dedican a la práctica clínica, pero precisamente es esta situación de que no les queda el traje, aunque también algunos casos del área Clínica [...] pero siento que son menos. En esta deformidad estamos.

Este sentido de pertenencia grupal también es expresado por un heredero del área de Psicología Social Teórica, con la diferen-

cia de que es la distancia con la propuesta conceptual original, el punto que articula e identifica a los sujetos como formación grupal homogénea.

Siento que en mi área, Psicología Social Teórica, también nos seguimos manteniendo muy homogéneos, pero porque el nivel es proporcional a la distancia que hemos ido tomando con lo escrito. Imagínense que en el currículum dice que nuestra área va a analizar la variable social —nunca entendimos cómo se podía hacer eso— y hemos ido dándole otro sentido y llenando de otros contenidos ese espacio, nos hemos ido distanciando cada vez más y cada vez menos preocupados, antes por lo menos tratábamos de aparentar como que sí respondíamos a ese rubro. ¡Ahora ya no! Si nadie responde a su rubro, por qué nosotros [...] Pero también hemos sido un grupo importante de personas que hemos ido caminando en el mismo sentido, por supuesto con nuestras desviaciones [...].

Esta forma de organización no es una práctica compartida por los integrantes de las otras áreas de aplicación, sino que se establecen relaciones de competencia entre las distintas formaciones grupales que existen en cada una de ellas, con el propósito de ser legitimadas y reconocidas tanto interna como externamente. Estos envites se objetivan particularmente en términos de la programación de cursos y contenidos, pues si focalizamos los contenidos de los planes y programas al interior de las áreas, el rasgo distintivo es la diversidad de propuestas formativas que se vinculan primordialmente con las teorías con las que los maestros se identifican. Estas relaciones han dado como resultado que las fronteras entre áreas estén marcadas por cuestiones de índole administrativa —por ejemplo, el cambio de adscripción entre áreas es una práctica casi imposible de llevar a cabo—, y que las cuestiones académicas y de formación parecieran estar subordinadas a las primeras. Los relatos siguientes son ejemplo de esto:

Durante esos 20 años, como todos dicen, la gente se dedicó a hacer sus cosas y uno veía cómo las áreas estaban divididas en dos o tres áreas, o cada maestro era representante de su propio proyecto de trabajo. Se hacían unas juntas donde, como ahora quedaron nueve áreas, había 18 participantes en todo eso [...].

Ahora está lo cualitativo, ahora está la etnografía, y así vamos cambiando, y entonces los alumnos tienen que ir cambiando. Quizás en aquel momento [durante su tránsito por la licenciatura] no estabas de acuerdo, pero entendías toda la coherencia de las materias y de la formación [...].

En la actualidad, el traje está a punto de romperse en muchos sentidos, ya hay gente que no se dedica o no le interesa en lo más mínimo el área de trabajo en la cual está trabajando. Por ejemplo, hay psicólogos educativos a quienes ya no les interesa en lo más mínimo la psicología educativa, y así sucesivamente [...].

Por ejemplo, alguien que da Experimental está dando como contenido "telepatía en ratas", es uno de los contenidos de su programa en psicología experimental animal. Tú dices: "Bueno, qué bien que tenga estos intereses personales, pero ¿qué tiene que ver con su función docente?"

¿Nos vamos a dedicar a nuestro campo de trabajo que corresponde curricularmente a lo que nos están pagando o voy a venir a hacer lo que creo que tengo que hacer sin importarme en qué área estoy?

Este doble movimiento de cierre entre grupos, no sólo entre áreas sino también al interior de éstas, y de laxitud en la elaboración de planes y programas, ha hecho que las representaciones que los docentes tienen respecto a sus identidades institucionales y académicas se anuden primordialmente con la dispersión como el aspecto que las define y modula y que el currículo, en su sentido de matriz reguladora y normativa de la formación, se haya diluido como referente de apoyatura identitaria. Esta dispersión se vincula principalmente —como se deja ver en los extractos de entrevista previos— con el nexo que grupos de profesores han establecido con diversas corrientes de pensamiento —psicológicas y no—, más que con sus respectivas áreas de adscripción; con su trayecto académico, con la obtención de grados en disciplinas distintas a la psicología, y hasta con la imposibilidad de movilidad entre áreas. En suma, ese tránsito entre un espacio fuertemente cohesionado, al menos en un sentido imaginario, a la dispersión

identitaria del presente podemos explicarlo atendiendo a los siguientes aspectos:

1. Las diversas formaciones grupales que sobre la marcha fueron construyendo los profesores que ingresaban a la planta docente y que se establecieron en función de los espacios que se abrían para el ingreso a la docencia más que por sus afinidades o experiencia con determinado campo de formación.

Por ejemplo, algunos de Experimental a los que les interesaba la Psicología Organizacional se quedaron trabajando en el área de Psicología Experimental, entonces esto hizo que la cuestión hiciera crisis. No hay movilidad entre las áreas. Yo tengo asignada mi plaza en el área de Psicología Clínica y difícilmente voy a ir a dar clase en el área de Social y viceversa. Algunos profesores han pretendido cambiar de área e inmediatamente se les cierran las puertas en el área nueva. Las áreas se han cerrado. Como no hay movilidad dentro de las áreas esto hizo que la gente se sintiera encajonada y se dedicara a hacer su práctica personal dentro de una práctica profesional, y por eso hay tanta disparidad, porque es como una camisa de fuerza, o sea, yo quiero dedicarme a la Psicología Social pero estoy en Educativa o Experimental. Con el paso del tiempo esta deformidad ha ido creciendo. Es como colocar un traje. De repente fui creciendo y ciertas partes de mi cuerpo se han ido desarrollando y la ropa ya no me queda. Ha seguido siendo la misma ropa, de la misma talla y rígida, y esto crea muchas deformidades. Esto ha ido ocurriendo durante estos 20 años.

2. El entrecruzamiento entre el ingreso no regulado y el trayecto de formación académica de los maestros, en donde en muchos casos los estudios seguidos por ellos no corresponden necesariamente con el área en que se ejerce la docencia. Este fenómeno tiene repercusiones adicionales en el contenido temático impartido en las diferentes asignaturas, pues se observa poca identificación por parte de algunos de los maestros con lo que los programas estipulan, y también pareciera que el rol como formadores de profesionales de la psicología ha ido perdiendo valor como representación del ser docente.

Creo que lo peor que ocurrió fue que en vez de dedicarnos a una práctica profesional nos dedicamos a nuestros intereses persona-

les, entonces de repente la gente se fue a hacer doctorados en cosas que no correspondían al área de trabajo, por ejemplo, psicólogos clínicos que se fueron a hacer doctorados en ambiental. Los psicólogos clínicos no se fueron a hacer un doctorado en psicología clínica o los educativos a hacer un doctorado en psicología educativa, sino que dijeron: "Bueno, esto es un desencanto", y en vez de afrontarlo y tratar de resolverlo haciendo otros estudios [...] No son todos los casos, tampoco hay que generalizar, pero en general ocurrió que la gente no se especializó en el campo de trabajo que venía especializándose en su área, y debido a las condiciones de trabajo laborales, administrativas, etcétera, mucha gente a la que le interesó otro campo de trabajo se quedó en el área de psicología que le correspondía.

Es que yo fui a hacer mi maestría en aromaterapia, no porque crea que la aromaterapia sea buena o mala [...] entonces eso es lo que vengo y les doy a mis estudiantes, y comienzo a descalificar a los demás y a decirles que la aromaterapia es lo bueno.

Mucha gente se fue a hacer doctorados y maestrías y uno esperaría que con tantos doctorados y maestrías y demás, el nivel académico de la escuela fuese mejor, cosa que no es cierta. Aquí ves cómo los proyectos personales no siempre han redituado en la formación o en el bienestar de la carrera. No es malo que los hubieran hecho, sino que no hemos podido integrarlos, y entonces, ahí los resultados fueron muy negativos.

3. Y el desplazamiento del significado del área de espacio de formación e intercambio académico que retroalimenta los planes y programas hacia un sentido más administrativo.

La formación que había en los periodos intersemestrales, que era fabulosa, ahora se hace para juntas de cómo vamos a distribuir horas y de cómo nos vamos a poner de acuerdo para negociar mi programa o tu programa, etcétera.

Estamos claros que éstos son sólo algunos de los hilos que amarran las identidades institucionales de los docentes en el presente, y que la complejidad de la dinámica institucional y sus sujetos no se agota en éstos. Sin embargo, sí pensamos que cuan-

do menos nos pueden servir como punto de reflexión en cuanto a las identidades en la actualidad. ¿Cómo fue diluyéndose esa representación de la excelencia como soporte identitario?, ¿cuál o cuáles fueron los elementos que se transmitieron y de los que los herederos se apropiaron? Las interrogantes anteriores se justifican, pues las narraciones respecto del presente muestran un panorama poco halagüeño y desvalorado en cuanto a la vida institucional en la actualidad. Asimismo, el currículo como sostén de las identidades fue perdiéndose en las representaciones de los docentes, dando paso a esta imagen tan devaluada del proyecto y, de alguna forma, de su papel como herederos del mismo.

PSICOLOGÍA EN EL PRESENTE:

¿UNA NUEVA FORMA DE ORGANIZACIÓN?

¿Cómo explicar esa narración tan desvalorada de la situación actual de Psicología Iztacala? Si como herederos fueron formados en el rigor y la excelencia, ¿por qué no se apropiaron del mandato de construir la "psicología científica?", con sus propios campos de ejercicio, metodologías y funciones profesionales tal y como lo estipulaba el proyecto de formación en los tiempos iniciales; o más bien deberíamos preguntarnos de qué se apropiaron y por qué, interrogantes de las que sólo podremos dejar planteadas algunas hipótesis tentativas. Lidia Fernández reflexiona respecto de la historia vivida por la generación de herederos, misma que podría señalar algunas pistas para dilucidar la cuestión. Respecto del papel del currículo como sostén identitario de los sujetos, la investigadora propone, durante las sesiones de devolución, ciertos aspectos que podrían dar cuenta del desvanecimiento de éste como punto de identificación:

El currículum formal como está, representa toda esa historia que quedó allí, está ahí, pero para tocar el currículum hay que procesar esto. Después de la ruptura, cada uno silenciadamente va ensayando y desarrollando otras cosas, pero en una modalidad institucional de diversificación y de aislamiento de los grupos, las áreas y las personas. Esto creo que es una nueva forma de orga-

nización. No es que sea un caos, como algunos de ustedes dicen, o una desorganización, sino es otra forma de organización basada en pequeños grupos o individuos que están evitando juntarse, porque juntarse necesariamente lleva al punto de la ruptura.

Cuando la teoría conductual no alcanza para resolver este problema —tal vez se le podría haber ocurrido a uno investigar otras formas dentro de la misma teoría. Acá como imaginario funcionó así: “sí era la teoría que respondía a todo, entonces cuando no responde a todo, no responde a nada, y la agotamos”.

Entrecruzada con el proyecto de formación y el imaginario de la teoría “agotada”, está la manera en que los adherentes se apropiaron del mandato formativo que dicha propuesta implicaba, y en su calidad de grupo intermediario operaron como mediadores en la transmisión de los significados atribuidos al proyecto, configurando algunos de los lazos que legitimarían el ideario y las estrategias pedagógicas de esta propuesta en las futuras generaciones docentes.

Por ejemplo, uno de los rasgos distintivos de la generación de adherentes fue la carencia de credenciales que los legitimaran como académicos, pues de los 76 profesores que conformaban el total de la planta docente en 1977, únicamente 41 estaba titulado, 26 eran pasantes de licenciatura y nueve contaban con 75 por ciento de los créditos (Ribes, 1977). Esa escasa experiencia como profesional docente —suplida por el compromiso incuestionable— marcó los modos y relaciones maestro-alumno en Itzacala; en este sentido, la representación tradicional del profesor como detentador de un saber autorizado es casi inexistente en la dinámica institucional y en las narraciones de los herederos.¹⁶ Podemos mencionar que los procesos de socialización de maestros y alumnos se fueron construyendo sobre la base de relaciones más afectivas que formativas.

*Las relaciones sociales entre el profesorado con los estudiantes
[...] las fiestas de los profesores; ahí estábamos varios estudiantes [...]*

¹⁶ Están, por supuesto, las menciones reiteradas al ideólogo del proyecto, doctor Emilio Ribes, como figura de incuestionable peso académico. También están las menciones, durante sus primeros años como maestros, a las visitas frecuentes de figuras internacionales de la psicología conductual, como parte de los cursos de formación de profesores.

nos amábamos tanto! Lo digo en el sentido real del término [risas y asentimiento general]. Había un contacto y un conocer al profesor por fuera del ámbito escolarizado formal donde se compar-tían o se discutían ideas.

En el que también los lazos entre los alumnos y los maestros toma-ban otro matiz porque también los maestros se convertían en nues-tros compañeros. ¡En el laboratorio nos hablaban del movimiento sindical! En este sentido podría pensar a Iztacala como militante.

Junto a esto, el prestigio que el líder del proyecto portaba su-plía en el imaginario de los herederos —y aun en algunos de los adherentes— la falta de experiencia pedagógica y profesional en ambos grupos; en este sentido, los herederos justifican el esta-do actual de la institución y de ellos mismos, aludiendo, entre otras cosas, a la ausencia de figuras fuertes en el espacio académico.

Creo que desde que se han hecho manifiestas las fracturas ha fal-tado un liderazgo académico, en toda la extensión de la palabra. No puedes decir fulanito o sutanito vino a sustituir a Ribes y a su equipo y tomaron las riendas y nos están encauzando. Creo que nadie nos reconoceríamos a ninguno de nosotros como un líder académico, porque no lo somos [...], pero tampoco reconocemos a los otros, o sea, no hay un liderazgo académico ubicado en per-sonas; tampoco hay un liderazgo académico en una corriente o en una postura que realmente se defienda.

Como ya hemos señalado, la configuración de memorias e identidades colectivas (e individuales) se estructura en torno al contenido que ciertos acontecimientos tienen en el suceder co-tidiano. El significado que los herederos le han otorgado al líder del proyecto y a algunas otras figuras notables de la vida en Iz-tacala¹⁷ está estrechamente relacionado con la fuerza y legítimi-dad otorgada al proyecto, esto es, el líder —quien quiera que éste sea—, representa para los herederos la figura que encarna la po-sibilidad de cambio y orden institucional; sin él la probabilidad

¹⁷ Véase el cuarto capítulo de este libro, donde se profundiza respecto del impacto que las figuras notables tuvieron sobre las identidades institu-cionales de los herederos.

de transformación es impensable y hasta pareciera que prácticamente nula.

Como hay una apuesta a la búsqueda de imposibles, entonces no va a haber nunca un nuevo líder [pues] nunca vamos a ser lo suficientemente buenos para compararnos con esos maestros y por supuesto tampoco tenemos nuevas generaciones que sean tan buenas.

Para los herederos, la posibilidad de evolución del plan de estudios no está, al menos simbólicamente, en la formación —ellos cuentan actualmente con las credenciales suficientes que los legitiman—, ni hasta, podríamos aventurar, en sus capacidades como maestros o como investigadores. Quizás una posible línea descriptiva de ese horizonte de imposibilidad de cambio y de añoranza de líder que los guíe está en los eslabones de acontecimientos memorables que les han sido legados y que de múltiples formas han moldeado sus identidades como docentes. Por ejemplo, para los adherentes, el doctor Ribes representa al líder e ideólogo indiscutible y único del proyecto, y es esta memoria fuerte la que ha sido transmitida entre las generaciones docentes. Un adherente nos relata:

Emilio era el ideólogo, de él era la propuesta [...] era un líder muy fuerte [...] Yo creo que nadie lo cuestionaba [...] Aparecía Emilio proponiendo cosas, y un grupo de gente haciéndole eco y echando a andar los proyectos (Hickman, 2003).

Así pues, las representaciones que tanto adherentes como herederos tienen respecto del proyecto giran en torno a un fundador insuperable que mantiene en el espacio institucional una posición simbólica imposible de alcanzar; al ser así, lo digno de ser recordado para estas cohortes no es el trabajo constante y comprometido, no son los aspectos positivos o negativos del proyecto en sí —en términos curriculares—, sino que es sólo a través de una figura fuerte y reconocida por “todos los grupos” (un imposible por cierto), que el cambio puede ser llevado a buen puerto. Tal y como Lidia Fernández comenta durante las sesiones de devolución:

La respuesta posible de este colectivo, que en el imaginario sólo se percibe como colectivo unido por un líder fuerte y que ahora no tiene líderes fuertes, es estar desparramaditos [...] Me parece que la dificultad es juntarse de nuevo sin liderazgos únicos y fuertes, juntarse de nuevo como iguales.

