

# EMILIO RIBES IÑESTA

Ricardo Pérez-Almonacid  
Daniel Gómez Fuentes  
(Coordinadores)  
Universidad Veracruzana



Una historia  
de proyectos institucionales  
de identidad disciplinar e  
innovación educativa

# **EMILIO RIBES IÑESTA**

Una historia de proyectos institucionales de identidad  
disciplinar e innovación educativa

Ricardo Pérez-Almonacid  
Daniel Gómez Fuentes  
(Coordinadores)

**Universidad Veracruzana**  
**Dirección General del Área Académica de Ciencias de la Salud**

Sara Ladrón de Guevara  
**Rectora**

Leticia Rodríguez Audirac  
**Secretaria Académica**

Eli Alejandra Garcimarrero  
**Directora**  
**Área Académica de Ciencias de la Salud**

Carmen Blázquez Domínguez  
**Directora**  
**Dirección General de Investigaciones**

Ricardo Pérez Almonacid  
**Centro de Estudios e Investigaciones en Conocimiento y Aprendizaje Humano -  
Universidad Veracruzana**

Daniel Gómez Fuentes  
**Instituto de Psicología y Educación - Universidad Veracruzana**  
(Coordinadores)

D.R. © 2014, Universidad Veracruzana

**ISBN: 978-607-9371-28-9**

Foto de portada: Eduardo Sánchez Gatell

*Para Ania, mi nueva ilusión*  
Emilio

## ÍNDICE

PRÓLOGO .....	8
INTRODUCCIÓN .....	12
EMILIO RIBES IÑESTA: SEMBLANZA .....	15
LOS INICIOS: EL CONDUCTISMO EN LA UNIVERSIDAD VERACRUZANA .....	19
INTRODUCCIÓN.....	19
La Universidad Veracruzana en la década de los sesentas .....	19
ENTREVISTA.....	22
El Colegio de Psicología de la UNAM.....	22
El plan de estudios .....	24
El desarrollo de la psicología en México .....	27
La Universidad Veracruzana: El proyecto Xalapa .....	31
La ciudad de Xalapa, un entorno cultural .....	32
La Clínica de Conducta .....	33
La Facultad de Pedagogía, Filosofía y Letras .....	33
La Facultad de Ciencias .....	34
El grupo Xalapa y la psicóloga científica.....	41
Extensión y difusión del proyecto .....	57
La Universidad Nacional Autónoma de México: El retorno. ....	65
CONCLUSIONES .....	78
APÉNDICES .....	85
REPRODUCCIÓN DEL PLAN DE ESTUDIOS 1963-1964 .....	86
REPRODUCCIÓN DEL PLAN DE ESTUDIOS 1965-1966 .....	88
REPRODUCCIÓN DEL PLAN DE ESTUDIOS DE 1969 .....	90
REPRODUCCIÓN DEL PLAN DE ESTUDIOS 1970-1971 .....	92
EL PROYECTO INSTITUCIONAL EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO: .....	94
LA FACULTAD DE PSICOLOGÍA 1971-1975 .....	94
INTRODUCCIÓN.....	94
ENTREVISTA.....	99
CONCLUSIONES .....	106
PSICOLOGÍA IZTACALA: UN PROYECTO CONDUCTISTA.....	110

INTRODUCCIÓN.....	110
ENTREVISTA.....	111
La institución.....	111
El plan de estudios.....	117
Posgrado e investigación.....	131
A MANERA DE CONCLUSIÓN.....	134
EL CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIONES EN COMPORTAMIENTO (CEIC): LA MADUREZ DE UNA TRAYECTORIA.....	143
INTRODUCCIÓN.....	143
Breve recuento de hechos.....	144
Primera etapa: 1991-1995.....	144
Segunda etapa: 1996-2005.....	146
Tercera etapa: 2006 – 2009.....	148
ENTREVISTA.....	148
REFLEXIÓN ANALÍTICA.....	192
Dimensión institucional/administrativa.....	195
La administración al servicio de la academia y no al revés.....	197
El poder de maniobra institucional: ¿cómo conseguir tanto apoyo?.....	200
Síntesis y conclusiones.....	204
Dimensión académico/científica.....	205
Un modelo pedagógico para la formación de científicos.....	206
Ética y moral académicas.....	211
Una comunidad teóricamente homogénea.....	218
Sobre la psicología y el conductismo.....	224
Síntesis y conclusión.....	226
Dimensión social/personal.....	227
Conflictos interpersonales.....	228
Sobre Emilio Ribes.....	231
Síntesis y conclusión.....	236
Comentarios finales.....	237
EL REGRESO A CASA: EL CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIONES EN CONOCIMIENTO Y APRENDIZAJE HUMANO (CEICAH) DE LA UNIVERSIDAD VERACRUZANA.....	243

INTRODUCCIÓN.....	243
Breve recorrido histórico .....	244
ENTREVISTA.....	247
Aspectos históricos.....	248
Análisis comparativo: El CEICAH respecto a los anteriores proyectos.....	252
Desarrollo y consolidación del CEICAH .....	256
Prospectiva del CEICAH .....	262
ANÁLISIS .....	265
Aspectos históricos.....	265
Análisis comparativo: El CEICAH respecto a los anteriores proyectos.....	266
Desarrollo y consolidación del CEICAH .....	269
Prospectivas del CEICAH.....	271
UNA REFLEXIÓN INTEGRADORA.....	274
La crítica a la psicología tradicional como motivo de sus proyectos .....	274
El desarrollo de proyectos de identidad disciplinar e innovación académica .....	276
La habilidad para moverse en la burocracia universitaria .....	279
La visión de una comunidad académica que aún no se materializa .....	281
Cierre.....	287

## PRÓLOGO

En este libro participo como autor de un modo especial: soy uno de los protagonistas y a la vez narrador o cronista de los proyectos académicos que se describen y comentan. Es responsabilidad de los auténticos autores del libro examinar y calificar, de alguna manera, las contribuciones o innovaciones aportadas por y en dichos proyectos. Un razón poderosa para escribir este libro fue la de testimoniar, de la manera más objetiva posible, y retrospectivamente, una parte significativa de la historia de la psicología mexicana (y sus influencias) en los últimos cincuenta años. Con el paso de los años, se distorsionan, deforman o mutilan los acontecimientos, conductas y razones que dieron lugar a los proyectos institucionales, y es menester que se disponga de información de primera mano de aquellos que idearon e iniciaron dichos proyectos. No todos los que acompañaron los proyectos formaron parte de su incubación y actualización y, en muchos casos, tampoco participaron con el conocimiento y compromiso debido en ellos. El corpus del libro lo constituyen una serie de entrevistas, una para cada proyecto reseñado y examinado. Las entrevistas se realizaron de manera colectiva y en ellas, por su naturaleza coloquial, surgió información que por ser relativa a personas, la mayor parte de ellas todavía vivas, se omitió. Parte de esa información trató de anécdotas que realzaban rasgos positivos de algunos personajes participantes en el desarrollo de los distintos proyectos. Otra información mostraba la mezquindad intelectual y moral de otros tantos que, por lo mismo, ni siquiera eran merecedores de una apología negativa.

Es conveniente aclarar que, independientemente de mi involucramiento y aportaciones específicas a los distintos proyectos aquí incluidos, éstos no constituyen, en sentido estricto, proyectos personales. Aunque el conjunto de proyectos institucionales comprenden una historia de vida, representan algo más, y en ese “algo” radica su importancia y trascendencia. Cada uno de los proyectos revela un intento por establecer criterios y prácticas para imprimir coherencia y congruencia a la psicología como disciplina científica y al proceso educativo en la enseñanza superior. Por ello, siempre están íntimamente vinculados entre sí los aspectos educativos, institucionales, profesionales, y de teoría e investigación científicas. Fueron y han sido



siempre componentes inseparables en todos y cada uno de los proyectos y, como es de esperarse, han ido cambiando profundamente mis concepciones y prácticas científicas y educativas.

Como iniciador único o en colaboración de los proyectos reseñados (el proyecto Xalapa en la Universidad Veracruzana en 1964-1971, los proyectos Coyoacán e Iztacala en la Universidad Nacional Autónoma de México en 1973-1982, el proyecto Guadalajara en 1991-2009, y el segundo proyecto Xalapa desde 2009), he aprendido que todo proyecto educativo-científico requiere de dos ingredientes iniciales fundamentales por parte de aquellos que lo comienzan: concepto y oportunidad. Por lo menos en México, aunque supongo que condiciones similares se dan en todo el mundo eventualmente, las universidades, a pesar de su rigidez jurídica y administrativa, atraviesan por momentos circunstanciales (en ocasiones, históricos) en que abren espacios insospechados a la innovación. Dichos espacios sólo son aprovechables si se dispone ya de una concepción a desarrollar, tanto en la práctica educativa como en el desarrollo teórico y de investigación de la disciplina. De otro modo, las oportunidades abiertas terminan en repeticiones “seguras” o “negociadas” de lo ya existente. En mi caso personal, he podido aprovechar (o incluso a veces propiciar) dichas oportunidades institucionales al entrelazar mi actividad académica con una idea permanente de mejorar, hacer más consistente, y explorar nuevas formas de pensar la psicología y cómo enseñarla. Esto no se puede hacer sin concebir la necesidad de elaborar un *corpus* teórico coherente, de metodologías de investigación experimental congruentes con la teoría y la especificidad del conocimiento psicológico, y sus relaciones interdisciplinarias y multidisciplinarias tanto en la generación como en la aplicación del conocimiento. Como resultado de ello, mis ideas y mis prácticas han ido cambiando junto con los proyectos de los que me he responsabilizado. Al mismo tiempo ello explica mi peregrinaje al involucrarme con nuevos proyectos una vez que el proyecto en turno ha tomado forma y se ha consolidado. Como me lo comentaba Luis Lara Tapia, soy más aficionado a la arquitectura institucional que a la administración. La administración no sólo entraña el peligro de la rutinización de la vida intelectual sino que además, advertida o

inadvertidamente, atrapa en los juegos del poder. Tampoco disfruto el papel de arrendatario o empleado institucional, posición cómoda pero improductiva en todos sentidos, en la medida en que, entre otras cosas, se siente la institución como casa ajena y sólo se piensa en su ocupación más o menos temporal.

En todos estos proyectos institucionales he aprendido incesante y críticamente multitud de aspectos, criterios y prácticas relacionadas con la ciencia, con la filosofía, con la educación, y con las personas. He aprendido de estudiantes (principalmente) y de colegas. También he aprendido de la parte oscura de los seres humanos y de las instituciones, la que siempre reaparece en distintas formas y circunstancias lamentablemente, a pesar de las prevenciones que se adopten. Sin embargo, lo más importante que he aprendido es que ningún proyecto científico o institucional puede desarrollarse y consolidarse sin las personas idóneas. No hay idea o plan por perfectos que sean que puedan realizarse si no se dispone de las personas adecuadas y preparadas para ello. Fundamentalmente se requieren personas capaces en lo disciplinar (lo que en psicología es particularmente difícil de encontrar), autocríticas de su desempeño (lo opuesto a la autocomplacencia en todos sentidos), y comprometidas con el proyecto y, por lo tanto, responsables de su actuar institucional. A medida que pasan los años, paradójicamente, las personas que satisfacen estos criterios se han convertido, progresivamente, en *raras avis*, lo que constituye un indicador alarmante de la incapacidad e inmoralidad auspiciadas por las políticas económicas y educativas, cuando menos en nuestro país, en los últimos 40 años.

Deseo concluir este prólogo mencionando a los responsables institucionales que me dieron la oportunidad y apoyaron los distintos proyectos en diversos momentos: en la Universidad Veracruzana a Rafael Velasco Fernández, director de la entonces Facultad de Pedagogía, Letras y Ciencias (1964), al rector Fernando García Barna (1965-1969), y al rector Raúl Arias Lovillo (2009-2013); en la Universidad Nacional Autónoma de México a Luis Lara Tapia, director de la Facultad de Psicología (1973-1977) y a Héctor Fernández-Varela Mejía, director de la ENEP-Iztacala (1975-1983); y, finalmente, en la Universidad de Guadalajara al rector Raúl Padilla López

(1991-1994), al vicerrector Ricardo Gutiérrez Padilla (2000-2002) y al vicerrector Izcoátl Tonatiuh Bravo Padilla (2003-2006). No puedo dejar de confesar, en el más literal de los sentidos, que los proyectos de Guadalajara y de Xalapa en su segunda etapa nunca se hubieran iniciado, si no lo hubiera así decidido con su aliento, entusiasmo e ilusión, Lucha, la compañera de mi vida que partió prematuramente.

Emilio Ribes Iñesta  
Xalapa, junio 2013

## INTRODUCCIÓN

Durante el año 2010, en las instalaciones del Instituto de Psicología y Educación de la Universidad Veracruzana, nos reunimos los viernes a las 10:00 a.m. con Emilio Ribes Iñesta, el grupo de investigadores invitado por él para conformar el naciente Doctorado en Ciencia del Comportamiento de esa universidad. El objetivo del encuentro era entrevistarle sobre la historia de los proyectos institucionales en los que había participado. La motivación era doble: por un lado, Emilio consideró que el retorno a Xalapa sería su último proyecto institucional y por tanto que era hora de recapitular lo que había hecho; y por el otro, porque han sido tantas las personas, academias e instituciones con las que ha estado vinculado, que es fácil escuchar o leer varias historias sobre lo que han sido esas relaciones y ahora él quería tener la oportunidad de narrar lo que había vivido. En el transcurso de la edición del libro, al notar con detalle lo que ha significado Emilio Ribes en la dinámica de la psicología conductual en México, principalmente, surgió una tercera motivación: rendirle un homenaje en vida a quien ha sido maestro de maestros y, sin duda, un referente contemporáneo del académico cabal.

La edición del libro fue un proceso lento. Inicialmente se hizo una distribución de los proyectos institucionales entre los investigadores, de modo que éstos se responsabilizaran de principio a fin del respectivo capítulo. Se acordó una estructura común conformada por una introducción a las condiciones institucionales del proyecto, la entrevista y un comentario o análisis que resultara de lo anterior. La distribución más natural fue aquella en la que cada investigador fuera responsable de un proyecto con el que tuviera alguna cercanía. Así, entonces, Daniel Gómez se encargó del proyecto Xalapa, del que él mismo sería estudiante y maestro años después; Carlos Ibáñez se encargaría del proyecto de Coyoacán por la cercanía histórica en la que él fue estudiante de la UNAM y en la que Emilio participó en ese proyecto; Mario Serrano se encargaría del proyecto Iztacala, de donde él egresó posteriormente; Ricardo Pérez escribiría el capítulo del proyecto de Guadalajara, donde fue estudiante doctoral; y finalmente, tres años después de iniciada la edición del libro, se decidió que Jairo Tamayo y Lizbeth Pulido, investigadores que ingresaron

con posterioridad al inicio del Doctorado, se encargarían justamente de ese proyecto, que se lleva a cabo actualmente en el Centro de Estudios e Investigaciones en Conocimiento y Aprendizaje Humano (CEICAH) de la Universidad Veracruzana.