Otro hilo que anuda las identidades institucionales es el referido a los modelos de enseñanza-aprendizaje. El proyecto de Psicología Iztacala suponía el aprendizaje del estudiante a través de la observación y de la práctica frecuente en los distintos escenarios de formación; los procesos de transmisión implicaban el vínculo cercano entre el experto y el aprendiz, por lo que bajo esta lógica de enseñanza, la formación está estrechamente vinculada a los procesos de socialización (Pérez Gómez, 1998). Aunado a esta concepción del aprender haciendo, el modelo pedagógico de enseñanza privilegiaba como saber experto el dominio teórico por sobre el práctico, propio del enfoque técnico-academicista, que para el caso de Psicología Iztacala estaba representado por el conocimiento de la psicología conductual y sus aplicaciones. Y aunque explícitamente el plan de estudios señalaba el lazo fuerte entre la teoría y la práctica, esta última era una habilidad poco dominada:

Me di cuenta de que cuando llegamos no había psicólogos clínicos, o sea nuestros profesores no eran psicólogos clínicos, ni psicólogos sociales, ni psicólogos educativos, ni psicólogos dedicados a educación especial y rehabilitación, y creo que eso tuvo mucho que ver con el desencanto. Nuestros profesores no eran gente que había tenido una práctica profesional en ese campo de trabajo. Específicamente hablando del área de Educación Especial, nuestros profesores estaban a la expectativa de qué hacer, se enfrentaron a un niño con retardo siendo la primera vez que se enfrentaban a un niño con retardo y eran profesores. Recuerdo cuando hice la práctica como alumno de Psicología Clínica, me di cuenta que tenía más práctica para resolver que mi profesor, lo cual hizo que fuera todo un problema.

Estos aspectos tocados de forma tan general líneas arriba, nos pueden ayudar a entender algunas de las condiciones actuales del espacio institucional, en donde las identidades académicas en

el presente están caracterizadas por sujetos preocupados por la formación conceptual en sus múltiples vertientes; con escasa o nula experiencia en el campo aplicado y con nexos hacia sus distintas áreas, establecidos más por aspectos de orden administrativo y no necesariamente por filias disciplinares. Esto es comprensible, ya que la generación de herederos creció y se formó paralelamente a las políticas de evaluación gestadas durante la década de los ochenta del siglo pasado,¹⁸ las cuales han privilegiado, entre otras cuestiones, el trayecto académico vinculado con la figura del docente investigador, aspecto estrechamente relacionado con el profesional de la psicología descrito en el proyecto de formación. Y aunque los herederos podrían en la actualidad posicionarse más allá del proyecto con el cual fueron formados, sobre todo en lo tocante a sus filias disciplinares, ha sido prácticamente imposible desprenderse de la concepción de la psicología académica ligada a la figura del investigador como aquel sujeto que condensa el prestigio intelectual, reforzando la actual forma de organización del espacio institucional y sus sujetos.

En fin, el presente trabajo ha sido un intento por puntualizar algunos de los hilos de lo memorable sobre los cuales se han ido construyendo las identidades institucionales de los herederos, desde su formación primera como estudiantes hasta su condición actual como docentes. Indiscutiblemente, más que dar certezas absolutas, este texto abre la puerta hacia nuevas interrogantes. Sin embargo, sí consideramos que la estrategia analítica que pusimos en juego confirma que los rasgos sobre los que se configuran las memorias e identidades colectivas están sujetos a movimientos de cambio y permanencia, a procesos de inclusión y exclusión. Así, el enfoque contextual-local que privilegiamos, aunque no intentó dar cuenta de la generalidad del dato reportado, sí nos permitió hablar con rigor de su capacidad heurística, pues fue por medio de esta estrategia analítica que pudimos hacer inteligibles algunos de los elementos que han operado como soporte de las identidades y, por supuesto, también nos permitió volver a pensar a la institución y sus dinámicas.

¹⁸ No es éste el espacio para elaborar un análisis a profundidad del impacto de las políticas de evaluación sobre las identidades académicas; sugerimos para ello revisar a García, Grediaga y Landesmann (2003).



4. EL PAPEL DE LA TRANSMISIÓN EN LA FORMACIÓN DE LAS IDENTIDADES GENERACIONALES: LA RELACIÓN ENTRE FUNDADORES-ADHERENTES Y HEREDEROS

Gustavo Parra Ramírez

*Una transmisión lograda ofrece a quien
la recibe un espacio de libertad
y una base que le permite abandonar
(el pasado) para mejor reencontrarlo.*

Jacques Hassoun

El Taller de Indagación de la Historia/Novela Institucional puede verse como un dispositivo que permitió la creación de marcos interpretativos socialmente compartidos, dentro de los cuales adquieren sentido las rememoraciones, informaciones y reflexiones de los participantes. Ahí, sus memorias singulares se entrecruzan, se complementan, toman distancia, hacen matices y precisiones, sobre un tiempo y un espacio que asumen como común. Este dispositivo y estas condiciones para la producción de un relato nos posibilitan verlos como un colectivo. Siguiendo a Mannheim (1990), podemos decir que su ubicación en un tiempo y en un espacio histórico compartido los predispone “hacia una forma propia de pensamiento y experiencia y un tipo de acción históricamente relevantes”, lo que convierte a este colectivo en una generación, o bien en una agrupación de cohortes generacionales contiguas. La posibilidad de concreción del concepto de “pensamiento social” ligado a una memoria —planteada por Halbwachs (2004)— encuentra aquí un asidero, pues este pensamiento resulta “de la transmisión de un capital de recuerdos y de olvidos” (Candau, 2001:103), que posibilitan una identidad colectiva.

¿Qué es lo que recuerdan los integrantes de este grupo? ¿Cuál es el tema que propicia la elaboración de este relato colectivo?

La reconstrucción de su paso por una institución educativa, la apretada trama en la que se entrecruzan historia institucional y autobiografía, trata de un conjunto de académicos universitarios que evocan su proceso de formación profesional no sólo en un mismo espacio universitario y dentro de un arco temporal más o menos común, sino principalmente alrededor de un proyecto educativo que apostó el éxito de su empresa a la concreción de una impronta identitaria, que se fraguó en la relación entre ellos en su condición de alumnos y sus formadores. A lo largo de la narración encontramos numerosas rememoraciones de las experiencias formativas que posibilitaron a sus protagonistas compartir prácticas, representaciones, creencias; es decir, que les permitieron dotar de sentido a este proceso de transmisión cultural dentro de un espacio institucional.

La intención de este capítulo es explorar en este relato colectivo los mecanismos de transmisión y herencia, así como los contenidos de lo que se transmite, elementos que contribuyeron a la formación de una identidad colectiva en las primeras generaciones de psicólogos egresados del proyecto de Psicología Iztacala.

Ya que, a fin de cuentas, la transmisión es tanto emisión como recepción, pensamos que el trabajo sobre estos procesos permite anudar, por un lado, las problemáticas en torno a la necesidad de los fundadores-adherentes de institucionalización¹ de su proyecto y, por el otro, la problemática en torno a la recepción de esta herencia y a la construcción de un proyecto propio por parte de las primeras generaciones de egresados.

ESTRATEGIA ANALÍTICA

Ya hemos planteado que el taller puede ser visto como un dispositivo que permitió la emergencia de las memorias individuales en torno a un pasado común, las que al interactuar posibilitaron

¹Proceso que Coria (2004:196) define como la "legitimación de prácticas [...] que adquieren niveles de formalización diferenciales en las instituciones", que aseguran la regulación normativa del comportamiento de los sujetos y grupos que se encuentran dentro de ellas.

“la homogeneización parcial de las representaciones” acerca de ese pasado y la posibilidad de emergencia de una memoria colectiva: “Desde este punto de vista, las memorias colectivas pueden ser entendidas como una estructura reguladora de las memorias individuales” (Candau, 2002:60). ¿Pero cómo funciona este proceso? El trabajo de recuperación del pasado supone la elección, jerarquización y ordenamiento de los acontecimientos, en un proceso jalonado, por un lado, por la idea de elaborar un relato en donde sólo estén “las cosas dignas de entrar en la memoria” —el campo de lo memorable, según Halbwachs— y, por el otro, por los mecanismos del inconsciente, pues la memoria también está hecha de olvidos a partir de la función represora: una parte de las predisposiciones significantes que el sujeto hereda de las generaciones que le preceden son ajenas a él, pues representan “la presencia oscura y desconocida de otro o de más de un otro en él” (Kaës, 1996:18).

Teniendo en cuenta estas consideraciones, decidimos una estrategia de acercamiento progresivo a las voces de los sujetos directamente involucrados, a través de un proceso analítico-interpretativo que nos permitiera, por una parte, entender la coherencia del campo de lo memorable, es decir, las convergencias entre las representaciones de los participantes a partir de la recuperación de sus recuerdos —condición necesaria para la existencia de un trabajo colectivo—, pero que también nos posibilitara reconocer lo que Kaës llama la “materia psíquica” que hace posible al “sujeto del grupo”.

Este proceso culmina con la elección de un objeto de investigación específico que se presume relevante dentro de nuestro proyecto general sobre identidades institucionales, lo cual supone no sólo un procedimiento de decantación, sino el planteamiento de interrogantes que iluminan y complejizan nuestro objeto, abriéndonos a una espiral de nuevas preguntas que algunas veces nos demandan afinar nuestras herramientas teóricas y metodológicas. Bajo la consideración de que, dentro de los espacios institucionales, las conformaciones y transformaciones identitarias están ligadas a los procesos de transmisión cultural, decidimos explorar las prácticas de transmisión —lo mismo que su contenido— con las que arrancó este proyecto educativo y los rasgos

que adquirió la apropiación de la herencia por parte de las primeras generaciones de estudiantes. Nuestro análisis del material de investigación se centró en las etapas que corresponden al "periodo de la fundación y puesta en marcha" y el de "la crisis",² pues en éstos se identificaron los procesos más intensos de las dinámicas de transmisión y recepción entre la generación de los fundadores-adherentes y la de los herederos.³

LOS PROCESOS DE TRANSMISIÓN Y ADQUISICIÓN DE LA HERENCIA

La transmisión es movilización de la memoria, afirma Candau, y se pregunta: "Sin ella, ¿de qué puede servir la memoria?" (2001: 104). Esta recuperación selectiva del pasado está en la base de los procesos de transmisión, porque es la que proporciona los "materiales" que se consideran socialmente importantes para ser rescatados y conservados por el proceso de traspaso de una generación a otra. Por lo tanto, en esta dinámica importan tanto estos contenidos como el lazo social que se crea en la propia transmisión, es decir, en la relación que se establece entre transmisores y herederos. Ésta es la base en la que se asienta la reproducción social que le permite al sujeto entender el mundo en el que se encuentra (inteligibilidad de lo social), actuar dentro de la red de relaciones sociales que lo componen (socialización) y construir una identidad.

Este carácter relacional hace que la transmisión no deba ser vista como un proceso sencillo ni unilineal; no se trata de un puro asunto de conservación de una herencia, pues el lenguaje y las predisposiciones significantes que el sujeto recibe de las generaciones que le preceden, las usa para sus propios fines. La transmisión no es nunca pura transfusión de la memoria,

² Rescatamos la propuesta analítica de Fernández (1998) en torno a la "dramática institucional" que se desarrolla en la institucionalización de los proyectos innovadores, haciendo las modificaciones que demandaba nuestro objeto de investigación. Una descripción más detallada de esta etapa se encuentra en el tercer capítulo de este libro.

³ La explicación de las características de estas generaciones podrá ser consultada en la introducción de este libro.

[...] ya que para prestarse a las estrategias identitarias [el sujeto] debe jugar el juego complejo de la reproducción y de la invención, de la restitución y de la reconstrucción, de la fidelidad y la traición, del recuerdo y del olvido (Candau, 2001:104).

Tampoco podemos considerar que la transmisión se dé siempre de manera exitosa, por una especie de automatismo social. La eficacia de la transmisión está ligada a una serie de condiciones, entre las que quisiéramos destacar la existencia de "memorias fuertes" (las cosas dignas de entrar en la memoria, como sostiene Halbwachs, que resulta de la estructuración más o menos homogénea y coherente que hacen los miembros de un grupo del conjunto de recuerdos a partir de un momento que se considera fundacional y de la serie de acontecimientos que se encadenan para formar un relato) y la presencia de depositarios de esta memoria "verdadera", reconocidos por los receptores como los autorizados para su transmisión, sea porque se les vea como sus productores o como los que tienen la encomienda social de organizar, conservar y transmitir esa memoria. Estos elementos se convierten en fórmulas de legitimación de la transmisión intergeneracional.⁴

Souto, Mastache y Mazza (2004) afirman que este proceso de transmisión opera en las instituciones no sólo a través del intercambio entre generaciones, sino que también incluye al que se realiza entre los miembros de una misma generación. Podemos afirmar, por lo tanto, que bajo determinadas condiciones, la transmisión inter e intrageneracional contribuye a la elaboración de una memoria colectiva que funciona como un marco dentro del cual la memoria individual se construye y estructura al entrete-

⁴ Berger y Luckmann sostienen que es necesario que en el proceso de institucionalización los participantes encuentren un sentido a la totalidad del orden institucional, es decir, que las diferentes fases de este proceso cobren para ellos un significado subjetivo. Esta condición se vuelve problemática cuando las legitimaciones de este orden institucional deben transmitirse a una nueva generación: "[...] el carácter autoevidente de las instituciones ya no puede mantenerse por medio de los propios recuerdos y habituaciones del individuo. La unidad de historia y biografía se quiebra. Para restaurarla y así volver inteligibles ambos aspectos de ella, deben ofrecerse 'explicaciones' y justificaciones de los elementos salientes de la tradición institucional. Este proceso de 'explicar' y justificar constituye la legitimación" (Berger y Luckmann, 1968:122).

jerse con las memorias impersonales del grupo. Este intercambio generacional, a su vez, posibilita la conformación de una identidad colectiva: "Es la conciencia de pertenecer a una cadena de generaciones sucesivas de la que el grupo se siente heredero, conciencia de continuadores y predecesores" (Souto, Mastache y Mazza, 2004:31). En el trabajo de la transmisión memorística el sujeto hereda y resignifica; es decir, crea una estructura de mediación entre el tiempo individual y el tiempo social: memoria social que hace que la historia presente sea vivida a través de una serie de interpretaciones y reconstrucciones permanentes, en donde hay rescates y pérdidas, memoria y olvido.

Pero si aceptamos que el ejercicio de reconstrucción memorística implica mecanismos de recuerdo y olvido, no podemos dejar de lado las interpretaciones que ofrece el psicoanálisis al fenómeno de la transmisión. Aunque reconocemos que dentro de este campo epistemológico existen posiciones divergentes, y sin pretender un trabajo de profundización a partir de sus aportes, aquí recuperamos parte de los desarrollos de Kaës (1996), quien centra su análisis en la exploración de la transmisión psíquica intergeneracional, que juega un papel importante en la construcción y transmisión de una identidad compartida. Para Kaës, cuando se habla de los procesos de transmisión colectiva,

[...] el sujeto del grupo no es el sujeto de un único grupo: en él coexisten varios espacios psíquicos intersubjetivos, cuyas formaciones y procesos le son transmitidos [...] y que él hereda de diversas formas (Kaës, 1996:18).

Por medio de esos grupos son transmitidos y modificados, entre otros procesos, las referencias identificatorias, los enunciados míticos e ideológicos, los ritos, los mecanismos de defensa y parte de la función represora. En relación con la problemática de la transmisión, Kaës plantea la necesidad de considerar "el otro extremo de la ecuación" de este proceso: la necesidad de transferir-transmitir lo que no se puede mantener albergado en el sujeto mismo; la urgencia no es solamente transmitir: es también la de interrumpir una transmisión. En este sentido, esta mirada invita a considerar el fenómeno de la transmisión y de la herencia también desde las determinaciones del inconsciente.