La primera tarea fue transcribir el audio; algunos de nosotros se encargaron de hacerlo pero otros contamos con el apoyo valioso y desinteresado de estudiantes de licenciatura como Karla Janet Álvarez y Margareth Melina Rangel, de la Universidad Veracruzana, y de María Amelia Reyes Seáñez y Claudia Patricia Fernández, quienes colaboraron con mucho entusiasmo. Una vez transcritas, los textos se sometieron a una revisión y edición con la ayuda de Emilio. El objetivo era precisar los nombres de personajes que él mencionó, fechas, lugares y cualquier otro detalle que no hubiera sido registrado fielmente. Así mismo, aunque se conservó en la medida de lo posible el audio original, se revisaron cuestiones de estilo para evitar vicios del discurso oral que no facilitan su lectura cuando es transcrito, así como se eliminaron algunas frases o referencias innecesarias o impertinentes. Sin embargo, procuramos que los cambios no alteraran el estilo de Emilio porque en él se reconocen acentos, expresiones y palabras que le imprimen un sentido especial a lo que dijo.

Posteriormente, el encargado de cada capítulo indagó sobre las condiciones objetivas en las que se desarrollaron los respectivos proyectos. Esto implicó básicamente una lectura adicional que le diera contexto a lo que se registró en la entrevista y la redacción de una introducción que permitiera al lector una ubicación histórica. Así mismo, se acopiaron fotografías que ilustraran los acontecimientos significativos que fueron narrados, casi todas del archivo personal de Emilio, procurando con ellas mostrar al protagonista, pero también hacer notar la evolución de lo que iba logrando. Después, cada autor propuso una forma de ver lo narrado, de articularlo con los hechos y de resaltar sus implicaciones; esto constituyó la última parte de cada capítulo.

Finalmente, uno de nosotros, quien escribe, se encargó de recibir todos los capítulos e integrarlos en un solo documento. Se revisaron y corrigieron los aspectos formales, se armonizó el diseño, se mejoraron, en lo posible, las fotografías y se diseñó

la portada. La fotografía de Emilio que aparece ahí, así como la de su semblanza, fueron tomadas y donadas por Eduardo Sánchez Gatell, amigo de hace años; cuando las tomó no estaba enterado de este libro, así que la motivación al tomarlas fue justo esa de captar momentos. Al final, se redactó el último capítulo, una reflexión que integra las principales ideas extraídas de las entrevistas. Este capítulo se alimentó de las reflexiones que cada cual hizo en su respectivo capítulo, de modo tal que aunque uno lo redactó, pretendió recoger lo que cada autor subrayó en su análisis, así como resaltar lo que la historia académica e institucional de Emilio Ribes puede enseñarle a las generaciones venideras.

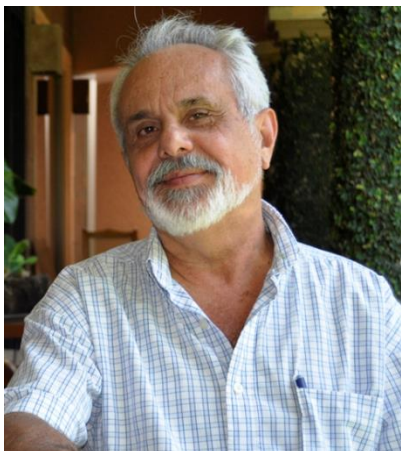
La impresión del libro fue financiada por la Dirección General del Área Académica de Ciencias de la Salud, en el marco de las celebraciones de los 50 años de la Facultad de Psicología de la Universidad Veracruzana. Extendemos, entonces, un agradecimiento a la Dra. Elí Alejandra Garcimarrero Espino, directora general, por su apoyo.

Confiamos en que el lector encuentre en este libro, no sólo información de valor histórico sino principalmente el testimonio de un académico que ha dedicado 50 años de su vida a la construcción de proyectos con los que buscaba resaltar la identidad disciplinar de la psicología, haciendo de la generación de conocimiento el eje sustantivo. Más allá de la simpatía teórica o personal que se pueda o no tener hacia el protagonista, invitamos al lector a que encuentre en estas páginas lo que pueden ser lecciones y reflexiones pertinentes para el desarrollo de proyectos institucionales en psicología. Esta es una oportunidad magnífica de recoger las experiencias y lecciones de un académico que logró incidir en el rumbo profesional de cientos de personas, que se arriesgó, innovó y logró cosas que no suelen lograrse fácilmente por una sola persona. Si el lector llega a notar algo de lo anterior, el libro habrá cumplido su objetivo.

Ricardo Pérez-Almonacid  
Daniel Gómez Fuentes

Xalapa, abril de 2014

## EMILIO RIBES IÑESTA: SEMBLANZA



Nació en Barcelona, España, el 24 de junio de 1944. Su padre Felipe Ribes se graduó de piano en la academia de Enrique Granados y Frank Marshall. Fue reclutado en 1920 y enviado a Marruecos donde participó en la Guerra del Riff. A su regreso se perfeccionó en el piano con Alexandre Ribó. Poco antes del surgimiento de la República, su padre y su madre María Iñesta Poch, contrajeron matrimonio y se trasladaron a Olot, en donde don Felipe había obtenido por oposición la dirección de la Escuela Municipal de Música, dependiente del Conservatorio del Liceo de Barcelona.

Con el estallido de la Guerra Civil la vida se tornó difícil; su padre, por ser militante anarquista, fue encarcelado dos años en Girona y dos años y medio en Barcelona (en total, de 1939 a 1943). Posteriormente fue desterrado a Montblanc por seis meses y justo después nació Emilio en 1944.

Su abuelo, don Félix Iñesta, estando en México reclamó a don Felipe Ribes y a su familia en 1947, gracias a la gestiones de Mosén Enric Masana. Fue así como llegaron a este país, acogidos por el gobierno de Miguel Alemán Valdés, quien había mantenido la política de asilo de Lázaro Cárdenas para los republicanos españoles. De inmediato se trasladaron a Cuernavaca donde residía don Félix Iñesta.

Emilio, el menor de los hijos, tenía casi 3 años y su única lengua era el catalán; a esa edad comenzó a aprender el castellano. Su padre le enseñó a leer, transcribir música, y las bases de la técnica pianística. Su paso por la escuela formal fue vertiginoso. A los cinco años ingresó a la escuela primaria, a los diez inició sus estudios de secundaria y el bachillerato lo terminó a los quince. En ese periodo participó en recitales de música en la academia de su padre; en uno de ellos ejecutó la Sonata K 331 número 11 de Mozart y se inició en la enseñanza del piano con niños menores.

De su padre, señala él mismo (Ribes, 2010), aprendió la honestidad, la entereza moral, el disfrute de las artes y el conocimiento, así como la austeridad, la lealtad y fidelidad a los principios, la importancia de la disciplina en el trabajo y el cariño por México, el país que lo recibió y después le otorgó a edad temprana la nacionalidad. De su madre aprendió la solidaridad, la persistencia, el valor del esfuerzo y la ironía. De su abuelo aprendió el gusto por el buen comer, el disfrute de las relaciones sociales, el placer de viajar y la afición al fútbol, que lo convirtió en seguidor del Toluca y del Barça. La influencia de su familia, hoy día, permanece en sus valores, criterios de vida personal y profesional.

En 1960, con quince años de edad, se trasladó sin sus padres a la Ciudad de México para ingresar a la licenciatura en psicología en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), que concluyó a los 18 años; sin embargo, él mismo reconoce que la psicología nunca fue su vocación. Al concluir la licenciatura evaluó la posibilidad de dedicarse a la música. Sus otras vocaciones eran la química, la arqueología y la diplomacia (Santacreu, 1996).

Como él mismo lo menciona (Ribes, 2010), la convivencia estrecha con su familia hasta el inicio de su adolescencia moldeó sus valores, criterios de vida y capacidades y lo puso en ventaja en la escuela, en los proyectos y actividades con los que se ha comprometido, tal como lo muestran sus publicaciones, proyectos y reconocimientos. Ha sido autor de casi 300 artículos en revistas nacionales e internacionales, y ha escrito, participado o coordinado más de 20 libros. Sus áreas de interés han sido los temas histórico-conceptuales de la psicología, el análisis experimental del comportamiento animal, el aprendizaje humano, el desarrollo infantil, las interacciones inter-individuales, entre otros. Así mismo, ha abordado temas de interés multi e interdisciplinario relacionados con la educación y la salud. Entre sus publicaciones destacan el libro *“Técnicas de Modificación de Conducta. Su aplicación al retardo en el desarrollo”* (Ribes, 1972), una sistematización de los procedimientos del análisis conductual aplicado, escritos en términos de la teoría operante, y *“Teoría de la Conducta: Un análisis de campo y paramétrico”* (Ribes & López, 1985), que constituye



un intento teórico para superar las limitaciones de la teoría operante con base en la lógica del interconductismo.

Su participación ha sido destacada en el diseño y operación de proyectos vinculados al desarrollo de la disciplina psicológica, tales como el “proyecto Xalapa” en la Universidad Veracruzana, el “Programa de Posgrado en Análisis Experimental” en Coyoacán, el “Programa UNAM-Iztacala”, el “Centro de Estudios e Investigaciones en Comportamiento” de la Universidad de Guadalajara y recientemente el “Centro de Estudios e Investigaciones en Conocimiento y Aprendizaje Humano” en la Universidad Veracruzana, todos dirigidos al desarrollo de una psicología científica basada en la investigación experimental. Ha participado, además, como fundador de sociedades académicas como el *Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología* (1971), la *Sociedad Mexicana de Análisis de la Conducta* (1975) y el *Sistema Mexicano de Investigación en Psicología* (2006). Así mismo, ha sido fundador de la *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta* (1975) y *Acta Comportamentalia* (1992), revistas especializadas e indizadas internacionalmente. Ha gestado eventos científicos como el *Simposio Internacional de Modificación de Conducta* (1971-1981), el *International Congress on Behaviorism and the Science of Behavior* (1992 a la fecha), y el *Simposio Bienal sobre Ciencia de la Conducta* (1982 a la fecha). Ha recibido reconocimientos académicos, tales como el *Doctorado Honoris Causa*, otorgado por la Universidad Veracruzana en 2008; el “International Award to the Dissemination of Behavior Analysis”, otorgado por la “*Association for Behavior Analysis International*” en 1998; el Premio a las Mejores Trayectorias Profesionales de Psicólogos Latinoamericanos, otorgado por el Consejo General de Colegios Oficiales de Psicólogos de España en el 2010; y la distinción como Investigador Nacional Emérito por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología de México (CONACYT), en 2010.

La vida de Emilio Ribes Iñesta ha sido dedicada con plenitud al desarrollo de la psicología científica. Aún continúa gestando ideas y formando científicos del comportamiento, a pesar de que en los últimos años su visión se ha reducido sustancialmente y que en mayo de 2011 murió su esposa, Lucha. Esta publicación

recorre desde su punto de vista lo que ha sido esa trayectoria académica e institucional.

# LOS INICIOS: EL CONDUCTISMO EN LA UNIVERSIDAD VERACRUZANA

Agustín Daniel Gómez Fuentes<sup>1</sup>

Universidad Veracruzana- IPyE

## INTRODUCCIÓN

El conductismo en la Universidad Veracruzana (UV), como en otras universidades de México, emergió como una disciplina académica vinculada a la investigación teórica y tecnológica, incluyendo sus aplicaciones sociales (Ribes, 2012). En consecuencia, para comprender el origen y desarrollo del conductismo hay que analizar los motivos, aspiraciones y visión de quienes iniciaron el proyecto original y han sido sus principales actores; también hay que identificar las condiciones sociales, económicas, políticas e históricas que favorecieron su desarrollo en la UV

El Dr. Emilio Ribes Iñesta es uno de los principales protagonistas de la creación y evolución del proyecto institucional que introdujo el conductismo, no sólo en la UV sino también en otras instituciones de educación superior de México. Se hará inicialmente una descripción de la UV en la década de los sesenta; después una síntesis del proyecto original que es ampliado en la entrevista que se describe en este capítulo; y finalmente, como conclusión, destacaré los logros y características del proyecto.

## La Universidad Veracruzana en la década de los sesentas

La UV es la institución pública de educación superior más importante en el sureste de la República Mexicana y una de las cinco universidades con mayor reconocimiento en México. Esta institución fue fundada el 11 de septiembre de 1944 para conservar, crear y transmitir la cultura, en beneficio de la sociedad, con el más alto nivel de calidad académica mediante la docencia, la investigación, la difusión y extensión de los servicios (Universidad Veracruzana, 1996).

Al momento de su creación, la UV recogió los antecedentes de las instituciones de educación superior en el Estado de Veracruz al hacerse cargo de las escuelas

---

Enviar correspondencia a Agustín Melgar y Juan Escutia s/n, Colonia Revolución, C.P. 91300, Xalapa, Veracruz. E-mail: dgomez@uv.mx.

oficiales, artísticas, profesionales, especiales y de estudios superiores existentes en el Estado. Por ejemplo, las escuelas secundarias y de bachilleres, las de enfermería de Orizaba, Xalapa y Veracruz, las facultades Jurídica y de Bellas Artes, el Departamento de Arqueología, la Escuela Superior de Música y la Radiodifusora de la Universidad. A lo largo de su historia ha experimentado varios cambios que se manifiestan principalmente en la cantidad de áreas y programas de formación (Guevara Huerta, 2013).

Al inicio de los sesenta, periodo en el que tienen lugar los hechos narrados en la entrevista de este capítulo, Xalapa era una ciudad pequeña, con 78.120 habitantes (Dirección General de Estadística, 1960) pero caracterizada por su crecimiento económico y cultural: mejoró la producción del café y la caña de azúcar; se amplió la infraestructura de la ciudad –avenidas, parques y jardines- y se desarrolló un ambiente educativo y cultural, principalmente a través de la Universidad Veracruzana. Fue una época en la que se suscitó un ambiente cultural muy rico y que atrajo a varios personajes de la ciencia, las humanidades y las artes. Se impulsó la edición de libros y revistas, las exposiciones de artes plásticas, presentaciones de teatro y danza, congresos, simposios y la creación nuevas carreras universitarias. Esa pequeña ciudad contaba ya con la Orquesta Sinfónica de Xalapa, de altísimo nivel, que convocaba a varios músicos extranjeros. (Bermúdei Gorrochotegui, 2001). Es ese ambiente enriquecido culturalmente el que más recuerda Emilio de Xalapa y el que, sin duda, lo vinculó con ella toda la vida hasta el punto de retornar y asentarse definitivamente en la que él considera es la última etapa de su vida.

En esa misma década, la UV vivía una etapa de crecimiento y desconcentración que se había iniciado desde los años cincuenta, como lo atestigua por ejemplo la separación del sistema de enseñanza media y media superior de la UV en 1968. El proyecto institucional que introdujo al conductismo en la UV, se desarrolló entre 1963 y 1971 (Ribes, 2000). Tuvo su origen en el proyecto de reforma del plan de estudios de la carrera de Psicología, presentado al Dr. Ignacio Chávez, rector de la UNAM a principios de 1962, por los miembros del grupo Galileo Galilei, entre los que destacan Emilio Ribes, Víctor Alcaraz y Antonio Gago. El proyecto fue diseñado bajo el supuesto

de que era posible una psicología científica que en última instancia tenía que basarse en alguna forma de orientación conductual.

El proyecto Xalapa, como fue conocido posteriormente, se creó para darle identidad a la psicología en México a partir de un conductismo multiforme, todavía sin delimitación. Quienes lo impulsaron creían en una psicología conductual diferente al psicoanálisis y al tomismo, con énfasis en la investigación experimental y en la necesidad de vincular la investigación del laboratorio animal y humano con las aplicaciones sociales. El proyecto Xalapa, creado a partir de un conductismo en evolución –Hull, Spence, Mower, Miller y Berlyne entre otros-, se configuró a partir de la teoría operante hasta 1968 y se concretó en el plan de estudios de la licenciatura en psicología en 1969. Sus creadores asumían posturas distintas entre las que destacaba la teoría operante. La idea básica del currículo era realizar investigación con humanos, al mismo tiempo que se daba un servicio a la comunidad -principalmente en el Centro de Entrenamiento y Educación Especial- y se entrenaba a los estudiantes a pensar para realizar investigación. El proyecto de ciencia en psicología, vinculado con la docencia y la extensión de los servicios fue una necesidad surgida del propio modelo operante, diseñado para enseñar haciendo.

La entrevista que a continuación se transcribe, abordará los orígenes, desarrollo y culminación de ese proyecto, semillero de la psicología experimental en México. Sin embargo, también incluirá los acontecimientos previos y posteriores a dicho proyecto, para darle continuidad al siguiente capítulo y para ofrecer un panorama más amplio que permita entender la trama de relaciones implicadas en los proyectos. La entrevista, entonces, se organiza en tres apartados generales: 1.- El Colegio de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México; 2.- La Universidad Veracruzana: El proyecto Xalapa; y 3.- La Universidad Nacional Autónoma de México: El retorno. En el primero se describe el estado de la psicología en México, a principios de los años sesenta en el Colegio de Psicología de la UNAM, que se caracteriza por la inexistencia de una psicología como disciplina; el surgimiento del interés por una psicología científica promovido por los miembros del grupo Galileo Galilei que se concreta en el proyecto de reforma al plan de estudios de la carrera de

Psicología presentado al Dr. Ignacio Chávez, rector de la UNAM. El segundo apartado, inicia con las circunstancias que dieron origen al grupo Xalapa, su conformación en la Clínica de Conducta, la Facultad de Pedagogía, Filosofía y Letras, y la Facultad de Ciencias de la UV; el entorno cultural de la ciudad de Xalapa y la principal contribución del grupo Xalapa: la factibilidad de una psicología científica y su impacto en el desarrollo de la psicología en México. En el tercer apartado se describe el retorno del grupo Xalapa a la UNAM y las reflexiones del Dr. Emilio Ribes sobre el desarrollo y consolidación de los proyectos académicos en torno a dos dimensiones, por un lado el disciplinar y académico y por otro el social y político. Al final, se ofrecerán algunas conclusiones sobre los logros y características del proyecto Xalapa.

## **ENTREVISTA**

### **El Colegio de Psicología de la UNAM**

**Pregunta (P).** Dr. Emilio Ribes, me gustaría iniciar esta entrevista con una frase suya, escrita con motivo del XV Aniversario del Centro de Estudios e Investigaciones en Comportamiento de la Universidad de Guadalajara: “Un proyecto como utopía no es una ficción inalcanzable, una utopía es algo que se imagina, pero imaginar no es distinto a actuar para lograr algo” (Ribes, 2006).

En los sistemas organizacionales duraderos, las personas que se comportan en el presente con una visión de futuro hacen de la utopía un proyecto tangible; los proyectos institucionales en los que ha participado así lo demuestran. En esta entrevista me propongo identificar los motivos, aspiraciones y visión de futuro de su proyecto original, así como las condiciones sociales, económicas, políticas e históricas que favorecieron su desarrollo; también me interesa conocer quiénes han compartido con usted este proyecto pues han sido actores importantes en su creación y desarrollo.

La primera pregunta es sobre el estado de la psicología en México a principios de los años 60s, cuando estaba estudiando en el Colegio de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

**Respuesta (R).** La psicología en la práctica no existía en México, era un ejercicio académico-especulativo basado en las filosofías tomista y fenomenológica que lo practicaban básicamente los filósofos de ese talante. En las escuelas de pedagogía se hablaba un poco de psicología en términos de lo que llamaríamos en aquella época la psicotécnica (psicometría), pruebas para medir rendimiento, inteligencia, cosas por el estilo. En la Escuela de Medicina había alguna mención muy marginal de la psicología; en aquella época había una psiquiatría muy incipiente. Los psiquiatras eran prácticos, no eran formados. Se empezaba a sentir la influencia del psicoanálisis, en particular del frommiano por el hecho de que Erich Fromm se exilió en México cuando salió de Alemania, y la influencia de la Escuela Psicoanalítica Francesa Freudiana a través de Santiago Ramírez, Fernando Cesarman y algunos otros.

La psicología como disciplina no existía, no había psicólogos; había psicopedagogos, filósofos que hacían psicología filosófica y nada más. Cuando estuve en la preparatoria el libro de psicología que estudié fue el de Luis Juan Guerrero. Su psicología estaba centrada en los sentimientos, emociones, sensaciones, inteligencia, razonamiento y con poca orientación práctica; el libro (Guerrero, 1952) no incluía experimentos, su contenido era discursivo.

Los otros aspectos que había de psicología eran básicamente de orientación psicoanalítica. Los libros de esta orientación comenzaban a ser traducidos por el Fondo de Cultura Económica bajo la dirección de Ramón de la Fuente, quien había introducido la psicología médica en la Facultad de Medicina, a la usanza de la psicología clínica tradicional alemana, la psicología como auxiliar de la práctica médica. En realidad no era psicología, era caracterología freudiana. Se enseñaban algunos elementos básicos de psiquiatría, muy sencillos y a eso le llamaban psicología médica. La psicología en aquella época carecía de configuración y de límites, era una niebla espesa que nadie sabía en qué consistía. De alguna manera teníamos una concepción intuitiva que tenía que ver con la manera de ser de las personas pero nada más. En esos años sabíamos que empezaba a desarrollarse la electroencefalografía, que había pruebas psicológicas, que había personas que hacían práctica clínica y alguno que otro había oído hablar de Pavlov, pero todo de manera aislada, incoherente e intuitiva.

Me equivoqué; mi vocación nunca fue la psicología, creo que no lo es. Después de tantos años es muy difícil salirse de ella. José Santacreu, en una entrevista me pone como el amante de la psicología (Santacreu, 1996), pero creo que es una concubina para mí, más que la esposa; se me coló y me quedé viviendo con ella pero no sé si para siempre. Mis intereses siempre fueron la arqueología y la historia, por eso todavía tengo esas reversiones al análisis histórico. Me gustaba mucho la química y cuando era niño tenía un laboratorio de química en mi casa. Tal vez de ahí me viene la veta experimental en psicología. También quería estudiar diplomacia; nunca he sido tan diplomático pero podría haber sido efectivo, no lo dudo. No lo sé. Diplomacia directa se pudo haber llamado.

Siempre me vi con una vocación poco clara. Cuando acabé la preparatoria tuve un buen maestro de psicología, se llamaba Lauro Sánchez. Aunque explicaba muy bien, nunca me quedó muy claro qué era de lo que hablaba pero me gustaba oírlo y eso era muy importante. Por lo menos te hace agradable el contacto con la disciplina. Ya que estamos en las confesiones, recuerdo que un día fui a ver la película “Las tres caras de Eva” con Joanne Woodward, segunda esposa de Paul Newman. Es una película basada en la vida de Chris Costner-Sizemore, quien fue diagnosticada con un desorden de personalidad múltiple. Me prendió, me dije: “voy a estudiar psicología”.

La Ciudad Universitaria empezó a funcionar en 1954 y la carrera de Psicología se creó en 1958. El Colegio de Psicología formaba parte de la Facultad de Filosofía y Letras y Psicología era una especialidad de Filosofía. Cuando llegué al Colegio de Psicología de la UNAM, la Ciudad Universitaria estaba medio vacía, todavía había escuelas, como Ciencias Químicas que seguían funcionando en Tacubaya. La Facultad de Filosofía y Letras estaba ubicada originalmente en la Ribera de San Cosme, en el edificio conocido como Mascarones; en 1954 se trasladó junto con la Escuela de Verano a Ciudad Universitaria.

En el posgrado de Filosofía había una maestría en psicología, una especialidad en psicología y una psicología pedagógica un poco truculenta. Muchos de los que se sustentaban como psicólogos estudiaban en la Normal Superior. Ésos eran los antecedentes en la UNAM, cuando se creó la carrera de Psicología en los años 60s.

La Universidad Iberoamericana ofrecía también una licenciatura en psicología que estaba incorporada a la UNAM y tenía el mismo plan de estudios. Ésta era la segunda licenciatura en el país, la primera era la de la UNAM. Hay que recordar que las universidades privadas en este país adquirieron autonomía con Carlos Salinas de Gortari. Antes tenían que estar incorporadas a las universidades públicas, no tenían autosuficiencia académica. En esa época la Iberoamericana se ubicaba en la calle de Zaragoza, esquina con Tasqueña. Antes de que los jesuitas tuvieran éxito comercial, la Iberoamericana era una universidad muy pequeña, operaba con pocos estudiantes.

De hecho, al contrario de lo que se pudiera pensar, en aquella época la UNAM era una institución a la que aspiraban ingresar los hijos de nuestra burguesía nacional. En el curso vespertino asistían los que trabajan y los de ideología progresista, mientras que en el curso matutino iban las hijas de familias acomodadas y algunos otros. En ese entonces, la carrera de Psicología estaba claramente dividida en términos sociales, en la mañana los ricos y por la tarde los que tenían menos recursos. El fenómeno de las escuelas privadas para las clases acomodadas, la Iberoamericana y la Anáhuac, fue muy posterior, después de los 70s y principios de los 80s. En 1960 estaban mezcladas todas las clases sociales. El café de la Facultad era famoso; era centro de reunión de todos los estudiantes de la universidad. En el café había toda la zoología posible, disciplinaria, social y personal. En esa época era muy divertido ir allá pues aprendías mucho. De hecho ahí fue donde conocí a Carlos Monsiváis. En ese café nos reuníamos con muchos personajes que ahora son la intelectualidad de este país. Se conversaba de los temas más variados: economía, política, ciencias, medicina, arquitectura. Todo mundo que tenía alguna inquietud intelectual venía al café de la Facultad. Podrías decir que la Universidad se reunía en el café de Filosofía. En cuanto a la psicología, ésta sólo existía formalmente como un plan de estudios pero carecía de existencia histórica institucional, para usar el término que usó José Revueltas al referirse al partido comunista mexicano.

## **El plan de estudios**

- P.** ¿Cuál era el plan de estudios de la licenciatura en Psicología?
- R.** El plan de estudios de la licenciatura en Psicología comenzó a operar en 1958, aunque fue aprobado en 1960 por el Consejo Universitario (UNAM, 2013). Tal como viene sucediendo en México: llegas y empiezas a estudiar algo que no está formalmente aprobado pero que ya está funcionando. La primera generación fue la de 1958, muy reducida, a la que pertenece Seraffín Mercado. La segunda, la de 1959, fue la de Víctor Manuel Alcaraz Romero y Antonio Gago Huguet; la tercera generación, la de los 60's, cuyo plan de estudios fue aprobado por el Consejo Universitario, fue la nuestra. Ésta fue la primera generación masiva de aquella época, 60 estudiantes por la mañana y 60 por la tarde. En aquella época este número de estudiantes era una muestra del desbordamiento de la matrícula. Se inventó la psicología como profesión y funcionó desde el punto de vista de captar una población estudiantil, de igual manera que otras disciplinas. Se habilitaron profesores, tal como sucedió en la Facultad de Ciencias en donde los primeros matemáticos y físicos eran ingenieros. La Universidad incluso



habilitó a varios profesores como doctores, procesos de habilitación del tercer mundo para ir creando las cosas.

El plan de estudios de Psicología se estudiaba en tres años y medio, y seis meses adicionales para el servicio social. El servicio era ficticio, nominal y bastaba una constancia para acreditarlo. De hecho, se cursaban siete semestres, muy pocos, pero también había muy poco que enseñar.

En los semestres primero y segundo se ofrecía un curso de psicoestadística. La clase la impartía Matías López Chaparro, que también era profesor de la Normal Superior; nunca llegamos más allá de la desviación estándar. Roberto Flores Villasana era psicoanalista existencialista, me dio clases de psicología general, estaba fascinado por la Gestalt a la que le dedicaba todo el curso. Raymundo Macías, ayudante del neurólogo Agustín Caso impartía el curso de neuroanatomía. En ese curso el profesor te exponía a cosas reales. Alberto Cuevas (hermano de José Luis Cuevas), quien era un buen expositor, impartía el curso de metodología centrado en el positivismo lógico, además te hablaba de filosofía de la ciencia, de algunos experimentos en neurobiología del comportamiento y de críticas al psicoanálisis. Alfonso Zhar Vergara, economista y directivo del Banco de México impartía historia de la psicología durante dos semestres; en el primero preguntaba qué era la historia y en el segundo qué era la psicología, preguntas que nunca tuvieron respuestas claras.

Tuve también de maestro a Abraham Fortes, quien me dio un curso de psicología profunda. Era un psicoanalista frommiano que buscaba relaciones entre el psicoanálisis y la física. Entre otras ideas nos expuso lo que llamaba la teoría del Nafrú, sobre la esquizofrenia, nombre que viene de las primeras sílabas de naranja y fruta. Él pensaba que en la esquizofrenia había una escisión espacio temporal. La figura del padre representaba al espacio y la figura de la madre al tiempo, de modo que el espacio representaba lo firme, la razón, mientras que el tiempo representaba el afecto, lo evanescente. Fortes invitó al Físico Tomas Brody para que nos hablara acerca de la física del espacio y el tiempo, y su clase en algún sentido era muy estimulante.

Fernando Cesarman impartía teoría de la personalidad empleando como texto el libro "Teoría de la Personalidad" (Hall & Lindzey, 1950). También tuvimos como maestro a don Guillermo Dávila, quien invitó a México a Erich Fromm. Impartió dos semestres de psicología normal y patológica, basado en gran medida en el libro "Teoría Psicoanalítica de las Neurosis (Fenichel, 1966). Don Guillermo Dávila era un extraordinario maestro, le gustaba tanto dar clases que los sábados nos citaba en su consultorio en la calle de Londres para compartir con nosotros la teoría de las relaciones sociales de Harry Stack Sullivan.

Cuando iniciamos el segundo semestre, con un grupo de amigos decidimos ir al Manicomio de la Castañeda. En esa época se empezaba a construir el Periférico de la Ciudad de México. Nos trasladábamos en tranvía por Coyoacán hasta Mixcoac, caminábamos cuatro o cinco cuadas, atravesábamos la Avenida Revolución, las obras del Periférico y entrábamos a la Castañeda. Mario Fuentes, quien era el director del Pabellón de Observación de Mujeres nos recibió, y nos preguntó qué queríamos, le dijimos que hacer prácticas en el manicomio para aprender y nos asignó con Santiago Castillejos quien fue nuestro tutor. Me tocó ver una lobotomía en vivo, electrochoques y sentir el olor del hospital psiquiátrico, darnos cuenta que había pacientes que habían muertos y se les seguía medicando. Cincuenta años después las cosas no han cambiado.

En la Castañeda se había creado un pabellón piloto organizado por Dionisio Nieto español en el exilio, psiquiatra organicista que probaba nuevas drogas experimentalmente, que permitió la participación de los psicólogos para hacer evaluación clínica. Con él cursé un seminario de psicofisiología. Asistí al manicomio un año completo. Era una experiencia tan fuerte que salía deprimido, cruzaba la calle sin mirar.

Otro maestro fue Luis Lara Tapia, con quien cursé un seminario de psicometría centrado exclusivamente en la “Escala de Inteligencia de Wechsler” (WISC). Luis Lara me estimulaba a comentar sobre la formación de conceptos dado mi interés en Riley W. Gardner. En aquella época el análisis factorial era la ciencia dura de la psicología, especialmente para un tipo particular de psicología social.