Hemos expuesto, así, las coordenadas conceptuales que guían nuestro trabajo de análisis del material de investigación. Buscamos examinar los mecanismos de transmisión y recepción de la herencia intra e intergeneracional que se establecen entre los fundadores-adherentes y herederos, en la etapa de institucionalización del proyecto de Psicología Iztacala. Las modalidades de transmisión que proponemos para este análisis son las siguientes:

1. *La transmisión mediada por la acción pedagógica de formar e instruir.* Se trata de los mecanismos conscientes, deliberados y planeados de la formación profesional, a través de los cuales una generación transmite una herencia de saberes y habilidades que considera idiosincrásicos de su profesión.
2. *La transmisión por personajes notables,* que se refiere a la aparición de líderes o figuras de autoridad dentro del campo institucional o disciplinar, que son reconocidos por las nuevas generaciones como los poseedores de la herencia cultural y de su transmisión legítima.
3. *La transmisión que se da por la intermediación de "los espacios y las formaciones grupales"* (Souto, Mastache y Mazza, 2004:33), que alude al trabajo de docentes y compañeros alumnos de las generaciones más avanzadas (el espacio de los "allegados", de acuerdo con Ricoeur),⁵ quienes "cumplen la función de articulación y puente entre la institución y los sujetos, entre la historia y el porvenir" (Ricoeur, 2003: 33). Aquí, los procesos de transmisión se realizan a través de las relaciones interpersonales, de los procesos de socialización que se dan en y más allá de los ámbitos y las prácticas educativas. Se constituyen en espacios de articulación de la cadena generacional que transmite y recrea "la memo-

⁵ Ricoeur (2003:172) sostiene que entre los dos polos de la memoria individual y de la memoria colectiva existe un "plano intermedio de referencia en el que se realizan concretamente los intercambios entre la memoria viva de las personas individuales y la memoria pública de las comunidades a las que pertenecemos". Es el plano de la relación con los *allegados* a los que define como "esa gente que cuenta para nosotros y para quien contamos nosotros, [que] están situados en una gama de variación de las distancias en la relación entre el sí y los otros".

ria, la historia y la identidad institucional" (Ricoeur, 2003: 34). "Transmisión transindividual" que, de acuerdo con Kaës (1996), se produce mediante procesos de identificación en sus formas inmediatas e imaginarias como la coincidencia entre dos *yo*, que produce la transmisión de un rasgo inconsciente puesto en común.

MECANISMOS DE TRANSMISIÓN Y FORMACIÓN IDENTITARIA

La transmisión en el afán instituyente del proyecto

Los mecanismos de transmisión y conformación identitaria que analizaremos se desarrollan en la etapa de implementación del proyecto de Psicología Iztacala, periodo marcado por los afanes de institucionalización de un modelo educativo innovador. Conviene, por lo tanto, antes de entrar en materia, contextualizar las condiciones en que se fue dando este proceso para entender las vicisitudes de la apuesta de construcción de una identidad propia entre las jóvenes generaciones en formación, que fue el principal objetivo que se plantearon los promotores de este modelo.

Los herederos de este proyecto forman parte de las diferentes cohortes generacionales que vivieron el intento, innovador en su momento, de formar a los profesionales de esta disciplina desde una perspectiva conductual. Se trata, cuando menos para las primeras generaciones, de la etapa instituyente del proyecto educativo que sufre los avatares de lo que Fernández (1998) llama "la puesta en marcha del modelo fundacional", que consiste en el sostenimiento —por parte de los fundadores y sus adherentes— de la ruptura con el modelo educativo imperante y la demostración de la viabilidad de la nueva propuesta.

Desde la década de 1960, estos fundadores criticaban el tipo de formación del psicólogo que dominaba en las universidades del país, a la que acusaban de adoptar un "marco de referencia ecléctico y enciclopedista" y "contenidos teóricos y metodológicos incongruentes" (Ribes, 1980b:343), que daban como resultado un profesionista "sin solidez metodológica, teóricamente confundido

y con un arsenal tecnológico escaso y deficiente" (Ribes, 1980b: 335). En 1975, un conjunto de condiciones institucionales propicias (véase Parra, Landesmann y Hickman, 2006) les ofrece la posibilidad de proponer un modelo de formación alternativo: "lo que hasta ese momento era un conjunto de consideraciones teóricas y metodológicas, tuvo que transformarse en un programa concreto a corto plazo: la carrera de Psicología en la Escuela Nacional de Estudios Profesionales Iztacala" (Ribes, 1980b:341). El proyecto educativo que este grupo promete queda planteado como un abierto rompimiento con lo estatuido y como el modelo fundacional de un futuro distinto: "el nuevo programa [...] establece roles profesionales y marcos conceptuales que, además de novedosos, afectarán profundamente la caracterización y realidad profesional de la psicología mexicana y latinoamericana" (Ribes, 1980b:352). En su trabajo de análisis sobre los proyectos de innovación educativa, Fernández describe esta etapa fundacional en los siguientes términos:

[...] en su primera concreción, que implica siempre una propuesta de organización institucional y un currículo, el grupo escribe la utopía que lo convoca y sienta la base de un mandato de exigencia que funciona como el primer motor de peligro institucional (Fernández, 1998:207).

El poder de convocatoria de los proyectos innovadores se encuentra, en parte, en su componente utópico, en la creencia en que se puede abandonar el pasado para fundar una historia nueva; es el mito del origen, de la creación de un antes y un después. Pero el rompimiento con el pasado no es fácil, el nuevo currículo tiene que instituirse sobre las herencias del viejo modelo, lo que implica un primer núcleo de dificultades a vencer:

Si tenemos en consideración que el nuevo programa de Psicología en Iztacala establece roles profesionales y marcos conceptuales que, además de novedosos, afectarán profundamente la caracterización y realidad profesional de la psicología mexicana y latinoamericana, no es necesario aclarar que el reclutamiento de profesores constituye un problema de primer orden. Los egresados de las universidades del país poseen repertorios profesionales

insuficientes, tanto en lo informativo como en lo práctico, respecto a los objetivos que define el currículum de Iztacala. Por ello, de algún modo se tiene la conciencia de que, en una primera etapa, el cuerpo docente se formará paralela y conjuntamente con las primeras generaciones de egresados (Ribes, 1980b:352).

Pero no era la única herencia problemática:

Así como el profesor llega a la nueva estructura curricular con las rutinas del sistema tradicional en el que aprendió y con los presupuestos ideológicos que devienen de y constituyen su práctica profesional y no profesional cotidiana, el estudiante no es menos y trae consigo prácticas sociales que interfieren con lo que de él se espera y con lo que él, en muchas ocasiones, *expresa* exigir o desea para su educación. [...] El sistema educativo de Iztacala requiere estudiantes con características que discrepan con los que el sistema previo ha favorecido, promovido y configurado sistemáticamente (Ribes, 1980b:353, énfasis del autor).

Como lo plantea Fernández (1998:208), el proyecto "crea para sí [...] la necesidad de una renuncia a la identidad anterior y el mandato de un nacimiento". La ilusión del proyecto innovador como empresa fundacional crea, en el imaginario de los fundadores, la convicción de que la fuerza del modelo y los mecanismos diseñados para su puesta en marcha serían suficientes para operar este "renacimiento". Las dificultades que debilitan esta ilusión están relacionadas con los procesos de transmisión del legado entre fundadores y herederos, lo que a su vez tendrá consecuencias directas en los procesos de institucionalización y legitimación del modelo fundacional y, finalmente, sobre los procesos identitarios.

Debemos, por lo tanto, pasar al análisis de los mecanismos de formación que fundadores y adherentes pusieron en juego en la etapa de "la puesta en marcha" del proyecto con la intención de hacer posible este nuevo profesional de la psicología mexicana. Nos concentraremos primero en la *transmisión vía la acción pedagógica*, es decir, en las estrategias curriculares proyectadas para incidir en el núcleo central de la formación de los alumnos.

Este modelo fundacional propone una congruencia entre el cuerpo teórico y metodológico adoptado —el análisis de la conducta— y las estrategias pedagógicas para su implementación. Así, el nuevo plan de estudios se estructura curricularmente en módulos en los que el estudiante es “entrenado” para utilizar un repertorio teórico-práctico en la resolución de los problemas que le plantea la práctica profesional del psicólogo. Los módulos están diseñados para reproducir condiciones de enseñanza que modifiquen las conductas de los estudiantes:

Definir conductualmente las actividades del psicólogo implica especificar en forma objetiva todas las conductas que debe desarrollar como profesional aplicado y como investigador. [...] Es evidente que la única forma de entrenar a un estudiante a que sea capaz de desarrollar estas conductas es incluyendo estas actividades como el núcleo central de su formación (Ribes, 1980a:336).

Los objetivos educacionales son la “adquisición de conductas verbales complejas” y “habilidades observacionales, cuantitativas y manipulativas”, así como “complejos repertorios de interacción” (Ribes, 1980c:377), en situaciones de enseñanza diseñadas *ex profeso*: seminarios, tutorías, laboratorios, instituciones y comunidades. Para asegurar el éxito de este proyecto de formación, sus autores advierten la necesidad de mantener una permanente vigilancia y un estricto control de las situaciones de enseñanza-aprendizaje, teniendo en cuenta que los sujetos de la transmisión vienen con “carencias y prácticas deformadas, heredadas por el sistema social y educativo, [que] se constituyen en barreras que se oponen al cambio” (Ribes, 1980b:354). Se trata, entonces, de “producir cambios graduales” para acelerar “la transformación del estudiante en un participante activo y responsable de su aprendizaje y de su vinculación a la sociedad” (Ribes, 1980b:354).

El éxito del proyecto tiene como condición la progresiva y profunda transformación de los sujetos, en la forja de profesionales con identidad propia, definida ésta alrededor del paradigma científico del análisis conductual y con miras al cumplimiento de una elevada misión social. Como lo apunta Fernández (1998:219):

[...] el cómo, representado aquí por el modelo fundacional, es en el sentido amplio metodología, aunque complejizada porque lo que estos proyectos tratan en general tiene que ver no sólo con formas de aprender y cualidades de lo aprendido en el campo de las disciplinas, sino con el desarrollo de estilos de vida.⁶

Veamos ahora el otro extremo de la ecuación del proceso de transmisión vía la acción pedagógica, es decir, la recepción que hacen de esta herencia las primeras generaciones de alumnos egresados de Psicología Iztacala. El proceso se da en un entorno institucional marcado por el desconcierto de la población estudiantil, la cual ingresa a las primeras unidades de formación profesional fuera del tradicional campus central de Ciudad Universitaria,⁷ que para el caso de los estudiantes de estas primeras generaciones estará representado por la Facultad de Psicología. La "Facultad" será, entonces, el primer referente contra el que tendrá que combatir el modelo fundacional, pues deberá revertir el desencanto de los estudiantes que se encuentran ante un establecimiento y un proyecto de formación en construcción:

[...] cuando se inicia Iztacala con la primera generación, recuerdo que no había nada, ni siquiera un edificio, solamente las estructuras de cuando se anuncia que va a abrirse Iztacala. [...] Somos pocos grupos y pocos alumnos.

Por otro lado, algunas personas querían salirse de Iztacala. Muchos alumnos querían que los mandaran a la Facultad de Psicología sin saber ni por qué ni nada.

Había cursado uno de los semestres en la Facultad de Ciudad Universitaria [...] cuando me corresponde venir para acá también fue muy frustrante.

⁶ En este mismo orden de ideas, Candau sostiene que la reproducción de los saberes y las habilidades de un oficio crean un modo de vida y una identidad: "Aparentemente, en la formación profesional se tiende a privilegiar los aspectos técnicos de la transmisión, pero no es cierto que el solo dominio de recetas, de doctrinas pedagógicas y de un didactismo de buena calidad alcance para 'forjar una memoria'. Así pues, transmitir una memoria y hacer vivir de ese modo una identidad, no consiste en legar apenas un contenido, sino una manera de ser en el mundo" (Candau, 2001:120).

⁷ Tema que se encuentra ampliamente desarrollado en el segundo capítulo de este libro.

Este clima es enfrentado de dos maneras. Hay una respuesta en el nivel institucional de la UNAM que busca evitar el descontento de estos estudiantes y desalentar sus demandas de cambio de inscripción a Ciudad Universitaria: campañas de convencimiento, como aquella cuyo lema decía "Iztacala también es la UNAM", y trabas burocráticas:

Recuerdo muy bien que los administrativos, para calmar a la gente, les pidieron a los alumnos que escribieran su nombre y las razones por las cuales querían cambiarse. Finalmente no cambiaron a nadie [risas]. Fue una situación política para manejar a los alumnos.

Sin embargo, la respuesta más importante estuvo a cargo de los fundadores del proyecto, a través de una labor de convencimiento en los grupos para transformar la frustración en entusiasmo. Es la etapa de "puesta en marcha" en la que se busca el convencimiento de los participantes, a través de un discurso que resalta, por un lado, los elementos utópicos del modelo:

La apuesta era: nosotros sí tenemos un programa de formación con una lógica científica, metodológica, una congruencia interna y por lo tanto nuestros alumnos salen muy chingones [...] También [...] se decía que Emilio Ribes decía: "De aquí van a salir solamente diez psicólogos, pero de superexcelencia" y entonces uno se preguntaba: "¿Yo seré uno de esos diez?"

El currículum se nos presentó bajo otro tipo de argumentos y había una forma de ir integrando tanto a los contenidos como a nosotros en esa meta, que finalmente nos lo creímos y estábamos convencidos de eso.

Por otro lado, las características negativas del referente externo, representado por la Facultad de Psicología:

[...] en este libro que todo el mundo conoce, "Cuando nos amábamos tanto",⁸ un modelo de enseñanza para la psicología editado

⁸ Se refiere al libro *Enseñanza, ejercicio e investigación de la psicología. Un modelo integral*, de Emilio Ribes y colaboradores (1980).

por Trillas —el cual es como la novela de Iztacala—, ahí aparece en reiteradas ocasiones esta apuesta que tú señalas, pero que parte de hacer un juicio muy devaluador de la Facultad de Psicología. O sea, la Facultad de Psicología era un caos, no había criterios científicos, eran materias por materias, y los alumnos salían confundidos teórica y metodológicamente.

Había una apuesta que queda en la base, explícita, de lo que fundamenta el currículum y es: allá [la Facultad] no hay un buen programa de formación y nosotros sí ofrecemos esta alternativa. Inclusive hay una frase que me llamó muchísimo la atención: "se va a garantizar que el alumno no tenga ni déficit ni exceso de formación".

Sin embargo, la carta fuerte del proceso de institucionalización del modelo fundacional será la legitimación de prácticas pedagógicas innovadoras, que constituirán para los fundadores uno de los sellos distintivos del proyecto. La estrategia era doble, por un lado se trataba de desterrar en el estudiante "las carencias y prácticas deformadas" con las que llegaba y, por el otro, que fuera paulatinamente aceptando las nuevas modalidades de formación que el proyecto proponía. Se trata de una regulación normativa de discursos y modos de hacer con intención generalizadora, que en lo inmediato tiene el efecto de controlar el comportamiento individual, lo que hace al modelo intolerante a cualquier signo de discrepancia.⁹

La ciencia estaba precisamente delimitada por ese marco científico. El asunto era un monodiscurso muy monolítico, porque no se podía pensar de otra forma más que así. [...] Las categorías estaban perfectamente definidas. Aquel que se atreviera quedaba excluido inmediatamente, en la propia expresión quedaba excluido del discurso de los demás y las risas nunca se hacían esperar.

Berger y Luckmann (1968) sostienen que cada nueva generación plantea un problema de acatamiento a la normatividad vigen-

⁹ Candau plantea: "Todo grupo profesional valoriza los comportamientos apropiados y reprime los otros, a fin de producir una memoria adecuada a la reproducción de los saberes y las habilidades y al mantenimiento de una identidad del oficio" (Candau, 2001:115).

te. Su socialización dentro del orden institucional requiere que se establezcan sanciones, por lo que se hace necesario "mantener constantemente la prioridad de las definiciones institucionales de situaciones, por sobre los intentos individuales de nuevas definiciones" (Berger y Luckmann, 1968:85). En nuestro caso de estudio, vemos que este "orden institucional en expansión" tiene la necesidad de legitimar sus prácticas y discursos durante el proceso mismo de socialización de las primeras generaciones, aunque se encuentre en pleno momento instituyente, lo cual implica que estos procesos de legitimación están en una etapa experimental, de puesta a prueba. Pero el momento fundacional no admite dudas, el cuerpo de conocimientos y modos de hacer a transmitir debe aprenderse como verdad objetiva para que pueda ser internalizado como realidad subjetiva, cualquier cuestionamiento socavaría la fuerza del modelo fundacional y el éxito de su institucionalización:

De hecho no podías mencionar algo que fuera psicoanálisis social porque eras atacado de una forma feroz. No podías hablar de otra cosa, y además ni siquiera entraba en tu lógica porque habías aceptado este plan.

En ese tiempo había una religiosidad, porque hablar de la Ciencia era hablar del conductismo, era hablar de esto que precisamente estaba avalado por un método, avalado por ese dios de la verdad, del saber, y era como muy claro que esto es lo que se tenía que hablar. Cuando se llegaba a hablar de otra cosa, efectivamente, se trataba el tema como algo impío, como una herejía, porque no estaba dentro de la ciencia.

Por consiguiente, los procesos de transmisión estarán impactados por la problemática de la legitimación institucional, la cual comprende tanto elementos normativos, como los arriba señalados, como cognoscitivos. Hay un cuerpo de conocimientos diferenciado que proporciona el marco de referencia de los comportamientos institucionalizados (véase Berger y Luckmann, 1968):

En el caso de Iztacala, el nuevo currículum de Psicología se constituyó con base en una filosofía de la ciencia muy bien definida:

De este *corpus* se derivan las nuevas prácticas académicas dominantes, con las que se pretende reconfigurar las trayectorias de formación con las que llegan los sujetos a la institución. Teniendo en cuenta lo alejadas que se encuentran estas trayectorias previas del modelo fundacional propuesto, la estrategia de formación se hace descansar en el discurso de la búsqueda de la excelencia académica, lo que impone altos estándares de exigencia.

Dos horas de clase, mucha lectura y también mucha lectura en inglés. Soy de la generación del 77.

En aquel tiempo se evaluaba con exámenes de los cuales si tenías 80 por ciento se te calificaba como 10, menos de 80 por ciento se te calificaba como reprobado. No había calificaciones intermedias.

[...] teníamos un plan de estudios excelente, y como consecuencia lógica se derivaba todo lo demás, y tiene que ver con esto que ustedes han señalado: NA o MB, o participación, glosa y ensayo, todo bien o reprobaste [...] Aquí había una exigencia.

Para que funcione la estrategia de formar en la excelencia se requiere de una evaluación y un seguimiento del proceso, que permita clasificar y seleccionar, propósito para el cual se eligen los procedimientos pedagógicos pertinentes, tales como la formación de grupos piloto y la vigilancia de la trayectoria individual del alumno mediante un sistema de tutorías:

Un estudiante aprobado es un alumno que ha concluido su ensayo con las mismas normas de calidad que el resto, y el ensayo es una tarea que comienza con el semestre, cuando se asigna al estudiante un tutor que supervisa su conducta a lo largo de todo el semestre hasta que satisface el criterio terminal (Ribes, 1980b:349).

Como en los ritos de paso, la transmisión asegura que los iniciados no sólo adquieran los nuevos modos de hacer, sino que

a la vez tengan clara su condición de elegidos, pues verán como algunos de sus compañeros se quedarán en el camino.

Había una exigencia muy fuerte, después se pensó desmedida, porque cada mes teníamos que hacer glosas. Debíamos hacer cuatro trabajos durante el semestre y uno final, el cual era una actividad de siete materias, una actividad exorbitante para los estudiantes. Recuerdo que algunos de los compañeros empezaron a tener angustia por la actividad y se enfermaron. Esto ocurrió alrededor del año 75 y creo que duró dos años.

[...] fue una forma a través de la cual se eliminó a mucha de la población que llegó acá a estudiar.

Nos encontramos aquí en el nivel simbólico de la legitimación del proceso instituyente, en el que se trasciende "la esfera de la aplicación pragmática" (Berger y Luckmann, 1968:120). En la esfera simbólica se inscriben los procesos identitarios que hacen que los sujetos den sentido a sus prácticas, a sus representaciones del mundo y a sus adscripciones sociales, a través de esquemas de identificación que crean a un tiempo el vínculo de construcción del "nosotros" y la distinción que produce a los "otros".

Fue a partir del cuarto semestre cuando se dio el cambio curricular, cuando se vino encima la exigencia de empezar a leer en inglés; en quinto semestre [...] siete ensayos porque todo se tenía que calificar a través de ensayos, y recuerdo perfectamente que muchos de mis compañeros reprobaron por eso. Mucha gente que iba muy bien [...] ahí se vinieron abajo. Allí fue esta gran ruptura del quinto semestre en la primera generación, donde todos teníamos que leer en inglés, que creo importante rescatarla y señalarla, había compañeros que decían: "Pues a mí no me hacen leer en inglés aunque me obliguen, y prefiero reprobar pero no voy a leer en inglés". Yo decía: "No, pues si no lees en inglés vas a reprobar, y yo no quiero reprobar".

Para sus fundadores, los procesos identitarios están en el centro de la estrategia de consolidación del proyecto de innovación educativa, como una preocupación que persiste desde el momento del diseño del modelo hasta su concreción en la puesta en mar-

cha. Sin embargo, el desafío de formar un psicólogo con una identidad distinta, ya se ha dicho, parte de una base débil, pues se advierte desde el inicio que: "El sistema educativo de Iztacala requiere estudiantes con características que discrepan con las que el sistema previo ha favorecido, promovido y configurado sistemáticamente" (Ribes, 1980b:353). Las estrategias de formación tendrán que responder, entonces, a la exigencia de transformar en lo opuesto a un estudiante que:

[...] está acostumbrado a estudiar mecánica y repetitivamente en "el" texto de la asignatura [...]; aprende a aceptar tantas "verdades" —incongruentes— como profesores tiene [...]; tiene por costumbre no penetrar en los fundamentos del conocimiento y aceptar acríticamente; no sabe analizar con rigor y como producto del estudio disciplinado y verificable en la realidad, la congruencia y el origen social de las prácticas profesionales que aprende; no tiene escrúpulos en cometer en ocasiones "pequeños fraudes" para aprobar; está adiestrado para no integrar o articular distintas áreas del conocimiento teórico y práctico; carece de habilidades lingüísticas para la comprensión y comunicación, etcétera (Ribes, 1980b:353-354).

Se trata de revertir durante el breve periodo de su educación profesional, años de formación distorsionada que han producido arraigados vicios y hábitos perniciosos. Ése es el gran reto que debe superar la nueva estrategia de formación que no puede reducirse a la instrucción escolarizada (en el clásico sentido de reproducción de saberes y habilidades), sino que lleva implícita una intención de reencauzamiento de la trayectoria del sujeto, de transmisión de un nuevo *ethos* que valoriza de manera distinta los comportamientos apropiados. Este núcleo del modelo fundacional nos remite, inevitablemente, al proceso de resocialización —en el sentido en que lo plantean Berger y Luckmann—,¹⁰

¹⁰ Estos autores proponen el concepto de "alternación" para referirse a los procesos de resocialización, "que se asemejan a la socialización primaria, porque radicalmente tienen que volver a atribuir acentos de realidad y, consecuentemente, deben reproducir en gran medida la identificación fuertemente afectiva con los elencos socializadores que era característica de la niñez. Son diferentes de la socialización primaria porque no surgen ex nihilo y, como resultado, *deben contender con un problema de desmantelamiento*

que implica una transformación radical de la realidad subjetiva, a la manera en que sucede en la conversión religiosa o en el adoc-trinamiento político. Una resocialización exitosa requiere, de acuerdo con estos autores, una serie de condiciones entre las que destaca la existencia de una base social que sirva como "labora-torio de transformación", compuesta por quienes actuarán como guías que facilitarán al sujeto la entrada en la nueva realidad y el aprendizaje de los roles que a partir de entonces tendrán estatu-to de legitimidad. Berger y Luckmann llaman a esta condición social una "estructura de plausibilidad", con la que el individuo debe establecer "una identificación fuertemente afectiva", de tal suerte que su mundo tenga "ahora su centro cognoscitivo y afectivo en la estructura de plausibilidad de que se trate" (Berger y Luckmann, 1968:197). Los representantes de esta estructura de plausibilidad tendrán que segregar al individuo de los mundos que anteriormente habitaba; "socialmente, esto significa una con-centración intensa de toda la interacción significativa dentro del grupo que sintetiza la estructura aludida".

El proyecto de formar profesionales de la psicología con una identidad distinta es asumido como una transformación radical de sus estructuras previas, lo cual implica la necesidad de crear una nueva estructura de plausibilidad —a partir de la conjunción de actores, prácticas, discursos y espacios institucionales—ade-cuada a tal propósito. Así, en este periodo fundacional podemos identificar una base social compuesta por un cuerpo docente comprometido con el modelo fundacional (los fundadores-ad-herentes):

Otra cosa que recuerdo es que había mucho compromiso de par-te de los profesores, a diferencia de ahora, era como un claustro de profesores muy jóvenes, muy comprometido, muy unido y muy alrededor del creador del plan de estudios: Emilio Ribes.

Me tocó profesores que incluso te hacían la traducción o te ayu-daban a traducir el material y venían con un currículum exce-lente, y nunca se subieron en el pedestal.

to, al desintegrar la anterior estructura nómica de la realidad subjetiva" (Berger y Luckmann, 1968:197, el énfasis es nuestro).

Primero nuestra enmienda es: se va a las comunidades a hacer contratos conductuales, a desprofesionalizar y a modificar la conducta de las personas que se encuentran allí. Y tengo presente una imagen que compartimos cuando nos fuimos en B. y llegamos a una colonia y nos sentamos en el piso a ver qué hacíamos, y además con nuestro maestro sumamente comprometido, pensando estrategias y en la búsqueda de qué poder hacer frente al llano.

Una serie de prácticas pedagógicas diseñadas para promover las conductas deseables:

Casi le pedían a uno que viviera aquí. Por ejemplo, en el de ciencias básicas te metían en el laboratorio como ayudante de alguien que ya tuviera un proyecto desarrollándose, pero ayudante de llegar y pesar las ratas, limpiar, etcétera; te metían a dar clase con alguien que supuestamente te iba a formar dando clase, o sea no ibas a ser un improvisado. Ésa era la lógica. Quizá podemos llegar a ser igual de improvisados, pero la lógica era ésa.

En el primer semestre hacías dos ensayos con diez referencias cada ensayo, y las referencias podían estar en inglés, y además, eran temas espantosos de los que nunca encontrabas las referencias. Por ejemplo, un tema a desarrollar era saciedad de tutoría, iba a la biblioteca y en realidad no había artículos de saciedad y la gente se hacía lío, y no sé cómo, pero conseguía el material y lo entregaba y era en inglés; a diferencia de ahora que los estudiantes hacen nada más fichas de trabajo de cinco articulitos en todo el semestre y quizás no lo cumplen. Esa noción de excelencia iba acompañada de una carga exagerada de trabajo.

Una nueva matriz conceptual para la disciplina (el análisis experimental de la conducta):

Nosotros llegábamos y a los dos primeros semestres aparecía el conductismo, una serie de materias relacionadas a ello, eso es la ciencia, y a partir del tercer semestre cambiaba el mundo.

Había toda una construcción, y a lo mejor en aquel sentido valía la pena trasladarse tan lejos, en tan malas condiciones y demás, pero no se venía a cualquier escuela. Eso era lo que se decía.

Y un entorno institucional que permite la segregación física de los sujetos para asegurar la desafiliación de su mundo anterior:

Era difícil llegar porque apenas estaba el metro —no se había construido completamente—, se podía llegar por Vallejo, pero teníamos que caminar aproximadamente diez minutos desde La Favorita —la fábrica de loza— hasta acá, y al regreso, como salíamos a las diez de la noche, a veces caminábamos en grupo, pues nos daba miedo caminar a las diez de la noche hasta La Favorita. Esto fue en el año 75.

[...] la carga de trabajo era verdaderamente excesiva e incluía evidentemente venir sábados, domingos y días festivos, que eso es terrible, porque si en la semana normal el transporte era fatal, en fin de semana o días festivos uno de verdad renegaba de haber ingresado.

Creo que así se formó una especie de laboratorio donde estábamos aislados del mundo. Aquí podías andar [...], había una forma de vivir tu relación con la autoridad, tu ruptura [...] esta forma de tener una relación de confianza con tus compañeros, mucha gente ejercía su sexualidad de manera diferente a como lo podías hacer en lo externo, y esto lo propiciaba el ser escuelas lejanas, o sea las tenemos como escuelas externas de la Universidad, e incluso no te hacían sentir universitario del todo. Eras iztaccalteca, no eras universitario en general.

La pretensión de fundadores y adherentes será la de asegurar que esta estructura de plausibilidad se convierta en el “centro cognoscitivo y afectivo” (Berger y Luckmann, 1968:197), con el que se identifique el estudiante en formación.

Sin embargo, es en las estrategias de reproducción del proyecto de Psicología Iztacala en donde esta intención resocializadora se muestra con mayor claridad. Cuando revisamos las prácticas de transmisión que se diseñaron para reclutar a los continuadores del modelo fundacional de entre las primeras generaciones de herederos, encontramos cómo se perfila con mayor nitidez el intento de creación de una estructura de plausibilidad *ad hoc*. Desde la etapa misma del diseño, los fundadores tenían claro la necesidad de generar su propio circuito de reproducción mediante

prácticas de formación para los futuros docentes del proyecto; conforme éste dio inicio se fueron perfilando dos estrategias de formación: una dirigida a los académicos reclutados para la puesta en marcha (los fundadores-adherentes), que tenían cursos de formación docente que corrían paralelos a su actividad como profesores; la otra estaba dirigida a algunos alumnos de los semestres más adelantados, a los que se identificaba como candidatos a integrarse a la planta docente (los herederos) de un proyecto académico en expansión¹¹ (es importante señalar que, desde una perspectiva temporal, ambas estrategias prácticamente se empañan, lo cual tendrá importantes consecuencias que analizaremos más adelante).

Las estrategias de formación para los herederos inician con la selección temprana hecha por los fundadores-adherentes de aquellos alumnos que destacan porque responden mejor a las "condiciones de entrenamiento" (Ribes, 1980a:336) establecidas en el currículo: son los que han modificado sus conductas, los que se comprometen con el proyecto porque lo han hecho suyo, porque lo han "internalizado". Por lo tanto, son los que mejor se ajustan a estas prácticas de formación que llevan implícita una condición de distinción y compromiso, que los apartan de sus compañeros de generación para quedar ligados a la relación tutelar con sus formadores:

En el 77 y el 78 entramos como ayudantes de profesor, tocados por la varita mágica de los profesores. [...] En realidad fue una selección realizada no tanto a partir de la prueba, sino de la preferencia de quien decidía esa selección.

[...] desde el inicio se empiezan a gestar pequeños grupos en torno a los profesores para ser formados como profesores desde el inicio: unos fueron elegidos antes y otros después. De hecho, nosotros venimos de un grupo que fue formado para eso, de los 38 que éramos nos quedamos acá 20.

Esta estructura de plausibilidad establece la paulatina socialización del alumno por parte del maestro, quien asume esta enco-

¹¹ Un análisis más detallado de este proceso se encuentra en el tercer capítulo de este libro.

mienda implementando prácticas de formación que refuerzan la estrategia de alta exigencia, que tienen como propósito sumergir al heredero en el núcleo cognoscitivo y axiológico que caracteriza al modelo fundacional, para efectos de su exitosa reproducción:

[...] se instaló un curso de formación de profesores totalmente formal avalado, incluso, en el plan curricular. Yo fui formada en ese curso totalmente explícito para retroalimentar a la planta docente, y creo que para que esa planta docente mantuviera el enfoque que aquí se estaba trabajando. [...] era gente que iba a ser formada a lo interno del conductismo, siendo allí peor el nivel de exigencia.

Y adicional a eso tomabas tus asignaturas, algunas eran compartidas con la licenciatura normal, por ejemplo Métodos Cuantitativos que se llevaba hasta quinto, y las materias propias del programa de formación docente. [...] Este momento era a mitad de la carrera. Son cuatro años. Terminado el segundo año los alumnos tenían la oportunidad de ingresar a este programa, entonces hacías tu examen, etc., etc., y supuestamente si lo acreditabas, pues entrabas. Te formaban un año. Incluso desde este primer año ya entrabas como ayudante pero sin contrato, te ponían de ayudante de alguien y ya era casi garantía, digo "casi" por ser una situación personal pero curiosamente dada a partir de mi generación, en donde al final casi tenías garantizado el contrato por cuarenta horas como ayudante o en asignaturas.

[...] este programa de ciencias básicas que se abría en el quinto semestre de la carrera y que efectivamente fue una vía por la cual ingresaron muchos compañeros que en ese momento entraron y muchos seguían siendo nuestros compañeros [...] entonces era como toda una cuestión de ir buscando dentro de la excelencia lo que se daba todavía con mayor excelencia. Eran los alumnos de veras privilegiados los que podían [...] inclusive se les invitaba: llegaba el maestro y [...] Carlos S. me invitó y le dije "No, gracias". Y de ahí una buena parte de los docentes que están hoy en Izta-cala, no sé qué porcentaje, llegaron por esta vía.