Cursé también psicología del arte con José Luis Curiel, abogado y filósofo que coordinaba el Colegio de Psicología. Curiel ilustraba su clase con música y diapositivas y la única utilidad de esa clase fue de tipo cultural. Psicología social la cursé en el tercer semestre con Juan Pérez Abreu, un distinguido abogado-sociólogo de la Facultad de Derecho. De él aprendí, y nunca se me ha olvidado, la siguiente definición de psicología que repetía al empezar y terminar cada clase: “Estudio de la psique que es el conjunto de acciones y reacciones somático-fisiológico-adaptativas, anímico-coadaptativa, bajo la acción integradora del yo en la conciencia”.

También tuve de maestros a Carlos Beyer, Augusto Fernández Guardiola y a Luis Domenge; los dos primeros impartieron psicofisiología y el tercero endocrinología. Los tres fueron grandes maestros con los que entré en contacto con la psicología experimental; hablaban del condicionamiento y del aprendizaje en animales. Con Rogelio Díaz Guerrero cursé psicología experimental durante un semestre. Díaz Guerrero era médico cirujano de profesión y acababa de regresar de Estados Unidos. En 1947 obtuvo su doctorado en fisiología y psicología por la Universidad Estatal de Iowa, y tuvo la fortuna de tomar un curso con Kurt Lewin. El curso que impartía Díaz Guerrero era el más aproximado a la psicología experimental y tenía una duración de dos horas a la semana. El curso estaba basado en “Las grandes realizaciones de la psicología experimental” (Garrett, 1966). Sólo vimos tres o cuatro capítulos del libro, los capítulos de Thorndike, Ebbinghaus y el de psicología de la Gestalt; no revisamos a Pavlov. Esa fue mi formación en la licenciatura.

- P.** ¿Qué nos puede decir de los programas de posgrado?
- R.** La Facultad de Filosofía y Letras ofrecía dos doctorados: uno de psicología industrial y otro en psicología clínica, programas totalmente verbalistas. En el Doctorado de Psicología Clínica daban clase fundamentalmente psicoanalistas y algunos psicólogos especializados en psicometría. Se enseñaban el Test de Rorschach, la “Wechsler Adult Intelligence Scale (WAIS) y la “Wechsler Intelligence Scale for Children” (WISC), el Test de Apercepción Temática (T.A.T.), así como pruebas proyectivas. Dos de los psicólogos que participaban en el Doctorado eran Rafael Núñez y Osvaldo Robles. El segundo, era una de las grandes figuras de aquella época, enseñaba una psicología clínica a la usanza alemana, poco común. En esa época los egresados sólo podían realizar psicodiagnóstico con pruebas proyectivas. En el Doctorado de Psicología Industrial, los docentes eran profesionales de la administración de empresas que empezaban a desarrollar la selección de personal y el análisis de puestos.

## El desarrollo de la psicología en México

- P.** ¿Cuál es la importancia de Luis Lara Tapia en el desarrollo de la psicología en México?
- R.** Luis Lara Tapia y Héctor Capello fueron ayudantes de Rogelio Díaz Guerrero. Héctor Capello estudió derecho y Luis Lara medicina previamente; después estudiaron psicología y ambos comenzaron a dar clases siendo pasantes. Rogelio fue quien hizo el convenio con la Universidad de Texas en Austin, con base en su amistad con E. H. Hereford y W. H. Holzman. Díaz-Guerrero estaba muy influenciado por el operacionalismo del lenguaje y su aplicación a la psicoterapia. Él fue quien inició en México la psicología transcultural afirmando que los patrones de comportamiento varían de cultura a cultura. Por ejemplo, la cultura mexicana es pasiva y la norteamericana activa.

La investigación transcultural desarrollada por Díaz Guerrero y W.E. Holzman fue validada por cuestionarios y baterías de test. Por ejemplo, estandarizaron la prueba del diferencial semántico de Osgood y con W.E. Holzman estandarizaron su versión modificada de la prueba de Rorschach, conocida como el Rorschach psicometrizado con baremos. Héctor Capello, Luis Lara, Isabel Reyes y René Ahumada eran parte del grupo de Rogelio Díaz Guerrero. Graciela Rodríguez Ortega, ex directora de la Facultad de Psicología, era también del grupo de Rogelio. María Luisa Morales formaba parte también de ese grupo pero era de una generación posterior a la mía.

Luis Lara Tapia me conoció como estudiante y desde entonces tuvo siempre una buena opinión de mí, pues sabía que leía por mi parte y hacía trabajo independiente; por ejemplo, mi tesis sobre articulación del campo. En esos años Luis Lara Tapia iba a Tlaxcala a aplicar pruebas psicométricas y al Hospital de la Castañeda para estandarizar el WISC.

- P.** Para poder entender el contexto de la Facultad de Filosofía y Letras y el estado de la psicología, descríbeme las condiciones sociales y políticas en la Universidad Nacional Autónoma de México.
- R.** En la Facultad de Filosofía y Letras existía el Colegio de Psicología (Reidi Martínez & Echeveste García, 2004). La Facultad de Psicología se creó oficialmente en 1973 y el primer director fue Luis Lara Tapia. Los 60's, en la época de Adolfo Ruiz Cortines y Adolfo López Mateos, eran los años de la derrota del movimiento ferrocarrilero. En esos años se dio la represión del movimiento normalista de Othón Salazar. A mí me tocó ver a los descalabrados que llegaban después de ir a las manifestaciones. México era un país donde no se podían hacer manifestaciones; si salías a las calles, te echaban a la tropa. Ni siquiera podías pegar propaganda porque te echaban a la tropa. La gente no se acuerda de ese México. Ahora la gente se queja de las manifestaciones, cuando debería estar muy contenta. La gente ya puede manifestarse y es algo que se ha ganado.

Ciudad Universitaria, junto con el Instituto Politécnico Nacional y la Escuela Normal Superior participaron siempre en los movimientos sociales de aquella época. Los activistas se protegían en las instalaciones educativas. Cuando ingresé a la UNAM, el rector era el Dr. Nabor Carrillo Flores e inmediatamente después me tocó la elección del Dr. Ignacio Chávez Sánchez. En sus gestiones, la Universidad sufragaba grupos de porros; nos tocó enfrentarlos en el café de la Facultad, incluso nos amenazaron con pistolas. No todo era ensoñación en la Universidad.

- P.** Sí, en esa época el ambiente en las universidades era represivo. ¿Los estudiantes estaban organizados?
- R.** En un principio algunos estudiantes del Colegio de Psicología nos organizamos como la generación “60”, en la que destacó Adip-Sabag quien ahora se dedica a realizar encuestas rápidas. Organizábamos fundamentalmente conferencias. En el año 61 por mi amistad con Víctor Alcaraz, Antonio Gago y Serafín Mercado me desvinculé de la generación “60” y me incorporé al grupo “Cesar Vallejo” que era el grupo de izquierda de la Facultad de Filosofía y Letras. El nombre del grupo fue en honor del gran poeta peruano. Muchos lo confundían con Demetrio Vallejo, el líder ferrocarrilero preso. Sergio Pitol, entre otros fue uno de sus fundadores. Decidimos formar también un grupo académico de psicología, el “Galileo Galilei”. La carrera de Psicología aglutinaba a la mayoría de los estudiantes de la Facultad. En ese grupo participaron en distintos momentos Víctor Alcaraz, Antonio Gago, Serafín Mercado, Lauro Bonilla, Luis Duarte y Renato Ravelo. Los miembros del grupo “Galileo Galilei” nos planteamos transformar el plan de estudios de Psicología a finales de 1961.
- P.** ¿El tinte político-académico del grupo Galileo Galilei implicaba que la psicología podía tener impacto en la sociedad?
- R.** Como éramos marxistas o aprendices de marxistas, creíamos que la psicología podía tener impacto. Algunos éramos marxistas por influjo familiar y otros por la influencia de los movimientos obreros. Nosotros éramos una izquierda universitaria muy combativa, creíamos que teníamos que cambiar las cosas, que la educación universitaria tenía que ser científica. Nos planteamos como objetivo la construcción de una psicología científica y nos separamos de otros grupos de tendencia política. Sin embargo, creo que si no hubiéramos sido marxistas nunca hubiéramos hecho nada.
- P.** ¿Había otros grupos semejantes al Galileo Galilei en otras disciplinas?
- R.** No. El Galileo Galilei era el único grupo de la Facultad. El problema fue que la carrera de Psicología estaba integrada a la Facultad de Filosofía y Letras. La carrera de Psicología no tenía nada que hacer ahí. ¿Cómo vas a meter laboratorios en esa facultad? Es contra natura.

El Laboratorio de Psicología tenía unas máquinas manuales suecas, marca Facit, para hacer análisis estadísticos y la colección de antiguos instrumentos del Instituto de Psicología fundado por Don Enrique Aragón, ex rector de la UNAM. Este instituto duró un año, aunque todavía está en la Ley Orgánica de la UNAM. En esa época estuvo de visita Edward Titchener y otras figuras académicas. En ese laboratorio había un cronoscopio de Hipp, equipo para estudiar la visión a color y el contraste, la memoria de imágenes y las ilusiones visuales; el rotor de persecución para medir la coordinación ojo-mano y el aprendizaje, equipo vinculado a la psicología académica francesa y alemana de tipo experimental. Estos equipos estaban llenos de polvo en unas gavetas y nadie sabía cómo usarlos. Supongo que ahora forman parte del museo de la Facultad.

- P.** ¿Cómo surge el interés en una psicología científica si la formación no había sido científica? ¿Cuáles fueron sus referentes?
- R.** Maestros como Alberto Cuevas y Augusto Fernández Guardiola nos hablaban de una psicología experimental. Nos pusimos a leer y decidimos qué hacer. Los jóvenes de aquella época éramos muy distintos a los de ésta; en esta época probablemente se

hubieran quejado. La generación de los 60's tenía otra manera de ver las cosas; era una juventud que quería transformar al país, que podía y tenía ganas de hacerlo y que estaba ávida de conocimiento. Por ejemplo, en el café de la Facultad había estudiantes de todas las disciplinas y hablábamos de todos los temas. ¿De qué puedes hablar con un estudiante universitario de hoy? ¿De la televisión? ¿Del iPod que trae colgado o de alguna cosa por el estilo? Eso es terrible.

- P.** ¿En los años 60's, se gestaban aires de cambio a nivel internacional, en la UNAM y en el país?
- R.** Así es. En esos años estábamos pendientes de la Revolución Cubana de 1959, de la entrada de Fidel a la Habana. En 1962, me toco estar en un mitin, cuando la crisis de los misiles en Cuba. Todos estábamos esperando si los gringos hundían o no los barcos rusos; nadie sabía qué iba a pasar. En América Latina había un anticomunismo feroz. Era la época de John F. Kennedy y la zanahoria endulzada: La Alianza para el Progreso de América Latina.
- P.** ¿En el contexto de la psicología como ciencia, en el grupo Galileo Galilei se discutía la distinción entre la psicología como ciencia y como profesión?
- R.** No. Lo que queríamos saber era de qué trataba la psicología, no teníamos la menor idea. Nos poníamos a leer, cada quien iba leyendo algo. Serafín Mercado era el erudito del grupo, por su misma personalidad. Serafín tenía una gran cantidad de libros en inglés que compraba en la Librería Internacional, en aquella época ubicada en la calle Sonora. A través de Serafín, muchos de nosotros entramos en contacto con la psicología experimental norteamericana de amplio espectro, la cognoscitiva y la conductual. Serafín consiguió que el Fondo de Cultura Económica tradujera al español el libro "Teorías del Aprendizaje" (Hilgard, 1948); ese fue nuestro gran tótem. Teníamos que ponernos a leer porque nadie nos lo iba a enseñar. Creamos un seminario de marxismo y otro sobre teorías del aprendizaje. ¿Quién nos lo iba a enseñar? Nosotros. Fue la misma filosofía que aplicamos en Xalapa: ¿Quién va a hacer el primer experimento? Nosotros. Alguien tiene que ser el primero en alguna ocasión, pues nos toca a nosotros. Si nos equivocamos, lo volvemos a hacer. Esta posición es contraria a la fatalista: "Nadie nos ha enseñado, no lo podemos hacer. Nunca nadie lo ha hecho, hay que esperar a que alguien venga y lo haga y te diga cómo hacer las cosas". Ésa es la posición típica en psicología y en las universidades.
- P.** ¿El grupo de Galileo Galilei escribió algún documento en esa época?
- R.** Sí. Publicábamos la Gaceta de Psicología pero al final la escribíamos Gago, Víctor y yo. Lamentablemente no nos quedan copias de la Gaceta. Recuerdo un famoso artículo de Gago titulado "Ya tenemos interfón". En ese artículo, se mofaba de José Luis Curiel, quien decía que ya se estaban organizando los laboratorios de psicología en la planta baja de un edificio anexo a la Facultad de Filosofía y Letras. No había nada, sólo había un cartel que decía "Laboratorios de Psicología". Un día Antonio Gago fue a hablar con José Luis Curiel, quien le dijo "No se preocupe ya tenemos interfón para empezar a coordinar la investigación". Fue entonces cuando Gago publicó el artículo. Después de este suceso, José Curiel le reclamó a Gago muy molesto pero nosotros lo ignoramos.

En otra ocasión, estábamos jugando ajedrez en el café de Filosofía y Letras. Este café estaba concesionado a un par de viejitas a las que nosotros las llamábamos las

“cobronas”, porque hasta que no les dabas el peso no te soltaban el vaso, eran terribles. Ese día estábamos platicando y jugando ajedrez con Carlos Vidali, (hijo del famoso Comandante Carlos de la Guerra Civil Española), Armando Bartra, Carlos Pereira y Paul Leduc (El director de cine que hizo la primera Frida). Las viejitas querían que consumiéramos más café, por lo que nos fueron acusar con Francisco Larroyo, director de la Facultad, diciendo que estábamos jugando ajedrez. De inmediato bajó Larroyo al café. El famoso filósofo se nos queda viendo y dice: “¡ajá, con que con juegos de azar. Les exijo que lo retiren!”. Nos negamos a dejar de jugar ajedrez argumentado que no era un juego de azar, a lo que Larroyo reaccionó reclamando que había estudiantes extraños a la Facultad y se retiró vociferando a su oficina. Momentos después llegó Carlos Monsiváis a quien le contamos lo ocurrido. Monsiváis con su sarcasmo habitual escribió un pequeño panfleto con el siguiente título: “El director de la Facultad es el cancerbero de las cobronas”.

**P.** ¿Cómo se organizaban los alumnos?

**R.** En aquella época los alumnos de la UNAM se organizaban en sociedades. Antonio Gago ganó las elecciones y fue presidente de la sociedad de alumnos en el año 61, primera vez que la izquierda ganó en la Facultad de Filosofía y Letras. En Economía siempre ganaba la izquierda, en Ciencias y Arquitectura ganaba a veces la izquierda y a veces la derecha; en la Facultad de Derecho casi siempre ganaba la derecha. Muchos de los políticos actuales fueron estudiantes que participaron en las planillas de las diversas facultades de la Universidad. Al año siguiente, en 1962, el grupo César Vallejo decidió que el candidato a la presidencia de la sociedad de alumnos debía de ser de Psicología, por ser la población más numerosa. Los precandidatos fuimos Víctor Alcaraz y yo y mediante un volado decidimos quién iba a ser el candidato. Alcaraz ganó el volado y me eligió a mí, que en esa época tenía diecisiete años. Inicié mi campaña, visitando los salones de clase y pronunciando pequeños discursos. Las circunstancias eran difíciles porque reaparecieron los famosos “porros” de la Universidad; muchos de ellos eran golpeadores o pistoleros. Los otros dos candidatos pertenecían a grupos que representaban los intereses por un lado de Miguel Alemán Valdés, y por el otro del Yunque y el Muro, estos últimos grupos católicos fascistas.