La estrategia resocializadora implica la creación de una conciencia de elite, que hace a los elegidos sentirse diferentes o espe-

ciales, pues han pasado estándares de exigencia más rigurosos que los que viven sus compañeros de la licenciatura. Esto los coloca en una situación ambigua, pues se han desligado de sus compañeros de generación y todavía no son del todo pares de sus maestros:

[...] se trata de formar a los profesores con seminarios, etc., etc., y diríamos que entre los profesores hay clases, los de primera clase son los que entienden el modelo, y los de la clase N son quienes no entienden el modelo —se clasifica el asunto—; a su vez viene la relación privada entre los constructores del modelo y entonces es: “[...] esta función no está bien porque no integra esto, esto [...], y esto cómo lo vamos a hacer?” [...].

El ejemplo más claro de este proceso son sus reiteradas referencias a la obligación de formarse en una lengua distinta a la materna: la exigencia de saber inglés no sólo está ligada al requisito de instalarse en el mundo de la cientificidad y a poder demostrar que se es capaz de sortear por sí solo una dificultad tan alta, sino además profundiza la separación con aquellos que no pudieron internalizar lo que la nueva estructura de plausibilidad ha establecido como conocimiento y como la “armazón dentro de la cual todo lo que aún no se conoce llegará a conocerse en el futuro” (Berger y Luckmann, 1968:87).¹² Se trata de establecer un parámetro de distinción que demuestre la distancia que los separa de los otros:

A nosotros nos tocó estudiar de siete a 22 horas y regresar al día siguiente a las siete horas, porque a partir del quinto semestre nos tocó dar clase, y como parte del equipo das clases en la mañana y tomas clases en la tarde o al revés [...], nos citaba a las 23 horas e íbamos a hacer un seminario de tal cosa para ver X y no había pretextos, y eran lecturas en inglés y, como se decía hace un rato, tienes que aprender el inglés sobre las piernas, ni siquiera con un profesor.

¹² Al subrayar la importancia de la lengua en los procesos de socialización, estos autores afirman: “El lenguaje objetiva las experiencias compartidas y las hace accesibles a todos los que pertenecen a la misma comunidad lingüística, con lo que se convierte en base e instrumento del acopio colectivo de conocimiento” (Berger y Luckmann, 1968:91).

Como hemos visto, estas estrategias de transmisión del modelo fundacional —tanto las establecidas curricularmente para la educación de los futuros psicólogos, como las diseñadas para asegurar la continuidad del proyecto a través de la formación docente— implican el estrechamiento de vínculos entre la generación de los fundadores y la de sus herederos, mediado por procesos de legitimación y reconocimiento que es preciso analizar con detalle. Abordaremos primero el papel que jugaron los fundadores del proyecto como figuras de autoridad dentro del campo institucional y disciplinar, cuyo liderazgo tendrá efectos directos en los procesos de identificación entre las jóvenes generaciones.

La transmisión por personajes notables

A partir de los trabajos de Candau sobre la transmisión de la memoria generacional, Souto, Mastache y Mazza estudian las condiciones en las que se da este proceso y sostienen que una de las modalidades que asegura una transmisión exitosa es aquella en la que intervienen “personajes-modelo”, depositarios de la memoria verdadera y legítima de un grupo social, lo que les otorga autoridad para realizar el intercambio intergeneracional. Estos personajes son “producto de la idealización de un grupo, institución, comunidad en los que se resaltan las virtudes y los buenos rasgos a imitar, asegurando la permanencia del modelo en la continuidad del personaje como objeto de identificación” (Souto, Mastache y Mazza, 2004:30). Las posibilidades de construcción de una identidad colectiva descansarán en la consolidación de “memorias fuertes” que transmiten de una generación a otra el origen común de un grupo o una institución —“mezcla de ficción y realidad, a veces más mítico que histórico” (Souto, Mastache y Mazza, 2004:32)—, primer referente que recorrerá el intercambio entre quienes son reconocidos como los guardianes de esa memoria y sus herederos.

En el relato colectivo de los herederos del proyecto de Psicología Iztacala podemos identificar ciertos personajes notables que contribuyeron de manera importante a la transmisión de este legado fundacional. Tenemos, en primer lugar, a Emilio Ribes,

de inicio reconocido como el líder académico del proyecto en su calidad de fundador e impulsor del mismo:

[...] era como un claustro de profesores muy jóvenes, muy comprometido, muy unido y muy alrededor del creador del plan de estudios: Emilio Ribes. Emilio establecía un liderazgo muy claro, algunos se mostraban disgustados y a otros les gustaba este liderazgo, pero su liderazgo era claro.

Pero este cambio brusco por el cual mucha gente se enfermó y dejó de venir a la escuela fue ocasionado por el cambio curricular, por dejar lo de Ciudad Universitaria y empezar con el plan de estudios de Emilio Ribes, en donde ya se planteaba el asunto de la glosa, las participaciones, etcétera.

[...] Emilio era el gran saber, era una vaca sagrada y en ese tiempo nadie le disputaba el lugar [...].

Las intervenciones de la primera parte del relato nos muestran que Ribes ocupa ese lugar porque en el imaginario del colectivo está vinculado con el origen del modelo fundacional; es decir, será reconocido como el depositario de la memoria "verdadera" en tanto sus receptores lo vean como uno de sus productores. Esta paternidad sobre el proyecto lo convierte en el punto de referencia de la transmisión intergeneracional:

Emilio Ribes era el que más se conoce en las siguientes generaciones, quien había tenido contacto con él era como el elegido. En la elección de maestros, y de eso me doy cuenta hoy, los que buscábamos tener a los maestros que tenían más renombre, ahora veo que tiene mucho que ver con la primera, segunda y tercera generación. Ésos eran los "maestros" y los demás eran los que se habían construido. Abí viene una cosa muy curiosa. Había una distinción: éstos eran los de primera generación y éstos eran los de segunda, ni siquiera eran mencionados y se decía: "Vino de segunda". No entendíamos mucho porque justamente esta historia [...] Yo tengo vínculo a partir del tercer semestre con un profesor —también es tercera o cuarta generación— en investigación, y de alguna manera nos hace hacer ciertos vínculos, interesarnos por la historia de Iztacala. Pero muchos de mis compañeros no, a ellos les queda-

ba que había un gran coto de poder de algunos grupos, pero yo no creo que fuera tan de algunos grupos como de las primeras generaciones.

Al analizar los procesos de transmisión a los herederos, Berger y Luckmann apuntan que para éstos el mundo que les han transmitido sus padres no resulta transparente del todo, "puesto que no participaron en su formación, se les aparece como una realidad dada que, al igual que la naturaleza, es opaca al menos en algunas partes" (Berger y Luckmann, 1968:85). Por el contrario, los fundadores pueden siempre reconstruir las circunstancias en las que se estableció su mundo; son capaces de "alcanzar el significado de una institución ejerciendo su capacidad de rememoración".¹³ El conocimiento sobre la historia institucional se vuelve, entonces, la piedra de toque que establece una jerarquización en la cadena de transmisión, es el legado que instaura una distinción entre los miembros de las distintas cohortes generacionales:

A mí me parece muy interesante todo esto porque creo que lo que se repite, o la emoción que veo en todos ustedes, era la emoción que se ve cuando se habla de la historia de Iztacala, por lo menos en mi generación, con algunos maestros, pero ahí creo que sigue siendo selectivo. A la historia, por lo menos en mi generación, sólo algunos accedíamos a ella, y eso es a través del vínculo con el maestro. Había una cuestión muy tajante. [...] Entonces era esta historia llena de emociones, porque eso sí sabíamos, lo vivíamos, sabíamos que algo había ocurrido en el origen de Iztacala, y ahora entiendo por qué tanta reiteración de la gente diciendo: "Es de la primera generación, no, es de la segunda [...]", esto daba algo así como un poder, era un poder del maestro de primera y segunda, y ya se iban añadiendo la tercera y la cuarta, entonces algunos hablaban de las primeras generaciones [...].

¹³ Para estos autores, la generación receptora sólo podrá tener un conocimiento "de oídas" de la historia institucional, por lo que "se vuelve necesario explicarles dicho significado mediante diversas fórmulas de legitimación, que deberán ser coherentes y amplias en términos del orden institucional, si pretenden llevar la convicción a las nuevas generaciones" (Berger y Luckmann, 1968:84).

Esta historia me parece que es develada sólo a ciertos estudiantes, los que tienen este acercamiento con el profesor pueden conocer qué pasó entre los grupos, pero para muchos otros —la mayoría— esta historia de Iztacala no es así. Y justamente entiendo por qué la crisis de algunos de los alumnos ahora, y que ya la hacen explícita a veces en clase y es: si eres de CU o eres de Iztacala, si eres UNAM o no eres UNAM. ¿Por qué? Porque esta historia de cómo se empezó a formar Iztacala no pasa para ellos, o sea que era muy difícil, que tuvieron lecturas [...] tampoco.

La primera y la segunda [generaciones] parece que se funden, supongo que es porque entra la mayoría de planta docente, pero en la tercera y cuarta, cuando se está hablando —porque aparece una posición de poder—, entonces se añaden y hablamos de las primeras generaciones. Si la historia te la contaba el de la cuarta o la quinta, pues entonces son las primeras generaciones, si te la contaba el de la primera, entonces [...] y te decían los nombres de los profesores que eran de las primeras.

La legitimación del discurso sobre el modelo fundacional se va diluyendo en la medida en que se aleja de los fundadores a los eslabones más distantes de la cadena generacional. El origen se mitifica y produce efectos diferenciados sobre los procesos de identificación, sobre todo a partir de la ausencia de los fundadores como consecuencia de la crisis del proyecto dentro del espacio institucional ya no hay quien tome el lugar de los personajes notables y se debilitan, por lo tanto, los procesos de conformación identitaria alrededor del proyecto:

Quería subrayar a riesgo de herir susceptibilidades, no lo digo de mala fe, pero creo que desde que se han hecho manifestas las fracturas ha faltado un liderazgo académico, en toda la extensión de la palabra, desde personas. No puedes decir fulanito o sutanito vino a sustituir a Ribes y a su equipo y tomaron las riendas y nos están encauzando. Creo que nadie nos reconoceríamos a ninguno de nosotros como un líder académico, porque no lo somos [...], pero tampoco reconocemos a los otros, o sea no hay un liderazgo académico ubicado en personas, tampoco hay un liderazgo académico en una corriente o en una postura que realmente se defienda.

No quiero ser ofensiva, pero no podemos decir: los psicoanalistas [...].

Pero no hay liderazgo, no hay alguien que ahora académicamente, ni en términos de corriente, ni en términos de persona, esté permeando el ambiente. No hay nada. Desde mi punto de vista estamos muy a la deriva porque nadie defiende nada y nadie tiene una postura teórica que permita agrupar a los demás. [...] No niego que haya muchas personas trabajando duro y serio, pero finalmente, ¿quién es el eje rector académico o de posición teórica o de corriente que esté agrupando eso? Nadie. Todos nosotros tenemos intereses diferentes, defíneme bien tus intereses, los tuyos, los tuyos y los tuyos, los juntamos y hacemos un nuevo currículum, así creo que no va a funcionar, porque no hay un liderazgo de ningún tipo.

Pero también podemos identificar a otros personajes notables que desde el inicio del relato son reconocidos como legitimadores externos del modelo. Se trata de las grandes figuras internacionales del paradigma conductual, las fuentes del saber del modelo fundacional, quienes a invitación de Ribes mantienen contacto con Iztacala, legitimando tanto al proyecto como a su líder académico. Su impacto en las jóvenes generaciones en formación se hace evidente en el transcurso de sus rememoraciones:

Cuando comencé a estudiar aquí era la época en la cual venían los extranjeros y eran de renombre. Siendo yo todavía estudiante vino Catania, Rachlin, Bijou, y toda esa noción de excelencia era muy reforzada trayendo gente de tal renombre, a lo mejor de un área en particular, de un enfoque, pero se traía a lo mejor. A lo mejor no teníamos las grandes instalaciones, pero prácticamente a cualquier salón venía esa gente y ahí todo el mundo estaba. Por ejemplo, las conferencias, pláticas o seminarios [...] que eran en inglés y si no le entendías [...] ¡aguántate! No estaba el traductor, ¿por qué? Porque se supone que todos debíamos saber leer inglés, aprender a entender a esa gente [...] ¡La convivencia con los grandes!

También viene otro problema muy serio por no haber profesores, ¿de dónde los sacamos? Los sacan desde un autoconsumo y se inventa un programa que fue fabuloso —me tocó ser parte de ese segundo programa—, digo fabuloso tal vez no por los resultados

sino por el proceso y la experiencia que hubo, y por tener profesores del corte internacional que tuvimos, los cuales jamás hemos vuelto a tener en la escuela. Tener a Kantor, Skinner, Catania, Rachlin, Reynolds, Bijou y otros más, y tenerlos de tú a tú, estar platicando en la misma mesa y dedicándote horas a ti.

Pero, paradójicamente, estos personajes notables también serán percibidos como una presencia que pone en duda la paternidad del proyecto, con lo que se debilitaría la cubierta legitimadora del líder fundacional:

¿De quién es el mérito del modelo, quién es el padre del modelo? [...] Fíjense qué curioso: hay dos personajes que no han sido nombrados y son la columna vertebral de aquí, Kantor y Schoenfeld, que estuvieron aquí asesorándonos en el proyecto y no están sus nombres como constructores del modelo, y fueron fundamentales en la construcción. No están en el modelo, pero fueron los padres del modelo, y sin embargo Emilio es el representante.

Desde el gradiente [...] vamos a decir el punto, el origen de la luz que supuestamente era Emilio, y ya vemos que tiene detrás otros puntos de luz, desde el punto hasta el gradiente. Este gradiente empieza a ser tan difuso que dicen: el conductismo no sirve, el conductismo está mal, no tiene aplicación, tiene limitaciones, bla, bla, bla.

Algunos de los protagonistas de este relato ofrecen una interpretación de la crisis del proyecto a partir de la duda sobre el origen. La posibilidad de transmisión de una memoria fuerte por esta vía se debilita, pues sembrar la duda sobre el momento fundacional va directamente en contra de la posibilidad de concreción de una impronta identitaria. A partir de ahí todo queda bajo sospecha:

Soy de la segunda generación, del 76. Cuando hablamos de conductismo pareciera ser que hablamos de un monolito del conductismo, como si fuera "el conductismo", y hablamos también como si Emilio hubiera sido la fuente del conductismo, pero si lo contextualizamos, Emilio venía de un conflicto que sucedió en Veracruz. Hubo un rompimiento muy fuerte de gentes que fueron alumnos de conductistas en Estados Unidos y que tratan de introducir el con-

ductismo en México. Hay una lucha de poder entre ellos y dicen: "Bueno, vamos a introducir el conductismo en México, pero a ti te toca iniciarlo en tal lugar [...] y se van a abrir las escuelas" [...] De hecho ahí tendríamos que decir por qué se abrieron las ENEP, pero no me quisiera meter en ese tema porque es un problema coyuntural de la Universidad.

Regresando al conductismo. Nunca fue un solo conductismo, ni siquiera el mismo Emilio, pues él tenía una contradicción muy fuerte que se observa en el currículum del 76 y ya se ha manifestado, que Emilio no sabía qué hacer con las Aplicadas. Punto. Esta contradicción que tenía Emilio se demuestra cuando trata de implementarlo, además trata de implementarlo de una forma lineal y autoritaria. Dice: "Se van a dar estas áreas", ¿por qué? Quién sabe, pero son las áreas y da sus criterios en el libro anaranjado y demás, pero si nos damos cuenta, los criterios son un tanto autoritarios, no es cierto que sean tan lógicos ni teóricos como se dice. Viene el otro problema más serio que es cómo lo instrumento. [...] Diría que en medio de este proceso de instrumentación hubo dos fracturas muy serias: una fractura fue con el personal que ya había y estaba formado en CU o del extranjero, que llegaban y le decían a Emilio: "Oye, esto no lo entiendo, ¿qué cosa es? ¿Por qué quieres que dé esto si son puros alucines tuyos?", y los otros que creíamos entender y decíamos: "No, mira, tiene una lógica porque [...]". El problema de esto es que éramos cinco personas quienes lo manejábamos, y de esos cinco uno disiente y dice: "No estoy de acuerdo con las funciones" y empieza a agrupar a otros, entonces de los cinco quedamos cuatro, y así sucesivamente. Ese famoso conductismo del que se habla, en principio, ni era Emilio ni era uno solo, además en la Universidad había un problema muy serio de tener más alumnos de los que se pretendía atender, por esto surgen las ENEP.