En plena campaña, un día le avisaron a Gago que los porros estaban arrancando nuestra propaganda dentro de la Facultad. Recuerdo que Gago subió corriendo a la planta alta del edificio y tomó a uno de los “porros” y lo bajó a la dirección. Por la complexión del “porro” muy probablemente era “full back”. Víctor Alcaraz acompañaba a Gago, y como si se tratara de un teatro del absurdo, el “porro” acusa ante Larroyo a Víctor Alcaraz de querer golpearlo. Para quien no lo conoce, Víctor Alcaraz debía pesar 50 kilos a lo máximo. En ese momento, Larroyo con ademanes parecidos a los de Clavillazo se dirige a Víctor diciéndole “con que usted amenazó con golpear al compañero”. Al mismo tiempo, el “Pato” Arroyo le mostró al Director la octavilla que había escrito Monsiváis acerca del asunto del ajedrez subrayando “estos que le piden justicia mire lo que dicen de usted”. Larroyo a continuación al leer la octavilla, dijo: “¿Esto escribieron ustedes compañeros?”. En ese momento, Gago se indignó ante tal absurdo y le mentó la madre a Larroyo. Éste exclamaba ¡A usted lo expulso! y como respuesta, fuera y dentro de su oficina, Gago le volvió a mentar la madre dos veces. El “Pato Arroyo” era apoderado de Lobo y Melón y promovió la inscripción de “Palillo” en la Facultad y logró que Fanny Cano, antes de ser una actriz famosa, fuera la reina de Psicología. Una ventaja de esta situación era que en las fiestas de Psicología tocaban Lobo y Melón en vivo y podíamos ver a Fanny Cano.

Al día siguiente fui a la rectoría de la UNAM. Ahí empezaron mis viajes a Rectoría. En aquella época podíamos subir al séptimo piso donde estaba el Dr. Ignacio Chávez, rector de la Universidad. No había ningún vigilante, te sentabas y una secretaria te preguntaba ¿Qué es lo que usted desea? Ese día le dije a la secretaria que quería hablar con el Dr. Enrique Velasco Ibarra, quien era secretario de la Rectoría; después fue Gobernador de Guanajuato. El Dr. Velasco Ibarra me preguntó ¿Qué paso Ribes? ¿Qué paso? Yo le respondí, tuvimos un problema con el Dr. Larroyo, dice que el ajedrez es un juego de azar. El Dr. Velasco Ibarra comenzó a reírse y me dijo que no me preocupara. Después de la reunión al encontrarnos con el Dr. Larroyo nos dijo: “Compañeros, no hay problema, olvidemos las ofensas, de hecho vamos a hacer una reforma educativa, ustedes que son la izquierda van a representar el punto de vista pavloviano”. Nos preguntamos ¿Qué tenía que ver Pavlov con la izquierda?

- P.** ¿Cuál era el ambiente académico en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM?
- P.** La vida académica depende de a quién le preguntes porque hay gente que puede estar sentada junto a Jean Paul Sartre y nunca se entera con quién está. Depende mucho de los intereses de la persona. El ambiente de la Facultad fue muy formativo, aprendí mucho de la conversación con gente muy diversa. Me gustaba asistir a las conferencias aunque no supiera quién era el ponente. Venía de Cuernavaca, una población de 50.000 habitantes. Al llegar a la Universidad me encontré a Carlos Pellicer recitando sus poemas; a Alejo Carpentier hablando de la nueva novela latinoamericana; subía a la planta alta y escuchaba a Carlos Fuentes o a Víctor Flores Olea en una mesa redonda. Muchos de mis compañeros nunca se enteraron de nada. Por eso sostengo que tú ayudas a construir el clima intelectual.
- P.** ¿Cuál fue el proyecto de reforma que le presentaron al Dr. Ignacio Chávez?
- R.** Al final de 1961 y principios de 1962 elaboramos el proyecto del plan de estudios de la carrera de Psicología. Nos reuníamos en el “Café el Alto”, en la calle de Nuevo León y la Avenida Insurgentes. Estábamos en el Café de las 4 de la tarde hasta las 8 de noche con todos los planes de estudios de la Universidad de Princeton y de Yale. Los planes de estudio los solicitamos por correo, no había internet. Así fue como elaboramos el proyecto. Me tuve que haber quedado con una copia pero no me acuerdo donde quedó guardada. Si existe el proyecto debe de estar en algún archivo muerto de la rectoría de la UNAM o en algún ejemplar de la Gaceta de Psicología que publicábamos en el grupo Galileo Galilei.

Terminado el proyecto, lo entregamos a la Rectoría. Después el Dr. Ignacio Chávez nos recibió a Antonio Gago, Víctor Alcaraz y a mí. El Dr. Chávez nos dijo: “Hoy van a conocer el dialogo socrático”. Es decir, que él mismo iba a hablar, se iba a hacer preguntas y las iba a contestar. Nos dijo, he leído su proyecto y tienen todo la razón, la psicología es un desastre. ¿Dónde están los profesores para el plan de estudios? ¿Quién lo va a enseñar?” Salimos muy contentos porque nos daba la razón pero todo siguió igual, como suele suceder en México.

## **La Universidad Veracruzana: El proyecto Xalapa**

- P.** ¿Cuáles fueron las circunstancias que dieron origen al proyecto Xalapa?

- R.** En 1963, Víctor Alcaraz tuvo la oportunidad de trabajar en la Clínica de Conducta y en la Facultad de Pedagogía, Filosofía y Letras de la Universidad Veracruzana.
- P.** He escuchado que en la inauguración del Instituto de Psicoanálisis de la Facultad de Medicina de la UNAM hubo un encuentro fortuito entre Víctor Alcaraz y Rafael Velasco Fernández. ¿Qué sucedió en esa reunión?
- R.** En 1963 le llegó una invitación a Justo Sierra, (nieto del fundador de la UNAM), en ese momento Oficial Mayor de la Secretaría de Hacienda y Crédito Público, para asistir a la inauguración del Instituto de Mexicano de Psicoanálisis de la Facultad de Medicina, el 8 de marzo de 1963. Víctor era su secretario particular. Justo Sierra le turnó la invitación a Víctor Alcaraz por ser psicólogo. Víctor siempre fue un hombre bien vestido desde que era estudiante y llegó a la inauguración, de traje, chaleco y leontina. Conversando con Rafael Velasco Fernández, éste le informó que buscaba un psicólogo para trabajar en Xalapa en la recién fundada Clínica de Conducta de la Universidad Veracruzana. El compromiso incluía laborar como docente en la Facultad de Pedagogía, Filosofía y Letras y el salario se podía complementar con una plaza de salud mental en el Centro de Salud Gastón Melo. Víctor Alcaraz recomendó a Serafín Mercado, quien no aceptó, por lo que Rafael Velasco le propuso a Víctor Alcaraz que él aceptase el cargo. De modo que a mediados de 1963, Víctor Alcaraz llegó a Xalapa. Gago y yo, por invitación de Rafael, llegamos en enero de 1964. Gracias a ese encuentro fortuito se inició el proyecto Xalapa, que desarrollamos entre 1963 y 1971 (ver también Ribes, 2000). Xalapa, nos planteó la posibilidad de hacer lo que intentamos previamente en México: construir una nueva disciplina, en una escuela recién creada, con la ventaja de estar mejor formados, hacerlo en grupo y mediante el auto aprendizaje.

### **La ciudad de Xalapa, un entorno cultural**

- P.** ¿Es cierto que en el rectorado de Fernando García Barna llegaron a Xalapa personajes muy importantes?
- R.** Xalapa era una ciudad de 60.000 habitantes, muy pequeñita, 10.000 habitantes más que Cuernavaca. Xalapa terminaba en el panteón; ahí empezaba la carretera y Banderilla estaba lejos. En la colonia Revolución en donde está ubicado el Instituto de Psicología y Educación, era campo. En ese lugar estaba ubicada la Hacienda Cafetalera de Lucas Martín; ahí también estaba el antiguo rastro. Xalapa era una ciudad pequeña pero con una diversificación de intereses culturales que obviamente compensaba lo pequeño de la ciudad. Se te hacía más fácil estar en contacto con lo que había y se ofrecía. Tener una Orquesta Sinfónica en una ciudad de 60.000 habitantes era un placer. Además, podías conocer a su director, Francisco Savin. Había una compañía de teatro, su director era Marco Antonio Montero; había también una compañía de danza y dos talleres de artes pláticas, uno lo dirigía Fernando Vilches para grabado y otro que dirigía Mario Orosco Rivera para pintura.

Había gente que se dedicaba a estética, arqueología, a teatro; podía haber buenos, malos o regulares pero podías hablar de cosas variadas. El personaje más importante era Paco (Francisco González Aramburu); era como un sol cultural en Xalapa, con una cultura y una evolución notable que podía hablar de cualquier cosa inteligentemente. Todo mundo se reunía a través de él. Paco fue un segundo padre para mí. Aprendí con él a cocinar. Además, todo aquel que valía la pena iba a comer a casa de Paco. De hecho “la prueba del Bacardí”, era ver si Paco te invitaba a comer; si no te invitaba quería decir



que no valías la pena, así era de sencillo. Convivías con físicos, matemáticos, filósofos, con gente de letras y de teatro; si tienes un mínimo de inquietud en la vida aprendes. Si todo te vale, igual no te enteras de nada, mucha gente de mi época nunca se enteró de nada. Muchos del grupo Xalapa nunca se enteraron de nada.

- P.** En los años 60, el clima y otras condiciones propias de esta ciudad propiciaron que la gente se reuniera en sus casas a tomar el café para platicar, a diferencia del Puerto de Veracruz.
- R.** El Puerto de Veracruz nunca ha sido muy culto; de hecho se creó una sinfónica y desapareció. El Puerto es muy bullanguero. Las dos ciudades universitarias de provincia eran Xalapa y Guanajuato y en ellas había grupos culturales. Además, Xalapa, a diferencia de Guanajuato, siempre fue mucho más abierta justamente por la cercanía con el Puerto de Veracruz. Aquí llegó siempre gente de lo más extraño, todo el mundo los toleraba. Que hubiera una Alianza Francesa en una ciudad de 60.000 habitantes era de lo más extraño en esa época, cuando en una ciudad como la de Guadalajara, que tenía cerca de un millón de habitantes, no lo había. Ésa era la diferencia pero todo eso ha sido un vaivén, la calidad de la gente va y viene pero siempre ha sido así, es parte del ser de Xalapa.

### **La Clínica de Conducta**

- P.** ¿La Clínica de Conducta tenía el modelo de la SEP de los años 50's?
- R.** Sí. Su primer director fue Rafael Velasco Fernández, médico con vocación de psiquiatra. En 1965, Rafael Velasco fue a estudiar psiquiatría a la Facultad de Medicina de la UNAM con el Dr. Ramón de la Fuente Muñiz, quien fue su mentor en el campo de la psiquiatría. En ese periodo 1965-1968, con el apoyo del Dr. Fernando Salmerón Roiz, fue designado director de la Clínica de Conducta de la Secretaría de Educación Pública en la ciudad de México.

La Clínica de Conducta de Xalapa estaba ubicada en aquel entonces en la planta baja de una gran casona xalapeña, en la calle Clavijero número 11. El personal estaba constituido por Rafael Velasco Fernández, quien era el director; Mariano Báez, el pediatra y Guadalupe Álvarez Naveda, la psicómetra. Cuando nos integramos a la Clínica de Conducta, Antonio Gago se dedicó a la orientación vocacional, y Víctor Alcaraz y yo a la psicología clínica. Aplicábamos pruebas de evaluación diagnóstica y entrevistas, participábamos en discusiones de casos con el grupo técnico de la Clínica y realizábamos consejería. Isabel Lagarriga, estudiante entonces de antropología, participaba con nosotros como trabajadora social. La Clínica funcionaba en las mañanas, de modo que en las tardes impartíamos clases en la Facultad.

### **La Facultad de Pedagogía, Filosofía y Letras**

- P.** ¿En ese momento además de ustedes, había en el país algún otro grupo que trabajara la psicología experimental y el aprendizaje?
- R.** No, cuando llegamos a Xalapa impartíamos la docencia por las tardes, en la Facultad de Pedagogía, Filosofía y Letras ubicada, en Juárez 55. La Facultad operaba en realidad con dos directores: la sección de Psicopedagogía, que incluía Psicología y Pedagogía, era

dirigida por Carlos Manuel Vargas; la sección de Filosofía y Letras Españolas, Antropología, Historia y Físico-Matemáticas, era dirigida por Othón Arróniz.

Esa facultad fue creada e impulsada por Fernando Salmerón Roiz, quien diseñó el proyecto pensando que los egresados fueran profesores de enseñanza media y superior. Los estudiantes egresaban con una maestría que incluía dos disciplinas, una primaria y una secundaria. Se trataba de una maestría peculiar, pues se ingresaba a ella después del bachillerato o de la escuela normal, no había licenciaturas y se egresaba directamente con una maestría en psicopedagogía o en filosofía y letras. En la primera maestría, pedagogía era una carrera primaria y psicología secundaria; en la segunda, la carrera primaria y secundaria podía estar formada indistintamente por filosofía, letras clásicas, letras modernas e historia. Además, estaban las licenciaturas de antropología, arqueología, lingüística, física y matemáticas. Las clases que impartíamos eran sobre psicología del aprendizaje, psicología del desarrollo y psicología educativa.

En julio de 1964 el rector Fernando García Barna fusionó las dos secciones de la Facultad de Pedagogía, Filosofía y Letras en una sola gran facultad, la de Pedagogía, Letras y Ciencias. El primer y único director de esta facultad fue Rafael Velasco Fernández. Fue único, porque posteriormente Psicología, Física y Matemáticas se separaron para constituir la Facultad de Ciencias. Con la fusión, en una sola gran facultad, la Junta Académica decidió eliminar las maestrías mixtas y las disciplinas que las integraban las organizó como licenciaturas.

**P.** ¿Cómo operaba el modelo de maestría mixta?

**R.** Al terminar de estudiar la preparatoria se ingresaba a una maestría, no a una licenciatura. Era como una normal superior alemana. Se trataba del proyecto educativo de Fernando Salmerón y por ello había algunas resistencias a cambiarlo.

El modelo educativo de maestrías mixtas era muy limitante para el desarrollo académico de los programas educativos de la Facultad de Pedagogía, Filosofía y Letras. Por eso fue necesario impulsar un modelo profesional con licenciaturas y posteriormente programas de posgrados. Los psicólogos no estábamos para dar clases de psicología, los historiadores tampoco querían formar gente de secundaria ni filosofía formar gente para enseñar en la preparatoria. Ése era el problema. Nadie estudiaba filosofía a profundidad ni letras, pedagogía o psicología. El estudio a profundidad era el sentido de las licenciaturas en la UNAM.

En la Junta Académica celebrada en el segundo semestre de 1964 se aprobó el innovador plan de estudios de la Licenciatura en Psicología y los planes de estudio de las demás carreras: Pedagogía, Letras Españolas, Letras Inglesas, Historia, Antropología, Filosofía, Física y Matemáticas. De este modo, la Universidad Veracruzana, junto con la Universidad Nacional Autónoma de México y la Universidad Autónoma de Puebla, formaba parte del reducido número de instituciones de educación superior en México que ofrecían estudios de licenciatura.