El trabajo sobre la transmisión nos permite un acercamiento al periodo de la crisis institucional a partir del tema de la legitimidad. De acuerdo con estos relatos, las dudas sobre las posibilidades transformadoras del modelo fundacional tenían que ver no sólo con el cuestionamiento que hacen los herederos a la autoridad del líder del proyecto —el padre simbólico o fundante, que deviene en padre carente, insuficiente (véase Argüello, 2007:5-10), pues no tiene todas las respuestas que se esperan de él—, sino también

con el cuestionamiento al contenido de la herencia que él les lega, pues el paradigma conductual no puede cumplir con el componente utópico que daba fuerza a su convocatoria. Se trata de una debilidad de origen que va a ser señalada por un tercer grupo de personajes notables, líderes académicos que forman parte de los fundadores-adherentes, que ofrecen a los herederos interpretaciones y propuestas derivadas de discursos teóricos diferentes, extraídos no sólo de sus diversas formaciones disciplinarias de origen, sino también de su práctica política, de su experiencia de vida. Son los "extranjeros" en más de un sentido. Su posición disidente dentro del proyecto conductista resultará atractiva para una parte de los herederos y provocará una respuesta viva del grupo fundador, pues los referentes simbólicos e imaginarios que aquéllos ofrecen pondrán en riesgo las estructuras de plausibilidad que se habían construido:

Me quería referir también al punto de la crisis, lo inflexible que era pensar de otra manera cuando los extranjeros, y sobre todo los argentinos que llegaron, traían influencias psicoanalíticas y cosas por el estilo, y algunos fuimos disidentes de eso, entonces se daba el ataque porque no podíamos pensar de otra manera. El hecho de pensar de otra manera era haber cometido una herejía, haber cambiado de religión. El trato fue canibalístico, fue devorar a quien estaba atentando contra los saberes ya establecidos.

Cuando llegamos a la parte final, el trabajo comunitario, vino la mayor ruptura o el inicio de la ruptura con la formación que habíamos ido absorbiendo. Una ruptura que además no alcanzábamos a entender porque paralelamente a esto llegaban los argentinos a México, y mi tótem [se refiere a Miguel Talento] [...], donde él nos hablaba de la posibilidad del cambio social, algo que nosotros como generación habíamos escuchado en el bachillerato, algo que ancla cuando tenemos detrás una Cuba, un Chile, históricamente elementos que nos pueden dar significado y que él nos llega hablando del cambio social.

Otra cosa que me llamó mucho la atención y hasta me hizo dudar de mis referencias temporales es esta noción de "llegaron los argentinos" como [...] En el proyecto original participaron ellos —Miguel Talento estuvo desde el principio y con él, Carmen Bianchi, Carlos Onetti, Leonte—; sin embargo, en la novela es como si en

algún momento llegaron los argentinos, nos invadieron y nos vinieron a destrozarse esto que era tan bonito, cuando en realidad estaban ahí desde un principio. Además había una serie de condiciones históricas en su país y un momento también histórico de la política mexicana que los recibía y les daba un lugar en las universidades, era gente con un reconocimiento, no nada más intelectual sino también político.

Los procesos de transmisión a través de personajes notables descansan en mecanismos de identificación, los cuales producen el estrechamiento de los vínculos afectivos y la intensificación de las pasiones cuando se defienden los espacios dentro del entramado institucional. En la etapa de la crisis del proyecto se delimitan las adscripciones y los sujetos gravitan alrededor de los diferentes líderes académicos, en un proceso cruzado por diferencias en los enfoques teóricos, los principios ideológico-políticos y las posiciones dentro del campo institucional. Los relatos de los protagonistas nos muestran que la crisis del modelo atraviesa los procesos de transmisión de la herencia institucional y repercute sobre la problemática de su reproducción. Así, el proyecto de reencauzamiento de las trayectorias que habían planeado los fundadores para sus herederos, discurre ahora por cauces muy distintos a los previstos; a partir de ese momento, los sujetos, ubicados en diversas posiciones institucionales, construirán heterogéneamente sus trayectorias dentro del campo.

[...] en el momento en que alguien se atreve a hablar de que hay otras posibilidades de pensar y que el sujeto cuando aparece no es el sujeto de la experimentación sino el sujeto de otra cosa, como el sujeto del discurso, entonces el problema es quitar horas, la exclusión de lo que eran los viáticos [...] particularmente sufrí una de estas situaciones. Anteriormente tenía todos los viáticos para ir a otras universidades a dar las conferencias y los seminarios [...] y se cortaron enseguida cuando hablé de Freud. Así como fuimos tan amados y tan amadores también fuimos muy odiados y muy odiadores; en el momento de la crisis resulta que no permitimos que el otro pensara de manera distinta.

Porque las personas que entraron y traían otra escuela de origen se salieron del área, en el momento en que las prácticas estaban

evidenciando todo este tipo de cosas se fueron porque no tenían un compromiso como el que tuvimos varios. A nosotros el conductismo ya no nos pareció la estrategia que era oportuna, ni siquiera teníamos una línea de formación en ese terreno y considerábamos que era ya algo no pertinente para el trabajo en las comunidades, en las escuelas, y se fue polarizando cada vez más esta diferencia con el tronco de formación escolar, y la parte que iba y aplicaba en la comunidad —además teníamos un año de trabajo en ese sentido— evidenciando todas las diferencias entre los contenidos teóricos y lo que se necesitaba en la práctica, una práctica que además ha pasado por diferentes momentos, comparable a la que se ha realizado en otras universidades, pero que en ese momento significaba para nosotros el espacio donde se metían absolutamente todos los problemas de la formación curricular y que no sabíamos cómo manejarlo porque, además, éramos estigmatizados como la gente que no sabía, no tenía metodología, no era científica, tenía que improvisar, llevaba a la gente a caminar a las comunidades [...].

Te seguían exigiendo que dieras respuestas a lo que se te estaba proponiendo como modelo y así empiezan las primeras divisiones. Este modelo también tuvo una influencia muy fuerte cuando se empezaron a relacionar de más los profesores con los alumnos. Hubo una época en que eso emergió y finalmente se fueron haciendo bandos donde los disidentes nos fuimos yendo a unos grupos y la gente que seguía con esa formación se fue a otros grupos.

La escuela fue creada completamente conductista, abierta y explícitamente conductista, y en el momento de la ruptura alguien empezó a rodar la frase “pinches conductistas”, y se nos hacía terrible, casi como ir con nuestra propia madre y abofetearla. Toda una situación de deshonra y de deslealtad. [...] Puedo pensar de manera diferente, pero no tengo que insultar al de al lado y mucho menos insultar a la parte que me formó.

Un indicador entre otros, al menos en mi caso y porque así lo asumí en su momento, fue: egresando en el 78 como auxiliar, solamente hasta el 84 fue posible que ellos tuvieran un proyecto de tesis de licenciatura no conductal, antes de entonces no era posible. Un año antes del 84 quizás ya fue factible hacer una inscripción de un proyecto que no fuese en la línea de lo psicológico solamente [...].

Después de este reconocimiento viene la fractura de lucha de poder a nivel interno de: no se incluye lo social, hay otros puntos de vista que debemos incluir y bla, bla, bla [...] y este disidente forma el grupo piloto, y después de que las cajas de Skinner y los laboratorios eran considerados como de lo mejor en Latinoamérica y en otros países, se empiezan a enmohecer y empiezan a usarse para pláticas, clases de teoría y otras cosas, al grado de que ahorita, en un laboratorio de cajas de Skinner se daba terapia.

En el periodo de la crisis, algunos de los herederos proponen modos de hacer que van construyendo en abierto desafío a las prácticas académicas dominantes, que ya se habían convertido en parte de la normatividad que se fue configurando rápidamente en el proceso de la puesta en marcha del proyecto conductista. Así, los sujetos se reagrupan dentro del campo institucional en una variedad de posicionamientos que van desde la defensa del modelo fundacional transmitido —asumiendo, por tanto, el papel de herederos legítimos—, hasta su abierto rechazo con la adopción de referentes simbólicos e imaginarios que desembocan en prácticas disruptivas —lo que los coloca en una posición de precariedad dentro de la institución.¹⁴ Rota la ilusión grupal que promovieron los procesos de transmisión del periodo inaugural y sin la presencia legitimadora del líder fundador, la crisis del proyecto es referida por los participantes como la fragmentación de la comunidad originaria de fundadores-adherentes y herederos, en colectivos que definen su identidad institucional alrededor de discursos irreconciliables porque están presentes los fantasmas de la deslealtad, de la traición y del desencanto por las promesas no cumplidas.¹⁵

¹⁴ Como lo sostiene Candau (2001:121): “el contexto y las modalidades de la recepción condicionarán el resultado de la transmisión, que podría ir de la continuidad pura y simple [...] hasta la ruptura, pasando [...] por la invención”.

¹⁵ En su estudio de caso sobre los procesos de institucionalización académica, Coria encuentra que en la etapa de conflictividad se ponen en entredicho los cimientos institucionales y sus “marcas fundacionales”, y se abren procesos de “refundación institucional”, como resultado de que algunos sujetos “proveyeron referentes simbólicos e imaginarios que negaron los anteriores, inaugurándose [...] la escritura de una historia institucional novedosa” (Coria, 2004:222).

En el periodo posterior a la crisis, las huellas de la estructura de plausibilidad que se fue forjando al calor de las mecanismos de transmisión que vivieron los herederos, operan como un obturador a la posibilidad de reconstrucción del grupo alrededor de un proyecto común: en el imaginario de esta generación —que creció al socaire de la seguridad que ofrecían la presencia del padre fundador y el aval del paradigma único—, esta reconstrucción luce hoy imposible desde la orfandad y la pulverización de los referentes teóricos.

A mí me da mucho temor cuando se habla de coexistir en la diversidad, reconocer la diferencia, no porque ahora no las tengamos claras, creo que sí las tenemos claras, a los golpes hemos visto que la psicología no es quizás únicamente la psicología en la que fuimos formados en nuestro tiempo de estudiantes, me da temor porque a veces se vuelve como una bandera para justificar cosas, desde las Flores de Bach a la aromaterapia, e incluso allí hay posturas muy ortodoxas teóricas [...].

Sabemos perfectamente que el conductismo no da cuenta de la conducta humana, pero hemos tratado de buscar estas alternativas. Sobre todo lo que decía H [...], hay un temor de apertura, no en el sentido de que pensemos que somos los únicos, sino de que se cuelen situaciones teóricas que no tienen ningún fundamento científico.

Por otra parte me llama la atención cuando se dice: "A lo mejor esto ya no es posible, construyamos entre los hermanos la alternativa". Nada más que somos hermanos como Caín y Abel, no somos hermanos que nos reconocemos como hermanos, estamos todavía en una lucha entre la diferenciación y la simbiosis. Racionalmente sí sé que eres diferente, puedes pensar diferente y podemos platicar, pero ya en lo emocional y en lo afectivo, en las relaciones cotidianas, estamos luchando. Si te acepto, a lo mejor soy igual a ti y me simbiotizo contigo y pierdo mi diferenciación; entonces, si definiendo a mi grupo me voy diferenciando, sin embargo esto me impide escuchar tu discurso real, concientizarlo y aceptarlo.

Nos queda por analizar la última estrategia de transmisión que identificamos. Aquella que se realiza en la relación de los herede-

ros en formación con sus maestros (los fundadores-adherentes) y con los compañeros alumnos de las generaciones más avanzadas.

*La formación por la intermediación
de los espacios y las formaciones grupales*

Por lo común, la escolarización pone en estrecho contacto a personas que, a pesar del claro diferencial de edad, forman una relación de contemporaneidad. Se trata de una experiencia que se comparte en una comunidad de tiempo y espacio, que

[...] pone en sinergia dos duraciones en expansión [...] Los mundos de los predecesores y de los sucesores extienden, en las dos direcciones del pasado y el futuro, de la memoria y de la espera, estos rasgos extraordinarios de vivir-juntos (Ricoeur, 2003:171).

Pero lo más importante de este intenso intercambio es que posibilita la construcción y transmisión de una identidad compartida, un capital de recuerdos y olvidos a través de los cuales se procesa el pasado y se proyecta el futuro. Para Souto, Mastache y Mazza (2004:29),

[...] los grupos, las instituciones y los individuos encuentran en parte su identidad en ese trabajo de memoria colectiva y también personal que, como retrospectiva, permite conocerse y descubrirse a sí mismo.

Entre unos y otros —en este caso maestros y alumnos— operan “procesos sociales de relación y psíquicos de ligazón”, que se hacen extensivos al ámbito institucional, “estableciéndose un espacio común donde la identificación es posible” (Souto, Mastache y Mazza, 2004:33).

Éste es el espacio de las “formaciones grupales”, que son la bisagra de la transmisión intergeneracional, pues a través de ellas la generación de formadores transmite a los jóvenes

[...] los modos de hacer y de ser, [...] lo idiosincrásico de la institución, mediante procesos activos psíquicos y sociales por los que se recibe, conserva y transforma la herencia simbólica de la institución (Souto, Mastache y Mazza, 2004:33).

Las formaciones grupales pueden ser vistas como una parte específica y fundamental de las estructuras de plausibilidad, que hacen de puente y articulación entre los sujetos y la institución, entre la memoria individual y la colectiva.

En las instituciones educativas los procesos de transmisión intergeneracional se realizan a través de relaciones interpersonales, entre los receptores de la herencia cultural y los portadores de ella, que por el vínculo tan estrecho que establecen se convertirán en sus "allegados", concepto propuesto por Ricoeur para referirse a "esa gente que cuenta para nosotros y para quien contamos nosotros" y que realizan una función de intermediación de las distancias "entre el sí y nosotros" (Ricoeur, 2003:172). Desde una perspectiva psicoanalítica, Kaës (1996) habla de una transmisión psíquica en la que las formaciones del inconsciente pasan de una generación a otra a través de esta relación intersubjetiva, que permite la construcción de formaciones psíquicas comunes al sujeto y a su grupo de pertenencia, en donde el material de la transmisión se resignifica, en un trabajo de interpretación, rectificación y ocultamiento.

En el espacio educativo del proyecto de Psicología Iztacala, el primer grupo de allegados para las generaciones en formación son sus maestros. El joven colectivo de docentes reclutados para la puesta en marcha constituirá la parte medular de las formaciones grupales, encargadas de producir los cambios graduales y permanentes en las conductas de los alumnos. Como ya lo apuntamos, la estrategia de transmisión descansó en procesos de socialización que se dieron dentro y fuera de los ámbitos y las prácticas educativas, lo que produjo una relación fuertemente fincada en mecanismos de identificación.

Otra cosa que recuerdo es que había mucho compromiso de parte de los profesores, a diferencia de ahora, era como un claustro de profesores muy jóvenes, muy comprometido, muy unido y muy alrededor del creador del plan de estudios: Emilio Ribes. [...] No había profesores vedette que dijeran: "Yo soy el inteligente", sino que había profesores que decían: "Yo estoy aprendiendo todavía y voy a seguir aprendiendo junto a ustedes". Ésa era la postura.

[...] es lo que también mantenía a la gente aquí: el compromiso, la solidaridad que había entre los alumnos y de los maestros con

los alumnos. No lo dejaban a uno morir solo. Había ese "¿por qué no estás estudiando?", por lo tanto, realmente un compromiso.

Como parte de esa excelencia y de la juventud que imperaba en casi todos nuestros profesores —la opinión que ellos han vertido de sus profesores yo la comparto, era gente muy comprometida— se instaló un curso de formación de profesores totalmente formal, avalado incluso en el plan curricular [...].

Otra cosa que quisiera apoyar era la solidaridad de los maestros, ciertamente cuando no pueden con el problema, todos los maestros y Emilio como líder se comprometen a que tendrían que resolver el problema, es decir, si yo necesitaba tenían que apoyarme.

La evidente juventud de estos primeros docentes —la mayoría recién egresados de la licenciatura y, por lo tanto, prácticamente sin experiencia laboral— promovió en un cierto sentido los vínculos identificatorios entre ellos y sus alumnos, pues la brecha generacional era muy corta. El entusiasmo y la ilusión característicos de la etapa fundacional de los proyectos de innovación se convertirán en el sello distintivo de la relación intersubjetiva entre los protagonistas de los procesos de transmisión. El ámbito escolar se transforma en una institución de vida¹⁶ en donde maestros y alumnos pasan juntos la mayor parte de su tiempo, y comparten, además del propósito educativo, proyectos personales, vínculos afectivos, filiaciones políticas, preocupaciones laborales, creando un ambiente que desdibuja las jerarquías institucionales:

Creo que la escuela podría definirla como militante en el sentido de la apuesta teórica que había, y también militante en el sentido del compromiso. Muchos maestros nuestros eran sindicalistas, nos tocó apoyarlos en la huelga, ir a [...] para sostener la huelga.

[...] No era difícil encontrarse en marchas [...] el Colegio de Profesores de Psicología tenía ese aspecto militante [...] Igual estábamos

¹⁶ Enriquez (1989) propone el concepto de institución de vida o institución de existencia para referirse a la modalidad específica de relación social que se establece en las instituciones contemporáneas, espacios de formación y socialización que se convierten para los individuos en la "finalidad de su existencia".

en el laboratorio registrando la conducta de la rata, que en la tarde nos encontrábamos en una marcha en la militancia con los campesinos y los maestros [...] Era una cuestión muy interesante, no querría ponerle otro calificativo más que ése, y en el que también los lazos entre los alumnos y los maestros tomaban otro matiz, porque también los maestros se convertían en nuestros compañeros. ¡En el laboratorio nos hablaban del movimiento sindical! En este sentido podría pensar a Iztacala como militante.

Pero ahí está el cómo hay un propósito de hacer en América Latina, en Iztacala, la Escuela de Psicología vinculando el materialismo conductual con el materialismo dialéctico marxista [asentimiento general], intentando dar atención a problemas sociales. [...] Una cierta manera de cómo entender el marxismo que después se va desprendiendo de esta manera ligada a lo conductual, conforme como vamos viviendo algo interno del campus, es decir las relaciones sociales entre el profesorado con los estudiantes [...] las fiestas de los profesores, ahí estábamos varios estudiantes [...] ¡nos amábamos tanto! Lo digo en el sentido real del término [risas y asentimiento general]. Había un contacto y un conocer al profesor por fuera del ámbito escolarizado formal donde se compartían o se discutían ideas. Ésa fue una dinámica que me tocó vivir y que implicó en su momento el ir teniendo contactos con gente —seguía manteniendo el conductismo— que iba teniendo más filiación por una idea social de transformación desde la psicología, y cómo de repente se va distanciando lo uno de lo otro, cuando en un principio intentaron ser la misma cosa.

Algo de lo que no hemos hablado ahora y desde ayer ha estado presente es la cuestión de la edad, la cuestión de la juventud, pues creo se atraviesa en todo esto. ¿Por qué Iztacala fue tan placentero en su primer época? Porque era un laboratorio para vivir la juventud, es decir, podías ser malhablado, todavía de hecho se arrastran estas cosas, aquí ni se te ocurra venir en tacones porque eres excluido, o sea aquí hay toda una forma de trabajar. Hubo una época en la cual si no venías de pantalón de mezclilla, zapatos de goma y morralito, no eras tan de este grupo. Creo que así se formó una especie de laboratorio donde estábamos aislados del mundo. Aquí podías andar [...] había una forma de vivir tu relación con la autoridad, tu ruptura [...] esta forma de tener una relación de confianza con tus compañeros, mucha gente ejercía su sexualidad

de manera diferente a como lo podías hacer en lo externo, y esto lo propiciaba el ser escuelas lejanas, o sea las tenemos como escuelas externas de la Universidad, e incluso no te hacían sentir universitario del todo. Eras iztacalteca, no eras universitario en general. Creo que esto nos permitió una especie de bonanza en la juventud donde existía la utopía del cambio social, la presencia de la militancia, donde podías expresar estas cosas y era bien visto. Y ¿qué pasaba cuando salías de aquí al mundo, a lo externo? Pues no podías llegar de la misma forma, tenías que comportarte de otra manera.

Pero esa característica se va a convertir en una debilidad del modelo, ya que los agentes encargados de la transmisión —los fundadores-adherentes— no tendrán la autoridad y el liderazgo suficientes, puesto que ellos mismos están en proceso de formación. En la etapa hasta cierto punto experimental de la puesta en marcha, éstos no se encuentran en condiciones de responder con solvencia a las dudas de sus alumnos o de resolver los huecos y las inconsistencias que presentaba el proyecto (como, por su parte, tampoco podía hacerlo el líder fundador). Por otro lado, si bien su juventud permitía una mayor cercanía y confianza con aquéllos, también simbolizaba el rasgo negativo de la inexperiencia, de la falta de práctica profesional; su trayectoria no se había apartado de los recintos universitarios, pues pasaron prácticamente sin transición de alumnos a académicos:

[...] me di cuenta de que cuando llegamos no había psicólogos clínicos, o sea nuestros profesores no eran psicólogos clínicos, ni psicólogos sociales, ni psicólogos educativos, ni psicólogos dedicados a educación especial y rehabilitación, y creo que eso tuvo mucho que ver con el desencanto. Nuestros profesores no eran gente que había tenido una práctica profesional en ese campo de trabajo. [...] Recuerdo cuando hice la práctica como alumno de Psicología Clínica, me di cuenta que tenía más práctica para resolver que mi profesor, lo cual hizo que fuera todo un problema.

[...] la mayoría de la gente nunca ha tenido una práctica profesional y tiene exigencias curriculares de calificación, etc., pero no tiene una experiencia a nivel de desarrollo de la profesión en sí. Mucha gente es teórica en este terreno.

A mí me tocó, después de que estábamos en el grupo de formación con los profesores especialistas a nivel internacional, que los profesores a quienes íbamos de ayudantes nos preguntaban: "¿qué quiere decir conductismo?, ¿cómo se hace esto?, ¿qué sigo acá [...]?" Dentro del mismo grupo, las mismas personas que supuestamente eran líderes, después, nos venían a preguntar a quienes no éramos tan líderes: "¿Qué entendiste de la función X?, porque tengo tal problema y no me cierra bien el paradigma".

Por las características ya señaladas, esta formación grupal tendrá dificultades para hacer la función de intermediación entre el proyecto institucional y sus herederos. El legado cultural circulará de manera restringida entre aquellos alumnos más cercanos a los que representan la ortodoxia del modelo, formando nichos privilegiados de continuadores del paradigma (cuando menos así serán vistos por quienes se consideran disidentes o marginales), pero ya sin la pretensión de generalización que fue parte de las características de inicio del proyecto. Por otro lado, esta dificultad para la transmisión de "memorias fuertes" empañará la historia de su origen al sembrar, como hemos visto, la duda o la desconfianza; el proyecto de Psicología Iztacala no podrá transmitir una epopeya fundacional mítica o idealizada, porque ese pasado se encuentra muy ligado al periodo de la crisis o —en las versiones más radicalizadas de algunos de los herederos— al fracaso del modelo. Estos fenómenos tendrán un efecto directo sobre las conformaciones identitarias de los herederos:

Abí está muerto efectivamente algo y no porque sea deleznable y se repudie, al contrario, eso nos constituyó de alguna forma y nos permite tener las raíces. No creo que alguien se arrepienta de haberlo tenido.

[...] para mí el haber sido parte de una juventud que creyó en la utopía me permite creer en ello. Ya no se cree en la utopía. No sé para dónde ir.

Otra de las formaciones grupales que tuvo un importante papel en el proceso de transmisión del legado del proyecto es el compuesto por los alumnos de las generaciones de avanzada que compartían el espacio institucional con sus compañeros de nue-

vo ingreso. Tienen el papel de ir conformando los ritos de paso y las prácticas de socialización no contemplados en el proyecto. La convivencia en un tiempo y un espacio institucional tan acotado hace que en las escuelas se den intensos intercambios sociales entre las diferentes cohortes generacionales, en una relación parecida a la de los hermanos mayores y menores dentro del ámbito familiar. Esta formación grupal transmitirá el legado institucional mediado por su propia experiencia como receptores primeros de la herencia, la que además es muy reciente, pues se encuentran todavía inmersos en la dinámica de su formación académica:

Ingreso a la carrera, ya era Isaac el jefe de carrera [...]. El primer recuerdo que tengo de Iztacala en el sentido de la comunidad es ir a servicios escolares a inscribirme y no poder hacerlo porque hay un grupo de compañeros de generaciones previas sentados enfrente de la ventanilla de Psicología pidiéndonos que no nos inscribiéramos hasta que no se resolviera el tema del cambio curricular. Me impactó mucho porque venía de Prepa 9 en la tarde, y por lo único que nos movilizábamos era porque llegaran los porros y salir corriendo, en cambio acá era: "Oigan, compañeros, no se inscriban". Recuerdo que entre sus reclamos básicos era el problema de la selección de materias, algo así como: "Oigan, no saben en el problema que se van a meter", que se iba a hacer selección de materias, que si se les iba a tomar en cuenta o no los créditos que ya habían cursado con el antiguo plan de estudios, y había algunos compañeros —no los conocía— que se oponían a que fuera una corriente única. Vagamente recuerdo ir llegando, ellos estaban ahí y te bombardeaban con información, con sus preocupaciones, y uno que estaba allí con su papelito para irse a inscribir y no te dejaban [...].

Además al ser tan poquitos era como una gran familia. Cuando entré a Iztacala, en el 77, ya iban dos generaciones antes, y los compañeros, ustedes, daban la bienvenida en el buen sentido, no era sólo una bienvenida oficial sino también hablar de la escuela, prestar artículos, orientar asumiéndose un poco como tutores.

Esta formación grupal vive, dentro del reducido marco temporal de su formación, una doble experiencia de transmisión hacia

las generaciones de nuevo ingreso: primero, en su condición de alumnos que viven la crisis de la puesta en marcha, transmitirán a sus compañeros entrantes su desencanto e inconformidad con el proyecto. Después, en su papel de primeros herederos surgidos del circuito de reproducción del propio proyecto, serán los nuevos académicos que tendrán la encomienda de la defensa y transmisión legítima del modelo fundacional.¹⁷ Estas generaciones de inicio surgidas de la puesta en marcha del modelo serán vistas por las generaciones posteriores como una elite que debe su situación de privilegio dentro de la institución a su inserción primera en la historia del proyecto; su contacto con el momento fundacional —a pesar de que no sea como protagonistas principales— creará una imagen mitificada de ellos en el imaginario de los estudiantes que se encontraban más alejados de este origen:

Pero las nuevas generaciones teníamos dos dualidades: por un lado había mucha comprensión al alumno, entonces los textos abominables que ustedes habían leído en inglés ya no nos daban tanto, ya los habían traducido y estaban para para nosotros; pero, por otro lado, nunca íbamos a ser iguales a esos primeros alumnos que eran tan brillantes y que había personajes tan míticos [...].

Esta gente de generaciones previas ya eran los dueños de la escuela y así se comportaban, y demás y a nosotros, a partir de nuestra generación, no sé si sea porque ya había un superávit de horas o porque ya había menos necesidad de gente formada bajo esas condiciones, pero se nos comenzó a cortar mucho de todos los beneficios, porque además de los beneficios académicos, supuestamente también había beneficios económicos, laborales, etcétera.

[...] Iztacala era todo para la primera generación —los amigos, los padres— [...] hay una apuesta a la búsqueda de imposibles, en-

¹⁷ Lidia Fernández —en una intervención como coordinadora del Taller de Investigación de la Historia/Novela Institucional, que dio origen a esta investigación— comenta: “En general, en todo lo que he visto [...] resulta que las primeras y segundas generaciones de egresados de un proyecto de cambio [en las instituciones educativas] son más fuertes en su defensa del espacio institucional, que los fundadores del proyecto, que venían formados de otro lado”.

tonces no va a haber nunca un nuevo líder, nunca vamos a ser lo suficientemente buenos para compararnos con esos maestros, y por supuesto tampoco tenemos nuevas generaciones que sean tan buenas. Ahí continuó un poco con lo que decía de que no son padres, reivindico que los hijos en esa adolescencia también tuvieron hijos, y cuando uno sale—ahí hablo de mi experiencia—se queda con que nunca va a ser tan bueno, ya me dijeron.

Estos testimonios que analizamos nos permiten avanzar la conjetura de que ya desde el periodo de la puesta en marcha, y sobre todo a partir de la etapa de la crisis del proyecto, las formaciones grupales que fueron apareciendo se diversificaron en su composición interna y en su funcionamiento con respecto a los mecanismos de transmisión, lo que provoca efectos diferenciados en los procesos de constitución de las identidades institucionales. Algunas de estas formaciones grupales permanecerán fieles al modelo promovido por los fundadores y, por lo tanto, tendrán como característica “asegurar la conservación [...] de los núcleos históricos más significativos de la vida institucional” (Souto, Mastache y Mazza, 2004:34), a partir de un intercambio intergeneracional que posibilita a los herederos la identificación con la herencia institucional. En otras formaciones grupales, por el contrario, se va diluyendo progresivamente esta capacidad para asegurar la transmisión de memorias legitimadoras, en la medida en que los fuertes vínculos emocionales, la ilusión de una sólida cohesión grupal y el poder de convocatoria que genera el discurso “mítico y utópico” (Fernández, 1998) del modelo fundacional —elementos fundamentales de los procesos de identificación que se generan en la etapa inaugural— van perdiendo fuerza conforme avanza la sucesión generacional. Por último, desde los momentos inaugurales del proyecto, algunos de los futuros herederos de la primera generación se identificarán con las posiciones disidentes de una parte de los fundadores-adherentes, dando lugar a formaciones grupales muy cohesionadas, que vivirán en continua confrontación con las otras agrupaciones a partir del hecho de no compartir con ellos los referentes simbólicos del proyecto original, lo que dará origen a una distinta identidad institucional.

Como hemos analizado, el proceso de institucionalización de este proyecto educativo implicaba el reto de hacer que las generaciones en formación lo incorporaran como significado subjetivo, a través de estrategias de transmisión orientadas a construir esquemas de identificación para tal propósito. Para dar cuenta de lo ambicioso de este objetivo lo hemos equiparado con los procesos de resocialización que pretenden una modificación sustancial de las trayectorias de los individuos; es decir, que aspiran a una transformación radical de su realidad subjetiva. Planteamos también que para lograr esta paulatina resocialización era necesaria la creación de estructuras de plausibilidad que, en el caso que analizamos, se construyeron a través de determinadas estrategias de transmisión, algunas de las cuales nos propusimos analizar. Encontramos que estos mecanismos de transmisión tienen una debilidad de origen, pues se van fraguando al calor de su puesta en marcha y bajo la constante presión que le impone el discurso utópico de la convocatoria con la que inicia el proyecto, discurso que en este momento instituyente es particularmente refractario a las críticas o la posibilidad del replanteamiento de su matriz teórica.

Analizamos tres mecanismos de transmisión inter e intrageneracional para rastrear cómo se fueron conformando los procesos identitarios entre los herederos del proyecto de Psicología Iztacala, a partir de la recepción, incorporación, resignificación y transformación del legado institucional. Concluimos que estos mecanismos de transmisión de la herencia descansan en procesos de identificación, pues la resocialización implica intensos intercambios afectivos para la construcción de pertenencia y singularidad dentro del grupo. Tratamos de mostrar cómo en el nivel simbólico, el momento fundacional juega un papel relevante en la construcción de las identidades colectivas, pues incide directamente sobre los procesos de legitimación del propio modelo. Asimismo, consideramos el doble papel que en este proceso instituyente jugó la oferta innovadora del proyecto: por un lado, el gran poder de convocatoria de su componente utópico hacía conexión con el imaginario cultural de una generación que creció bajo el signo de la

transformación social, lo que se tradujo en un fuerte compromiso y adhesión de los primeros alumnos con el modelo de formación que se les ofrecía; por otro lado, el rápido desencanto de estos herederos por las limitaciones que fueron encontrando en el proyecto, lo que derivó en la adopción de prácticas de formación que se apartaban del proyecto original. Por último, nos detuvimos en el análisis de las estrategias de formación identitaria del proyecto, que depositó en manos de sus líderes académicos y de su cuerpo docente la encomienda de implementar prácticas pedagógicas innovadoras, que establecían la normatividad distintiva del modelo fundacional.

Mito de origen, convocatoria utópica, personajes-modelo, formaciones grupales, son elementos que contribuyen a alimentar la ilusión grupal en el imaginario de los herederos en la etapa inaugural, pero que en el transcurso de la reconstrucción de la novela institucional mostrarán sus fisuras. Este trabajo de exploración de los mecanismos de transmisión desde la perspectiva de sus herederos nos permitió entender, desde otros ángulos, las etapas que corresponden a su puesta en marcha y a la crisis que modificó su propuesta original.