**P.** ¿Cómo estaba organizada la Junta Académica?

**R.** La Junta Académica en ese entonces estaba integrada exclusivamente por los profesores.

## **La Facultad de Ciencias**

- P. ¿Qué condiciones o circunstancias propiciaron la creación de la Facultad de Ciencias?
- R. A los tres meses de ser director de la Facultad, Rafael Velasco nos informó que tenía una beca para estudiar una especialidad en psiquiatría en la ciudad de México. Ante esa situación convocamos a los físicos y matemáticos a una reunión para proponerles convertir el Instituto de Ciencias, ubicado en Juárez 81, en una facultad de ciencias. En esa reunión acordamos elaborar un proyecto académico que entregamos a Fernando García Barna, en esas fechas rector de la Universidad Veracruzana. El Rector aprobó el proyecto y se acordó que nos debíamos cambiar al edificio ubicado en Juárez 81 en enero de 1965. Un día antes del traslado a la calle de Juárez nos avisaron que sólo las licenciaturas en matemáticas y física estaban incluidas en el cambio. Los pedagogos eran muy fuertes, así que perder Psicología era perder el control. De inmediato me trasladé con Víctor Alcaraz a la casa oficial del Rector, ubicada en las faldas del Cerro Macuiltépetl. Eran las ocho de la noche cuando tocamos la puerta de la casa de la Rectoría; el rector García Barna fue quien nos abrió. Después de dos horas y media de planteamientos, aparentemente convincentes de nuestra parte, el Rector autorizó que nos trasladáramos junto con los físicos y matemáticos a la Facultad de Ciencias. Al día siguiente nos cambiamos. Así es como se hacen las cosas.

Todo el mundo cree que fue Fernando García Barna quien dio el apoyo a los profesores de Psicología. Sí, pero se conjuntaron varios factores, pues el rector después de haber aprobado el cambio lo rechazó. Uno de esos factores fue su hija, quien estudiaba psicología, el otro, fuimos nosotros; nunca nos dimos por vencidos. Si no hubiéramos ido con el rector y no lo hubiéramos convencido, no se hubiera dado el cambio.

En el año de 1965 se iniciaron las adaptaciones al edificio de Juárez 81, entre ellas, la construcción de cinco cubículos dobles, un salón de clases y la biblioteca; posteriormente, en 1966-1967, se agregaron los laboratorios de psicología experimental. El director de la nueva facultad fue Arturo Fregoso, quien emigró a la UNAM a los dos meses. El Rector designó entonces a Serafín Mercado, quien acababa de incorporarse a la Universidad. En ese año llegaron Javier Aguilar y Gustavo Fernández. Antonio Gago se fue con Rafael Velasco Fernández y lo nombraron director de Orientación Vocacional de la SEP, el famoso Sistema Nacional de Orientación Vocacional.

Serafín Mercado fue el primer director formal de la Facultad de Ciencias quien además de sus méritos académicos, era el único que estaba titulado; los demás, psicólogos, físicos y matemáticos éramos pasantes de licenciatura. A partir de 1966 el personal académico de la Facultad de Ciencias comenzó a titularse, de modo que en 1968 el 80% éramos ya licenciados y se iniciaba al mismo tiempo un programa para obtener posgrados en el extranjero. En ese entonces, Víctor Alcaraz era el secretario de la Facultad y los jefes de departamento eran: por Psicología Emilio Ribes, por Matemáticas Federico Velasco y por Física Miguel Ángel Jiménez. La Clínica de Conducta pasó a formar parte de la Facultad de Ciencias, aunque mantuvo independencia presupuestaria. Víctor Alcaraz fue designado su director. A finales de 1968 y principios de 1969 llegó Julián Pérez, recomendado por Augusto Fernández Guardiola, para iniciar el proyecto de licenciatura en Biología.



Examen profesional de Emilio Ribes. UNAM, 14 de julio de 1966. De izquierda a derecha: Emilio Ribes, Alberto Cuevas, Luis Lara Tapia y Rogelio Díaz Guerrero.

- P.** ¿Los cuerpos colegiados tenían facultades para promover o contratar profesores?
- R.** No había una estructura colegiada ni administrativa en la Universidad. En la Rectoría, había dos secretarías y eran ellas quienes te permitían entrar a hablar con el rector. Ni las juntas académicas ni el director tenían facultad para contratar al personal. Lo proponían pero el rector autorizaba personalmente la contratación del personal, como todavía ocurre. La burocracia actual es un infierno.
- P.** Esta forma complicada de vivir es de 1980 en adelante; antes podíamos hacer planteamientos directos al rector.
- R.** Cuando llegué a Xalapa me entrevisté con Fernando Salmerón, quien era el rector de la Universidad Veracruzana. Aún recuerdo la antigua casa del gobernador, de estilo californiano, ubicada en lo que hoy se conoce como las Lomas del Estadio. En ella estaban las oficinas del rector y del secretario general. Atrás había una casita de uno o dos pisos que en ese entonces era una bodega; ahí se creó la Dirección de Enseñanza Superior; Dionisio Pérez Jácome fue su primer director. Ahí también se ubicó Serafín Zamora, director de Enseñanza Media. En esa época las preparatorias formaban parte de la Universidad. Posteriormente se creó en ese lugar el primer centro de cómputo, con aquellas computadoras de bulbos.

En el edificio de la Rectoría, en su planta baja, había un salón muy grande, un antiguo salón de baile con una lámpara de araña al centro. En la puerta del fondo estaba la oficina de Agustín Carrillo Patraca, secretario de la Universidad; a un lado la oficina del Oficial Mayor, Faustino Vásquez. Al subir las escaleras y al lado derecho estaba la oficina de Luis Murillo, el "Teacher", Tesorero de la Universidad, y al fondo la oficina del Rector con su secretaria particular. Esa era la administración de la Universidad.

- P.** En los años ochenta los académicos podían presentar proyectos y discutirlos con el rector, quien los rechazaba o aprobaba directamente. En esos tiempos había una organización administrativa mínima pero eficiente.
- R.** Así es. No existía todo este galimatías que han inventado los administradores de la educación y de la ciencia; esas burocracias hipertrofiadas que se comen además el

presupuesto universitario. Había un consejo universitario muy pequeño en donde se aprobaban los proyectos y planes previamente sancionados por las juntas académicas.

- P.** ¿Cómo se diseñó el primer plan de estudios de la Licenciatura en Psicología en la Facultad de Ciencias?
- R.** En 1965 implantamos el plan de estudios que habíamos elaborado con Víctor Alcaraz, con la asesoría de Seraffín Mercado. En el proceso nos dimos cuenta que había un exceso de erudición; por ejemplo, en segundo semestre, teníamos un espacio curricular para el análisis teórico de la conducta. En este plan de estudios se nota la influencia de Seraffín Mercado: había lógica simbólica en primer semestre, introducción a las matemáticas, fisiología y cosas por el estilo. Sin embargo, el plan de estudios era innovador, pues por primera vez en México se ofrecía una licenciatura en psicología en cinco años. Este plan incluía, en el primer año, un curso de psicología general y cursos de apoyo de otras disciplinas: lógica, matemáticas, biología y metodología de la investigación. En los siguientes dos años se introducía psicología experimental, psicobiología y metodología; en los dos últimos años se ofrecían como opción de pre especialización cursos en las áreas de psicología clínica, educativa e industrial. A partir del tercer semestre los estudiantes se integraban a los laboratorios y prácticas supervisadas. Diseñamos y operamos otros dos planes, el Plan 67 y el Plan 70 (Ver Apéndices)
- P.** ¿Cuáles fueron las circunstancias que favorecieron una licenciatura en psicología con las características de los planes de estudio de 1965, 1967 y 1970?
- R.** La Universidad Veracruzana se fundó en 1944, el mismo año en que nació. Al ser una universidad joven que quería crecer académicamente, estaba interesada en contratar gente joven, especialmente la que provenía de la Ciudad de México. La Universidad estaba enfrentando un problema con los valores locales, que eran resistentes al cambio; entre estos grupos se encontraban los pedagogos y normalistas quienes habían extendido su campo profesional a la psicología.

En este país muchas ocurren por coyuntura no por planeación. Las universidades no crean las carreras por proyectos a largo plazo; cuando se habla de planeación es porque hay modas. Todo se da por coyunturas. En esa época ya existía la Clínica de Conducta y una sección de psicopedagogía con psicólogos formados en la Universidad Nacional Autónoma de México. De hechos fuimos la segunda universidad pública en tener una carrera de Psicología en México; la tercera se creó en 1965 en la Universidad Autónoma de Puebla. A Puebla llegaron Carlos Peniche y Jaime Grados y el resultado no fue muy estimulante.

En Xalapa todo sucedió en muy poco tiempo. Nosotros queríamos hacer las cosas y además sabíamos pedir, en pocas palabras, sabíamos hacer las cosas. Aunque haya un rector que te apoye, si no hay propuestas y acciones, no ocurre nada. En 1967, la licenciatura en psicología de la Universidad Veracruzana era mucho mejor que las licenciaturas de la Universidad Nacional Autónoma de México y de la Autónoma de Puebla. La Universidad Iberoamericana (City College), hoy Universidad de las Américas, otorgaba un *bachelor* en psicología mediante estudios incorporados a la UNAM.

- P.** En un plan de estudios el núcleo de profesores es muy importante. ¿Cómo solucionaron el problema si los profesores eran recién egresados?

- R.** Estudiando en la mañana lo que enseñas por la tarde, no tienes más tiempo. ¿Tienes que explicar la teoría de Hull? entonces entiende a Hull. Más vale que lo entiendas, porque si no lo entiendes vas a hacer el papelón. Cada miembro del equipo se fue especializando en algo porque no podías aprender todo. Comentábamos lo que cada quien leía, eso nos fue dando una cultura general de la disciplina. Eso es lo que crea una tradición de grupo.
- P.** ¿Tenían laboratorios?
- R.** El primer laboratorio se instaló en 1965 en la casona que ocupaba la Clínica de Conducta en la Calle de Clavijero; en 1966, al mudarse las instalaciones de la Clínica de Conducta a la calle de Rojas, el laboratorio de psicología experimental se trasladó a la calle de Zamora, casi en la confluencia con Santos Degollado. En 1967, el laboratorio quedó instalado en la plana alta de la Facultad de Ciencias.

El primer laboratorio, como ya lo mencioné, se instaló en la cocina de la casona ubicada en la calle Clavijero. Era una hermosa cocina con una amplia estufa y fogones de loseta y hierro que sirvieron como “mesa” para colocar los laberintos en “T” y “Y”. Los primeros laberintos se hicieron de madera, los hizo la mueblería más fina de Xalapa que se llamaba La Cava, ubicada entonces en la avenida Ávila Camacho. También se construyó un aparato para discriminación de salto en ratas (Aparato de Lashley). Compramos el fuelle, no me acuerdo dónde, para que las ratas brincaran. Es curioso, es discriminación por evitación; nadie lo ha analizado así. Hicimos los laboratorios en “Y” y en “T”, se armaban y desarmaban por secciones. Se recibió como obsequio de Robert K. Young de la Universidad de Texas, una caja de Skinner de manufactura casera, pequeña, de plástico y de madera. Young escribió junto con D. J. Veldman el libro “Introducción a la Estadística Aplicada a la Educación”, editado en español por Trillas (Young & Veldman, 1968). Con esta caja realicé la primera práctica demostrativa de condicionamiento operante con los estudiantes de psicología del aprendizaje, con la ahora ya famosa rata blanca Tiritistrotis, a la que logré condicionar en pocos ensayos con una topografía mixta de cabeceo y presión de palanca. Conseguimos unas 3 o 4 ratas blancas del laboratorio de fisiología de la Facultad de Medicina de la Universidad Veracruzana ubicada en el Puerto de Veracruz. Fuimos a recogerlas con Lorenzo Ramírez Nájera encargado del Laboratorio de Fisiología. Aprendí por mí mismo a agarrar las ratas porque nadie me enseñó. Todo lo fuimos haciendo así.



Xalapa, 1965. Emilio Ribes haciendo el primer moldeamiento de la rata Tiritistrotis, en la práctica de Psicología del Aprendizaje.

- P.** ¿Las cajas se usaban como apoyo para las clases o había un laboratorio independiente?
- R.** No, las cajas se usaban para demostración al interior de la clase. En 1969 se compró un equipo semiautomático de la compañía “Scientific Prototype”. En esa época había como diez o doce cajas y los estudiantes ya podían trabajar por sí mismos.
- P.** Recuerdo [Daniel Gómez] que al final de los años sesenta, cuando decidí estudiar psicología, en México destacaba la Universidad Veracruzana por la relevancia que adquirieron los estudios de psicología en la Facultad de Ciencias. Cuando vine a Xalapa en el año de 72, los miembros del grupo Xalapa ya se habían ido. Me acerqué a la Escuela de Psicología y pregunté por Emilio Ribes, Florente López y Víctor Alcaraz pero ya no estaban, quedaban sus alumnos. Mi interés estaba centrado en la psicología aplicada pero vinculada a la docencia y la investigación. Había escuchado que el Centro de Entrenamiento y Educación Especial (CEEE), creado por el grupo Xalapa y adscrito a la Facultad de Ciencias, era un espacio académico para la extensión de los servicios en educación especial vinculado a la docencia y la investigación en conducta humana. Me encontré con Salvador Díaz Mirón, entonces profesor de la carrera de Psicología, quien me llevó a conocer el Centro. Las instalaciones estaban ubicadas en la Calle Xalapeños Ilustres, casi enfrente de la panadería Dautón. Me quedé sorprendido, lo que vi no era lo que había escuchado o imaginado. ¿Qué sucedió?
- R.** Cuando dejé el Centro de Entrenamiento y Educación Especial -ubicado en la planta baja del Hospital Civil-, era un espacio de entrenamiento obligatorio para los estudiantes de licenciatura y maestría; se realizaba investigación básica y aplicada sobre comportamiento humano y se ofrecía un servicio sistemático a la comunidad. En el Hospital se acondicionaron cubículos para trabajo individual, áreas para salones de clase con divisiones individuales, un cuarto de tiempo fuera, algunos otros pequeños espacios, más una amplia terraza con juegos para niños. En esa época la población era de 30 niños. Cuando salí de Xalapa lo dejé con condiciones adecuadas, en una planta completa del Hospital Infantil. No sé porque dejaron que se cayera.
- P.** En el año 1973 ingresé al propedéutico y al siguiente año (1974) a la Licenciatura, en el edificio ubicado en Juárez No. 81. Había muchos problemas políticos, el Departamento de Psicología ya se había transformado en Facultad y todo el edificio era para los psicólogos. Rafael Bulle-Goyri, a principios de 1994, invitó a varios estudiantes de primer semestre, entre los que me encontraba, a visitar las instalaciones del Centro, ubicadas en ese entonces en la calle de Insurgentes. El Centro y sus instalaciones estaban en condiciones deplorables. Me incorporé como becario con Marco Wilfredo Salas Martínez a finales de 1975. Para mí, ahí comenzó una nueva historia. ¿Cómo conseguías los recursos para mantener las instalaciones?
- R.** No se gastaba dinero, de hecho las adaptaciones a la planta baja del Hospital Infantil fueron mínimas; se utilizó madera para construir los cubículos y se colocó un espejo de doble observación. Las adaptaciones debieron haber costado entre 200 y 250 pesos de aquella época. Lo más importante era la organización y planeación de las actividades.

Si se sabe hacer las cosas no hay ningún misterio. El problema surge cuando no se sabe qué hacer; se pueden tener las mejores instalaciones del mundo y no hacer absolutamente nada. El primer laboratorio de animales era para enseñar, no para

realizar investigación, eso era muy caro. El primer laboratorio de investigación lo trajo Jay Powell, era el laboratorio viejo de Nathan Azrin. Los americanos ya lo estaban descontinuando.

Ese laboratorio electromecánico no se pudo instalar. Florente López se lo llevó a México y lo instaló en el Colegio de Psicología en el edificio de la antigua Facultad de Economía en la época de la transición. No se utilizó porque nos pasamos a Coyoacán y compramos otro equipo. Ese laboratorio siempre estuvo a medias. En Xalapa, el Centro de Educación Especial se diseñó para realizar investigación con humanos porque no podíamos tener un laboratorio de investigación animal.

- P. ¿Cómo se realizó la separación del Centro de Entrenamiento y Educación Especial de la Clínica de Conducta?
- R. La Clínica de Conducta siempre había estado separada. Cuando Rafael Velasco Fernández se fue, la dejó a cargo de Víctor Alcaraz. Por acuerdo colegiado se decidió que la Clínica de la Conducta iba a depender de la Facultad de Ciencias. Por ese motivo, Guadalupe Álvarez renunció a la Clínica de Conducta.

En 1967, mientras estaba estudiando en Toronto, como resultado de la visita de Sidney W. Bijou a Xalapa, recibí un proyecto de Florente López y Francisco Barrera en el que creaban el Centro de Entrenamiento y Educación Especial, adscrito a la Facultad de Ciencias, aunque funcionaba en las instalaciones de la Clínica de Conducta, en un cuarto pequeño de la segunda planta de un edificio ubicado en la calle de Rojas. El proyecto comenzó con el diseño de un sistema motivacional de reforzadores simbólicos (fichas) y un programa de lectura, dirigido a un grupo limitado de niños con retardo medio o profundo en el desarrollo. Estos niños habían sido transferidos al nuevo centro por el Instituto "Roberto Solís Quiroga". La profesora Guadalupe Álvarez Naveda era la responsable del Instituto; en éste se atendían a niños de lento aprendizaje.

A mi regreso en junio de 1968, Francisco Montes y yo tratamos de colaborar con Florente López en el manejo de algunos problemas de conducta negativa en niños. En 1969, cuando Florente se fue a estudiar una maestría a la Universidad de Southern Illinois, me hice cargo del CEEE. Fue entonces cuando conseguí la planta baja del Hospital Infantil; conseguí dinero de la Facultad de Ciencias para realizar algunas adaptaciones y comprar algunos muebles. Como ya teníamos a los estudiantes de licenciatura y maestría, empezamos a funcionar.





Centro de Entrenamiento y Educación Especial, antiguo Hospital Infantil. Xalapa, 1970.

En esa época, llegaba a las ocho de la mañana y salía del hospital a las dos de la tarde; de las cuatro a las ocho de la noche ejercía la docencia en la Facultad. Esto no lo hacen ahora los profesores universitarios. Me dedicaba a entrenar a los estudiantes, realizando experimentos, supervisando tesis. La población de niños aumentó a 30 y todos ellos eran atendidos de manera individualizada.

Cuando me fui de Xalapa en 1971 se quedaron Jorge Peralta, Jay Powell, Florente López y Larry Docke. Este último tenía un proyecto sobre parques y actividades de vida en el que Víctor Arredondo era ayudante. Jay Powell trabajaba en fobias, con terapia de línea base; simplemente con medir se quitaba la fobia. Jorge Peralta trabajaba en una guardería que estaba en la entrada de estadio xalapeño. Florente, que regresaba de estudiar su maestría, se quedó con el CEEE y Elías Robles con el laboratorio de animal. También se quedó la biblioteca con libros y revistas actualizadas. Además del CEEE, se había creado el laboratorio de investigación animal y la biblioteca y los tres proyectos previamente mencionados. Todo se perdió, se hicieron algunas cosas pero no había un proyecto claro. Dejé el Centro funcionando en 1971. Cuando regresé a Xalapa en 1972 me llevaron al CEEE ubicado en la calle de Xalapeños Ilustres. Recuerdo que sus instalaciones eran espantosas.

### **El grupo Xalapa y la psicóloga científica.**

- P.** Me gustaría continuar con tres preguntas: 1) ¿Quiénes integraron el proyecto Xalapa?; 2) ¿Cuáles fueron las características más sobresalientes del proyecto?; y 3) ¿Qué cambios disciplinarios se gestaron con el proyecto?
- R.** Creo que debemos comenzar por la última. Con todas las imprecisiones propias de un proyecto que inicia y que en gran medida es auto formativo, avanzas por ensayo y error. Al principio no hay claridad: se busca precisamente hacia dónde ir, partiendo de la nada. Se creó algo y ése fue el primer referente para darle identidad a la psicología en México, a partir de un conductismo multiforme, todavía sin delimitación. Si alguien creía que

había una psicología en contraposición al psicoanálisis y la psicología tomista, era en términos de alguna forma de psicología conductual con énfasis en la investigación experimental y la necesidad de vincular la investigación del laboratorio animal y humano con las aplicaciones. Creo que esa fue la gran aportación del grupo Xalapa: que en efecto era posible una psicología científica y que ésta en última instancia tenía que basarse en alguna u otra forma de orientación conductual. No era excluyente del resto de las psicologías sino que pensábamos que todas esas otras psicologías eran relativamente traducibles. En esa época todavía teníamos el concepto de la traducibilidad de una teoría a la otra, cosa que ahora no sostengo pero fue un error de juventud.

Quizás una de las características fundamentales de esa época, a diferencia de lo que pasa en la actualidad, todos éramos psicológicamente cultos. Leíamos de todas las psicologías porque era muy importante conocer qué se había hecho desde las distintas perspectivas, la psicología organísmica, fundamentalmente Piaget; leímos a Vygotsky, a los psicólogos de la Gestalt. Sabíamos psicoanálisis por nuestra propia experiencia anterior en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, porque habíamos profundizado por nosotros mismos en la teoría psicoanalítica, no en la práctica psicoanalítica. Teníamos conocimiento de algunos enfoques cognoscitivistas, tanto los que provenían de la psicología social, como de la psicología experimental.

En este último caso se encontraba Serafín Mercado quien estaba vinculado con el estudio de la percepción, básicamente con R. H. Forgas (1966) y R. L. Gregory. Creíamos que la neurofisiología experimental un área muy importante pues era parte del sustento de la teoría del aprendizaje, que era algo así como el corpus básico de las teorías conductuales.

No éramos eclécticos, éramos cultos, eso es importante. Eso le falta a los psicólogos de la actualidad, a los viejos y a los jóvenes. La gente lee mínimos, incluso dentro de su punto de vista. No se trata de ser especialista en todo, pero sí tener una cultura general de la disciplina. Eso es algo fundamental en la universidad porque en el momento en que se pierde la cultura de una disciplina, se deja de ser universitario o no se llega a serlo, lo que es peor todavía. El mejor ejemplo es la psicología americana contemporánea, son especialistas incultos. Es algo que siempre comentó Peter Harzem, que a la gente le faltaba cultura y estaban redescubriendo cada dos minutos lo que la gente a dicho hace cien años y algunas cosas ni siquiera las redescubre. Este proceso de volverte culto fue una necesidad para poder llegar a tener un concepto del objeto de lo psicológico. No podías llegar a tener una definición de lo psicológico si no leías porque nadie te lo había enseñado.

Nunca tuvimos un modelo categorial por aceptación, tuvimos que empezar por optar, buscar y comparar. La aceptación nos la brincamos, quizás por eso tuvimos mayor libertad. Eso es algo interesante como modelo didáctico en ciencia. En vez de enseñar qué es una ciencia, se enseña de cuantas maneras se puede ver una ciencia y hacer que el aprendiz a través de su propia lectura y análisis llegue a una conclusión. Después, la aceptación será un proceso que coincida con lo que llamaríamos la integración. Esto puede ser interesante.

**P.** ¿Cómo se fue definiendo ese interés hacia una psicología conductual?

- R.** A través de la lectura, es decir, de un modelo intuitivo de ciencia. De hecho no existe ningún modelo canónico de ciencia, que te diga esto es ciencia y eso ya no es ciencia. En un principio, cuando no sabes qué es la ciencia, dices que es un modelo canónico y crees que ese modelo tiene que ver con una teoría general que lo explica todo. Los físicos cuando se consolidaron como ciencia, tenían una teoría general.

Siempre tomas a la física como la gran madre de todas las ciencias y sabes que ese modelo general de alguna manera va asociado con una metodología experimental relativamente sofisticada. Si no haces experimentos muy controlados, difícilmente puedes tener una ciencia; de alguna manera sabes que debe de tener un grado de cuantificación y posteriormente de formalización asociado. Esa es la idea básica. Sabes, que si tienes eso, las aplicaciones, de alguna manera van a desbordarse por sí solas. Como si tuvieras una gran piletta de conocimientos, basta que hagas un chasquido con los dedos y salen y se aplican. El agua fluye hacia donde debe fluir. Esas es la idea. Obviamente la teoría psicoanalítica mostraba que eso no era posible. Incluso aquellos que trataron de vincular la teoría psicoanalítica con la psicología del yo. Por ejemplo, Heinz Hartmann y David Rapaport trataron de vincular la teoría psicoanalítica con la psicología del yo. Era una interpretación de tipo hermenéutico, no había investigación. Los conceptos vinculados a la teoría psicoanalítica no eran susceptibles de ser traducidos empíricamente con facilidad: hablar de catexia y contra-catexia, motivaciones primarias, era interesante pero nada más.

Como digo, fuimos leyendo de todo. Cuando leí a Piaget me impresionó la posibilidad de obtener datos basados en la observación, tener una teoría que va tratando todos los niveles de comportamiento humano, pero luego te preguntas: ¿No hay conducta animal? Te decías, Piaget tiene observaciones interesantes pero no hace experimentos, hay problemas que señala Piaget y hay que tenerlos en consideración, pero Piaget no es la solución. Comienzas con la idea del aprendizaje, empiezas por donde tienes que empezar, por Thorndike, por Pavlov.

Te das cuenta que la teoría pavloviana no es una teoría psicológica, es una teoría conductual acerca de cómo funciona el sistema nervioso, es biopsicología no psicología, para decirlo de otra manera. No me permite explicar lo psicológico porque está centrado en explicar qué es lo que ocurre en el cerebro a través de lo que observa en la conducta. No quiere explicar la conducta sino que plantea básicamente que el sistema nervioso está regulado por el medio ambiente y que puede estudiar sus propiedades funcionales a través de la relación comportamiento-ambiente; ésa es la teoría pavloviana. Quien no lea a Pavlov, está profundamente equivocado. Pavlov es el primer conductista metodológico en el sentido estricto del término, utiliza la conducta como método pero no para explicar lo psicológico sino al sistema nervioso.

- P.** He leído que en la Facultad de Ciencias, además de los psicólogos, había profesores de las carreras de biología, matemáticas y física. ¿Quiénes participaron en el proyecto?
- R.** Los biólogos fueron posteriores. De hecho los físicos, matemáticos y biólogos no influyeron en nada, fueron compañeros de viaje. Ellos traían su propio proyecto. El proyecto Xalapa es totalmente endógeno, se genera en el grupo de psicólogos, a los profesores. Así, por un lado hay vinculación con el área de la percepción con Serafín Mercado; Javier Aguilar Villalobos y Gustavo Fernández tenían formación psicométrica; Víctor Alcaraz conocía la literatura pavloviana, Vygotsky y Piaget; con Florente me concentré en toda la literatura del condicionamiento instrumental, etología y la teoría

de la motivación. Cubríamos todos los campos y el intercambio entre nosotros y la propia práctica docente ayudaba a aclarar ideas. A cada uno de los profesores los invitamos específicamente.

- P.** ¿Cuál fue el impacto de su enseñanza en los estudiantes?
- R.** Tampoco había otras psicologías, no había con qué comparar, la psicología era ésa; claro, éramos muy críticos del psicoanálisis y de la psicología tomista, de los enfoques de tipo mentalista. Hacíamos énfasis en contra del mentalismo pero éramos un grupo muy diverso, por eso cuando dicen que el conductismo dominaba, no es así. Habíamos tres o cuatro conductistas y de esos cuatro había dos de un tipo y dos de otro tipo. Hay toda una mitología acerca del conductismo skinneriano en Xalapa. Quizás en la última etapa hubo un poco más de consenso pero ni siquiera en esa última etapa, porque si acaso sólo Florente López y yo éramos operantes.
- P.** Sin embargo, cuando hablamos del grupo Xalapa, lo reconocemos como un grupo conductista.
- R.** Sí, pero eso son los errores de juicio, porque nunca lo fuimos. Florente y yo éramos conductistas; Arturo Bouzas empezó siéndolo. Él era un experto en Kenneth W. Spence. Francisco Montes era operante pero siempre de introducción, no era demasiado profundo. Gustavo Fernández Pardo no era operante, aunque era simpatizante por decirlo de algún modo. José Huerta y Javier Aguilar Villalobos eran psicómetras. Víctor Alcaraz una mezcla de pavloviano con piagetiano. Seraffín Mercado no tenía absolutamente nada de conductista, él era un cognoscitivista radical y sigue siéndolo. Ése era el grupo Xalapa, pocos conductistas.

Florente López y yo aceptamos la teoría operante en 1968, tres años después de que la escuela comenzó a funcionar. Fueron tres años de conductismo en evolución. Como llegas, lo he dicho, por ensayo y error o por aproximaciones sucesivas, diría un skinneriano. Pasamos por Hull, Spence, Mower, Miller y Berlyne, entre otros.

El día que conversé con Sidney Bijou de ida a Toronto cambié mi punto de vista y adopté la perspectiva de Skinner. En esa época seguía a Mowrer y a Berlyne. Este último era para mí la posibilidad de integrar a Piaget con Hull y Mowrer. ¡Qué más! Era la gran teoría: conducta animal, conducta humana, fenómenos simples, conducta epistémica, conducta estética, pensamiento, aprendizaje, ahí estaba todo en esa teoría.

Berlyne es el paradigma de lo que debería ser el académico, era un hombre que leía en ruso, alemán, francés, español e inglés. Si citaba algo era porque lo había leído, no porque se lo habían contado. Obviamente, leyó todas las referencias que citaba. En mi trayecto a Toronto me detuve en Champaign-Urbana, la Universidad de Illinois, pues Mowrer y Bijou me habían invitado en septiembre de 1967 a hospedarme en su casa, después de la reunión de la American Psychological Association (APA) en Washington. En esa época acababa de descubrir a Bandura, te estoy hablando del año 1967. Su primer libro ya lo leíamos en Xalapa: el aprendizaje vicario, el aprendizaje sin reforzamiento (Bandura & Walters, 1963). El problema básico era si podía haber aprendizaje sin reforzamiento, entendiendo el reforzamiento como reducción de pulsión. Ése era el problema de la época. Después Bandura se volvió cognoscitivista y psicólogo social.

- P:** ¿Cómo obtenían los libros que se iban publicando?

- R. Los comprábamos en la Librería Internacional de la Ciudad de México. Los pedíamos por catálogo, nos interesaba estar al día. De hecho la biblioteca que tengo, la mayor parte la compré de estudiante. Me hice socio de "Basic Books" y cada mes me gastaba de aquella época, doscientos o trescientos pesos en libros. Eso era mucho. Cuando llegué a Xalapa, llegué con una biblioteca que no había leído; no sabía quién era Sidman pero ya tenía su libro, por ejemplo. Esa es la diferencia, cuando algo te interesa, lo único que no tienes es pretextos. Cuando alguien tiene pretextos es que no le interesa.