Por otro lado, a lo largo de este estudio comprendimos que la posibilidad de reconstrucción grupal de la historia que propició el Taller de Indagación de la Historia/Novela Institucional se produce por la "sedimentación intersubjetiva" de las experiencias que han retenido el grupo de académicos que participaron en él y que da lugar a una biografía común.¹⁸ Nosotros trabajamos con las reiteradas sedimentaciones que fueron apareciendo en el discurso de los participantes; es decir, con esas experiencias compartidas que se convirtieron en un depósito común de conocimiento que se fue transmitiendo y transformando por efecto del intercambio inter e intrageneracional. Esto fue lo que nos dio la pauta para explorar la problemática de la transmisión y los procesos identitarios, desde la óptica del binomio memoria

¹⁸ Berger y Luckmann sostienen que "la conciencia retiene solamente una pequeña parte de la totalidad de las experiencias humanas, parte que una vez retenida se sedimenta, vale decir, que esas experiencias quedan estereotipadas en el recuerdo como entidades reconocibles y memorables" (Berger y Luckmann, 1968:91).

colectiva-identidad generacional. Sostenemos que las generaciones se definen a partir de una duración común, en la que los eventos histórico-sociales que sus miembros consideran relevantes son de naturaleza simbólica;¹⁹ es decir, las representaciones colectivas que una generación hace de esos acontecimientos permiten la elaboración de una memoria colectiva, que es lo que da origen a la identidad institucional. En el desarrollo de nuestra indagación tratamos de identificar cómo las distintas cohortes generacionales de herederos construyen una memoria común sobre el proyecto de Psicología Iztacala, a partir de una serie de interpretaciones y reconstrucciones permanentes, que se distinguen entre sí por su conexión con diferentes acontecimientos y procesos dentro de la historia institucional, pero que sin embargo mantienen una relación de continuidad entre sí. Se trata de una memoria social que les permite significar su historia presente y establecer las correspondencias entre el tiempo individual y el tiempo institucional.

¹⁹ La impronta que dejan los eventos históricos en los individuos desborda a los acontecimientos en sí mismos, porque éstos siempre están mediados por el lenguaje, por las representaciones sociales, por las imágenes y por los símbolos que crean los propios individuos: la experiencia humana se dirige sobre los acontecimientos vividos, pero también sobre las ideas y los valores colectivos que circulan en el medio social.

- Álvarez, G. (1985), "El movimiento estudiantil en la UNAM en la década de los sesenta", tesis de licenciatura, México, FCPys-UNAM.
- Anzieu, D. (1978), *El grupo y el inconsciente*, Madrid, Biblioteca Nueva.
- Argüello (2007), "¿Dónde está el padre?", en *Nostromo*, año I, núm. 1, México, pp. 5-10.
- Argyris, C. (1957), *Personality and Organization; the Conflict between System and the Individual*, Nueva York, Harper.
- Arroyo, M. y M. Landesmann (1981), "La inserción de los docentes en el sistema modular de la UAM Xochimilco", tesis de maestría en Medicina Social, México, UAM Xochimilco.
- Aulagnier, P. (1977), *La violencia de la interpretación*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Bauman, Z. (2005), *Identidad*, Buenos Aires, Losada.
- Becher, T. (2001), *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*, Barcelona, Gedisa.
- Berger, P. y T. Luckmann (1968), *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires, Paidós.
- Bourdieu, P. (1993), *La miseria del mundo*, París, Seuil.
- (2008), *Homo academicus*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- Bruner, J.J. (1996), *The Culture of Education*, Londres, Harvard University Press.
- Buñi, S. (2008), "Ecos de Babel. Procesos de institucionalización y construcción identitaria en el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras de la Universidad Nacional Autónoma de México", tesis doctoral en Ciencias con especialidad en Educación, México, DIE-Cinvestav.

- Cabrer, F. (1983), "Una década en la psicología experimental", en F.G. Cortés (ed.), *Una década en la Facultad de Psicología 1973-1983*, México, UNAM.
- Candau, J. (2001), *Memoria e identidad*, Buenos Aires, Ediciones del Sol.
- (2002), *Antropología de la memoria*, Buenos Aires, Nueva Visión.
- Coria, A. (2004), "Sujetos, institución y procesos político-académicos en el caso de la institucionalización de la pedagogía en la UNC, Argentina (1995-1975). Trama de una perspectiva teórico-metodológica relacional", en E. Remedi (coord.), *Instituciones educativas. Sujetos, historia e identidades*, México, Plaza y Valdés.
- Corvalán de Mezzano, A. (1998), "Recuerdos personales-memorias institucionales: hacia una metodología de la indagación histórico-institucional", en I. Butelman (comp.), *Pensando las instituciones. Sobre teorías y prácticas en educación*, Buenos Aires, Paidós.
- Covarrubias, P. (2003), "Currículo, disciplina y profesión desde la perspectiva de los académicos de Psicología Iztacala", tesis doctoral en Pedagogía, México, FFyL-UNAM.
- Cuelli, J. (1983), "Historia de la psicología en la UNAM", en F.G. Cortés (ed.), *Una década en la Facultad de Psicología 1973-1983*, México, Facultad de Psicología-UNAM.
- Chartier, R. (1999), *El mundo como representación. Historia cultural: entre práctica y representación*, Barcelona, Gedisa.
- Da Silva Catela, L. (2006), "Presentación", en M. Pollack, *Memoria, olvido, silencio. La producción social de identidades frente a situaciones límite*, Buenos Aires, Ediciones Al Margen.
- De Certeau, M. (1995), *Historia y psicoanálisis*, México, UIA.
- Didou, S. (2006), "Prólogo", en M. Landesmann (coord.), *Instituciones educativas. Instituyendo disciplinas e identidades*, México, Juan Pablos.
- Domínguez, R. (1993), "Lo continuo y lo discontinuo. La UNAM en el 68", en *Universidad de México*, México, UNAM, septiembre-octubre.
- Dubar, C. (2002), *La crisis de las identidades. La interpretación de una mutación*, Barcelona, Bellaterra.

- Dubet, F. (2006), *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*, Barcelona, Gedisa.
- Enriquez, E. (1996), "El trabajo de la muerte en las instituciones", en R. Kaës (coord.), *La institución y las instituciones. Estudios psicoanalíticos*, Buenos Aires, Paidós.
- (2002), *La institución y las organizaciones en la ecuación y la formación*, Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras/Novedades Educativas (Formación de Formadores, Serie los Documentos, 12).
- Fernández, L. (1994), *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*, Buenos Aires, Paidós.
- (1996), "El análisis de lo institucional en los espacios educativos. Una práctica especializada o el enfoque de las prácticas", en *Praxis Educativa*, Buenos Aires, Instituto de Investigaciones de Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires, octubre.
- (1998), "Crisis y dramática del cambio. Avances de investigación sobre proyectos de innovación educativa", en I. Butelman (comp.), *Pensando las instituciones. Sobre teorías y prácticas en educación*, Buenos Aires, Paidós.
- (2004), "Prólogo", en E. Remedi (coord.), *La institución: un entrecruzamiento de textos*, México, Plaza y Valdés.
- (2006), "El objeto-institución: dramática y patologías institucionales", en M. Landesmann (coord.), *Instituciones educativas. Instituyendo disciplinas e identidades*, México, Juan Pablos.
- Filloux, J.C. y J. Maisonneuve (1991), *Anthologie des sciences de l'homme. 1. Des précurseurs aux fondateurs*, París, Dunod.
- Freud, S. (1976), *Psicología de las masas y análisis del yo*, en *Obras completas*, tomo XVIII, Buenos Aires, Amorrortu.
- Frigerio, G., M. Poggi y G. Tiramonti (1992), *Las instituciones educativas. Cara y ceca. Elementos para su comprensión*, Buenos Aires, Troquel.
- Furlán, A. (1998), *Iztacala, su tiempo y su gente*, México, ENEP Iztaacala-UNAM.
- Garay, L. (1998), "La cuestión institucional de la educación y las escuelas. Conceptos y reflexiones", en I. Butelman (comp.), *Pensando las instituciones. Sobre teorías y prácticas en educación*, Buenos Aires, Paidós.

- García, S., R. Grediaga y M. Landesmann (2003), "Los académicos en México. Hacia la constitución de un campo de conocimiento 1993-2002", en P. Ducoing (coord.), *Sujetos, actores y procesos de formación*, México, SEP/CESU-UNAM.
- Gil, M., A. de Garay, R. Grediaga, L. Pérez Franco, M.A. Casillas y N. Rondero (1992), *Académicos: un botón de muestra*, México, UAM Azcapotzalco (Colección Ensayos, 37).
- Giménez, G. (1997), "Materiales para una teoría de las identidades sociales", en *Frontera Norte*, vol. 9, núm. 18, Mexicali, Colef, julio-diciembre.
- González de Alba, L. y M. Perelló (2003), "El 68, cartas cruzadas", en *Letras Libres*, septiembre, año V, núm. 57, pp. 41-46.
- Grediaga, R. (2000), "Retos y condiciones de desarrollo: la profesión académica en México en la última década", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 6, núm. 11, pp. 95-117.
- Halbwachs, M. (2004), *Los marcos sociales de la memoria*, Barcelona, Anthropos.
- Hall, S. (2003), "Introducción. ¿Quién necesita "identidad", en S. Hall y P. du Gay (comps.), *Cuestiones de identidad cultural*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Hernández, Isabel (1998), *La identidad enmascarada*, Buenos Aires, Eudeba.
- Hickman, H. (2003), "Procesos de institucionalización, trayectorias e identidades. El caso de la psicología experimental en la Universidad Nacional Autónoma de México (1960-1985)", tesis doctoral en Pedagogía, México, FFyL-UNAM. [Entrevistas con los fundadores y adherentes realizadas en 1998, como parte de la investigación doctoral.]
- , R. Cabrera y G. Mares (2009), "Trayectoria de los profesores de Psicología Iztacala. Un acercamiento a sus perfiles académicos", en H. Hickman (coord.), *Psicología Iztacala y sus actores*, México, FES Iztacala-UNAM.
- Jelin, E. (2002), *Los trabajos de la memoria*, Madrid, Siglo XXI.
- Kaës, R. (1977), *El aparato psíquico grupal*, Barcelona, Gedisa.
- (1981), "Crisis, paradoja y formación", en R. Kaës, A. Misserand, R. Kaspi, D. Anzieu, J. Guillaumin y J. Bleger, *Cri-*

- sis, *ruptura y superación*, Buenos Aires, Ediciones Cinco, colección Texto y Contexto.
- (coord.) (1996), *La institución y las instituciones*, Buenos Aires, Paidós.
- et al. (1996), *Transmisión de la vida psíquica entre generaciones*, Buenos Aires, Amorrortu.
- (1997), "Quatre études sur la fantasmatisation de la formation et le désir de former", en R. Kaës, D. Anzieu y L.V. Thomas, en *Fantasme et formation*, París, Dunod.
- Kaufman, J.C. (2004), *L'invention de soi. Une théorie de l'identité*, París, Armand Colin.
- Kent, R. (1990), "La UNAM en los años setenta: el soberanismo frente a la masificación", en R. Kent, *Modernización conservadora y crisis académica en la UNAM*, México, Nueva Imagen, pp. 17-67.
- Landesmann, M. (1997), "Identités académiques et génération. Le cas des enseignants de la biochimie de l'Université Nationale Autonome du Mexique", tesis doctoral en Letras y Ciencias Humanas, París, Universidad de París X-Nanterre.
- , P. Covarrubias, H. Hickman y G. Parra (2004), "La identidad institucional de profesores de la Universidad Nacional Autónoma de México: su anclaje en la trama cultural de la universidad de los 60", en *Cuadernos de Educación*, año III, núm. 3, Córdoba, Universidad Nacional de Córdoba, diciembre.
- , H. Hickman, G. Parra y P. Covarrubias (2006), "Identidad institucional e institucionalización de la psicología conductual en la Facultad de Psicología, UNAM (1970-1977)", en M. Landesmann (coord.), *Instituciones educativas. Instituyendo disciplinas e identidades*, México, Juan Pablos.
- Lara, L. (1983), "La fundación de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México", en F.G. Cortés (ed.), *Una década en la Facultad de Psicología 1973-1983*, México, Facultad de Psicología-UNAM.
- Laurens, S. y N. Roussiaux (2002), *La mémoire sociale: identités et représentations sociales*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.
- Mannheim, K. (1990), *Le problème des générations*, París, Nathan.

- Miravete, N. y P. Martínez (1981), "De la 'nueva universidad' a la universidad nueva", en *Foro Universitario*, núm. 4, pp. 29-48.
- Nicastro, S. (1997), *La historia institucional y el director de la escuela*, Buenos Aires, Paidós.
- Parra, G., M. Landesmann y H. Hickman (2006), "La institucionalización académica de la psicología conductual en la UNAM (1960-1975)", en X Encuentro Internacional de Historia de la Educación, Guanajuato, México.
- Pérez Gómez, A. (1998), *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*, Madrid, Morata.
- Pollack, M. (2006), *Memoria, olvido, silencio. La producción social de identidades frente a situaciones límite*, Buenos Aires, Ediciones Al Margen.
- Remedi, E. (2004), "La institución: un entrecruzamiento de textos", en E. Remedi (coord.), *Instituciones educativas. Sujetos, historia e identidades*, México, Plaza y Valdés.
- Ribes, E. (1977), "Programa de formación de profesores: objetivos normativos y algunos logros iniciales", en *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 3, núm. 2, pp. 39-44.
- (1980a), "La formación de profesionales e investigadores en psicología con base en objetivos definidos conductualmente", en J. Urbina (comp.), *El psicólogo: formación, ejercicio profesional y prospectiva*, México, UNAM.
- (1980b), "El diseño curricular en la enseñanza superior desde una perspectiva conductual: historia de un caso", en J. Urbina (comp.), *El psicólogo: formación, ejercicio profesional y prospectiva*, México, UNAM.
- (1980c), "Innovación educativa en enseñanza superior, reflexiones sobre una experiencia trunca", en J. Urbina (comp.), *El psicólogo: formación, ejercicio profesional y prospectiva*, México, UNAM.
- (1980d), "La carrera de psicología en la ENEP Iztacala: breve reseña histórica", en E. Ribes, C. Fernández, M. Rueda, M. Talento y F. López, *Enseñanza, ejercicio e investigación de la psicología. Un modelo integral*, México, Trillas.
- (1986), "Innovación educativa en enseñanza superior, reflexiones sobre una experiencia trunca", en E. Ribes, C. Fernández, M. Rueda, M. Talento y F. López (eds.), *Enseñan-*

- za, ejercicio e investigación de la psicología. *Un modelo integral*, México, Trillas.
- , C. Fernández, M. Rueda, M. Talento y F. López (1980), *Enseñanza, ejercicio e investigación de la psicología. Un modelo integral*, México, Trillas.
- y C. Fernández (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.
- Ricoeur, P. (2003), *La memoria, la historia, el olvido*, Madrid, Trotta.
- Robin, R. (1996), *Identidad, memoria y relato. La imposible narración del sí mismo*, Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires.
- Souto, M., A. Mastache y D. Mazza (2004), *La identidad institucional a través de la historia: Instituto Superior del Profesorado Dr. Joaquín V. González*, Buenos Aires, Copiado Básico.
- Taracena, E. (1985), "Le béhaviorisme au Mexique et l'enseignement de la psychologie. Analyse d'un cas", tesis doctoral, Universidad de París VIII-París.
- Ulloa, Fernando (1969), "Psicología de las instituciones. Una aproximación psicoanalítica", en *Revista AAPA*, tomo XXVI, Buenos Aires.
- (1995), *Novela clínica psicoanalítica. Historial de una práctica*, Buenos Aires, Paidós.
- Universidad Nacional Autónoma de México, Dirección General de Divulgación Universitaria (1980), "La Universidad en marcha", en *La Universidad en el mundo*, número especial, México, 21 de octubre.
- (1982), *Memorias y prospectivas: 1975-1982*, México, ENEP Iztacala-UNAM.
- Valencia, G.G. (2007), *Entre cronos y kairós. Las formas del tiempo sociohistórico*, México, Anthropos.
- Woldenberg, J. (1988), *Historia documental del SPAUNAM*, México, Ediciones de Cultura Popular/UNAM.