De viaje a Toronto, le digo a mi esposa Silvia, voy a platicar con Bijou porque me atrae mucho el condicionamiento operante pero hay cosas que no me acaban de convencer. Me senté a platicar con Bijou una hora. Le pregunté ¿Cómo explica la imitación? ¿Cómo explica el modelamiento? ¿Cómo explica esto? ¿Cómo explica aquello? Bijou, me aclaró todas las preguntas, una tras otra, con ese espartanismo conceptual que le caracterizaba. Regresé con Silvia y le dije cambié; de hoy en adelante soy skinneriano. Fue terrible, pues llegué a estudiar con Berlyne teniendo una idea superada de su planteamiento.

En Toronto me dediqué a estudiar condicionamiento operante por mi cuenta. Por fortuna había un profesor que hacía poca investigación, Martin Wolfe, quien era un excelente profesor. Ofreció un seminario monográfico sobre el libro de Werner K. Honig que acababa de ser publicado (Honig, 1966). En el seminario éramos dos estudiantes y él. En esa época me dediqué a leer "*Operant Behavior*" (Honig, 1966); "*Verbal Behavior*" (Skinner, 1957); "*Schedules of Reinforcement*" (Ferster & Skinner (1957); y "*The Behavior of Organisms*" (Skinner, 1938). Mis cursos en Toronto los fui pasando de la mejor manera, sabía que iba a regresar a Xalapa a hacer otra cosa.

Tenía una beca doctoral para estudiar en Noruega con un fenomenólogo, discípulo de J. Piaget que trabajaba en solución de problemas, persuasión, el péndulo y ese tipo de cosas. Le mandé una carta amable cancelando mi estancia; cambiaba la nieve noruega por la neblina xalapeña. Así llegue a ser skinneriano, aunque después seguí cambiando; es un proceso continuo y es algo que a veces no se entiende. Sobre todo en una disciplina como la psicología. En física no creo que haya ese problema porque tienes dos opciones, en algunas cosas no las tienes, es una manera de pensar y se acabó. Si quieres cambiar la física, entonces eres un superdotado.

En psicología no hay que inventar nada nuevo, en psicología se trata de lo que es apropiado. Vas cambiando porque nunca estás satisfecho intelectualmente. Por eso el proceso continúa y sigues descubriendo cosas cuando escribes un artículo. Escribes porque aprendes, nadie te enseña, aprendes de ti mismo y aprendes de la gente de la cual escribes y de sus argumentos. Creo que eso es pensar, básicamente. Lo dice Gilbert Ryle: pensar es auto enseñarse y el que no se auto enseña, no piensa (Ryle, 1949). Reproduce los pensamientos de otro, pero eso no es pensar, eso es reproducir.

Me volví skinneriano en 1967 al mismo tiempo que Florente López pero él separadamente al empezar a trabajar en educación especial. Los analistas de la conducta en México aterrizaron en el pent-house, en helicóptero; ése es el problema. No sabían ni por qué, ni de dónde venía, ni por qué era así. Les ponías una cuestión difícil de resolver y lo abandonaban porque en realidad no eran analistas de la conducta, eran oportunistas de la conducta. No se molestaron en conocer el planteamiento teórico, lo desconocían, les llamaba la atención el procedimiento y los datos. Sin conocer las teorías no se entiende cuál es la aportación de Skinner ni entiendes tampoco cuáles son

sus grandísimas limitaciones. Te vuelves una especie de correligionario de otro y víctima de los predicadores.

- P.** Ha dicho que fueron evolucionando. ¿Cuáles fueron las características sobresalientes del proyecto Xalapa? ¿Cómo influyó la evolución conceptual en los planes de estudio de esa época? (Ver Apéndices)
- R.** Fuimos viendo que algunas cosas no eran necesarias. Por ejemplo, lógica simbólica. Seguíamos pensando que los estudiantes necesitaban matemáticas porque no conocían la matemática de secundaria y preparatoria que era la que debían conocer. Se les daba un curso de matemática general, se les enseñaba álgebra ni siquiera cálculo, para que entendieran después la estadística. Quitamos neuroanatomía porque para aprender neurofisiología no necesitaban saber anatomía; puedes enseñar neurofisiología al mismo tiempo que la descripción morfológica. Fuimos reduciendo lo que no era psicológico.

Se eliminó también un curso de ciencias sociales. Había un curso de antropología, incluso en el primer programa. También lo quitamos. Asumimos que el estudiante debe de ser responsable de su propio aprendizaje y su cultura. No le puedes dar todo lo que tiene que saber. Entonces nos fuimos concentrando en materias psicológicas básicas. De hecho, el primer plan de estudios fue de cinco años y si mal no recuerdo el último fue de cuatro. Fuimos quitando paja, hojarasca que no era necesaria. En los primeros dos años se incluía matemática, neurofisiología pero todo lo demás era pura psicología.

El curso de introducción a la psicología se daba en el primer semestre, con 10 horas semanales; eran cursos concentrados. Psicología del aprendizaje se llevaba en el segundo semestre. Me hacía mucha gracia que mientras en el segundo semestre los estudiantes de Xalapa cursaban el libro "*Operant Behavior. Areas of research and applications*" (Honig, 1966), en el posgrado de la UNAM aún no lo conocían en 1971. Esas eran las diferencias.

- P.** ¿Este plan se mantuvo hasta el año 1973?
- R.** Sí. En Xalapa, en 1969 comencé a leer y a enseñar algunos temas del Sistema t, antes de que saliera el libro (Schoenfeld & Cole, 1972). Yo había conocido a Schoenfeld en Nueva York. El plan de estudios de Psicología en la Universidad Veracruzana fue cambiando pues fuimos quitando algunas cosas y el plan fue cada vez más conciso en términos de lo que se tenía que enseñar. En el año de 1969 ya había laboratorios de enseñanza; compramos cajas semiautomáticas y se podían hacer estudios de condicionamiento operante. Había una serie de laboratorios de enseñanza vinculados, como el Centro de Entrenamiento y Educación Especial, la Clínica de Conducta y la Guardería. Esto era muy importante pues sabíamos que se aprende haciendo. Eso tampoco es un misterio pues no se aprende oyendo sino que se aprende haciendo. Dividimos el plan de estudios en dos opciones, una que se llamó clínica-educativa de orientación operante y otra, la social-organizacional que era de orientación psicométrica. Incluso en 1971, el plan de estudios no era conductista pues una de las dos opciones era psicométrica.
- P.** ¿Posteriormente este plan se dividió en cuatro opciones?
- R.** En 1973 el plan se dividió en cuatro áreas: educativa, clínica, social y experimental. Crear un área de especialización experimental fue un absurdo.

- P.** Sin embargo, se hizo.
- R.** Pero eso fue después. Esta modificación fue el resultado de negociaciones políticas.
- P.** ¿Cómo se generaban los cambios en el plan de estudios?
- R.** Nos reuníamos periódicamente. Éramos doce profesores. Tampoco es un misterio. Los grupos no eran mayores de treinta o cuarenta. Teníamos entre 160 y 200 estudiantes con doce profesores. En los primeros grados los grupos eran grandes y en los últimos eran grupos de quince o de doce alumnos. Nos veíamos y platicábamos todo el tiempo, teníamos los cubículos al lado. Esa es la verdadera academia, tener juntas para discutir, es aberrante. Mientras más juntas menos académica es la institución. La gente no necesita tener juntas. ¿Juntas para qué? Ése es un indicador. Siempre digo que el número de juntas es inversamente proporcional a la calidad académica de una institución. No tienes que reunirte para nada. La gente trabaja, hace lo que sabe. Si las cosas no funcionan, le comentas al colega del cubículo de al lado que las cosas no funcionan. Comentábamos lo que leíamos, el nuevo experimento que alguien había hecho y los problemas que éste presentaba. Nos dábamos cuenta por los estudiantes que algunas cosas no funcionaban; éramos como una familia. Ahora imagínate una familia que tiene que realizar juntas para decidir su funcionamiento cotidiano. No dudo de que haya familias que funcionen así. No debe de haber juntas de nada. Lo que si debe de haber son criterios claros, circunstancias explícitas para que las cosas se hagan.

Lo que debe de haber y es lo que debemos hacer en el Doctorado en Ciencia del Comportamiento, son intercambios naturales entre los participantes. Que se comunique lo que se está haciendo. Si no ocurre, no lo puedes forzar tampoco. Si no ocurre quiere decir, que algo anda mal, ése es un indicador. Cuando el personal está encerrado en su cubículo trabajando solo es una mala señal, algo no funciona. Para eso no necesitas tener el Instituto de Psicología y Educación, puede estar cada quien en su casa. Eso es lo que hacen algunos filósofos normalmente. Firman, cobran el cheque y se van a su casa. En una universidad no debe pasar eso. Siempre debe de haber interrupciones pero académicas, no sociales. Por ejemplo, acabo de leer esto, ¿qué te parece?. En cambio, tendemos a guardar lo que leemos para ser los únicos, por el problema de la competencia individual. Un grupo lo que requiere es compartir lo que se sabe, discutirlo, cuestionarlo, no ocultarlo.

- P.** ¿Esto quiere decir que antes de que se formalizara un plan de estudios, éste ya había tenido cambios reales?
- R.** La Junta Académica era un acto ceremonial en la que se reunían los físicos, matemáticos y psicólogos. Los biólogos fueron posteriores en la Facultad de Ciencias. Los físicos y matemáticos no opinaban, validaban los acuerdos. Igual sucedía cuando los físicos y matemáticos proponían un nuevo plan de estudios. Los psicólogos estábamos de acuerdo. ¿Cómo iba yo a opinar de lo que no sé?
- P.** ¿En ese momento no había algún problema para aceptar a la psicología como parte de la Facultad de Ciencias?
- R.** De hecho los físicos y los matemáticos estaban contentos, pues les plateábamos problemas de investigación que a ellos no se les ocurrían; claro, no éramos psicólogos típicos. Ahora, psicología no podría estar en Ciencias, sería verdaderamente absurdo. De hecho, a nosotros no nos interesaban los problemas aplicados. Teníamos los centros de

servicio porque en ellos podíamos realizar investigación en comportamiento humano, de otra manera no podríamos tener sujetos humanos. En esa época no podíamos tener laboratorios. Eso era lo interesante del modelo que nos planteó Sidney Bijou, pues podrías dar servicio, entrenar profesionalmente y al mismo tiempo realizar investigación. Ése fue el modelo del Centro de Entrenamiento y Educación Especial. El centro asistencial sirve si vas a entrenar estudiantes y si al mismo tiempo realizas investigación. No es función de la universidad tener centros asistenciales. De la misma manera, cuando tienes un programa de difusión cultural, no es para que traigas orquestas o montes exposiciones; el programa de difusión sirve para que fomentes grupos musicales y que los estudiantes se enriquezcan de eso. Tienes una orquesta que se alimenta en parte de tu escuela de música. Si la orquesta no se alimenta de tu escuela de música qué sentido tiene. Traes músicos a la orquesta para que den clases en la escuela; a un director de orquesta para que dé un taller; un pintor para que hable con la gente; haces teatro porque tienes una escuela de teatro. La idea básica era hacer investigación con humanos. ¿Cómo lo hacíamos? ¿Cuál era la población con la que es más fácil realizar investigación? La población con niños especiales en su desarrollo, pues sus cambios son más lentos. Al mismo tiempo dabas un servicio y entrenabas a los estudiantes a pensar para realizar investigación. No era para aprender terapias, aprendían, pero era para que pensarán los problemas de otra manera. Eso se perdió. Ese fue el mismo problema de Iztacala: creer que las áreas de los módulos eran sustantivas. Ninguna de las áreas es sustantiva para la psicología. La psicología no tiene áreas aplicadas sustantivas.

- P.** ¿Cómo se fue gestando dentro del proyecto de ciencia, la vinculación con la docencia y la extensión?
- R.** Era una necesidad. El modelo operante no lo puedes enseñar si no tienes con qué enseñarlo. ¿Cómo voy a enseñar análisis conductual si no lo uso? La elección de un modelo teórico te lleva a cambiar el modelo educativo. Ésa era la gran importancia de Iztacala, que era un modelo coherente. El modelo era conductista en todos sentidos. Se enseñaba la teoría, se enseñaba con los criterios de la teoría y se aplicaba con los criterios de la teoría. Lo que es absurdo es tener un modelo conductista y dar clases verbalistas, que es lo que hacen todos los operantes en el mundo. La organización del plan de estudios tiene que hacerse con criterios conductuales. ¿Qué es lo que voy a enseñar? Lo que el estudiante tiene que aprender. ¿Cómo lo aprende? Haciéndolo. Entonces hay que tener las condiciones para que se enseñe haciéndolo. Con eso empezamos en Xalapa. Los centros aplicados eran para enseñar haciendo, no había otra manera. No había ninguna teoría metafísica de la educación. Era una necesidad que venía de la propia posición teórica de algunos de nosotros.
- P.** ¿Cuándo estudió su maestría?
- R.** En 1967, organicé el primer Congreso Mexicano de Psicología, me casé y me fui a estudiar la maestría. Todo en tres meses. La maestría se creó en 1968, cuando regresé de Toronto. El Centro de Entrenamiento y Educación Especial era parte del programa, donde entrenabas a los estudiantes de maestría y licenciatura para realizar investigación básica y aplicada.
- P.** ¿Había un laboratorio muy rústico en la Facultad de Ciencias?



- R. Seguíamos usando la Clínica de Conducta para el laboratorio. En la Facultad de Ciencias tuvimos que ir haciendo parches pues en la parte de arriba del edificio había una gran terraza y los laboratorios y los cubículos se construyeron ahí. Fue en 1965 que comenzamos a solicitar la construcción de laboratorios. El primer laboratorio formal fue construido en 1968 cuando compramos las cajas Scientific Prototype. En 1967 teníamos una biblioteca de física, matemáticas y psicología, decente, con muchas revistas. Lo interesante de una buena biblioteca, no son sólo los libros, lo son las revistas. Si no hay revistas, la biblioteca puede ser engañosa. Uno de los grandes cambios en Xalapa, que no se ha tocado es el siguiente:

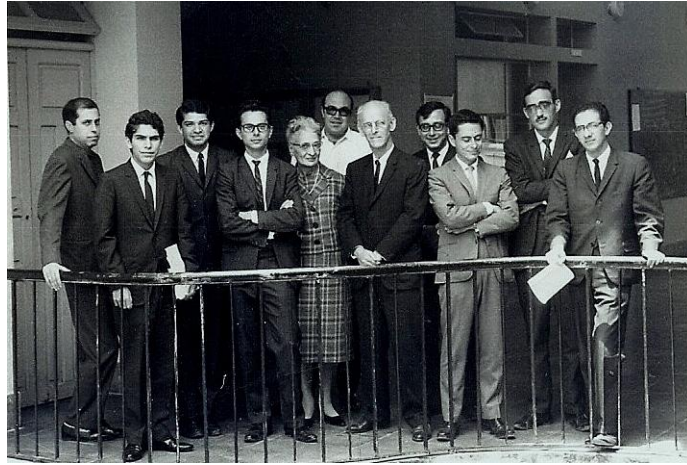
En 1966 llevábamos año y medio en la Facultad de Ciencias y Seraffín Mercado era el director, porque Arturo Fregoso, el matemático, se fue. Víctor Alcaraz quedó como secretario y yo como jefe del Departamento de Psicología. Les llamábamos departamentos a las carreras, en vez de llamarles escuelas, porque en una facultad de ciencias no podía haber escuelas y no había una estructura departamental. Nosotros les llamábamos departamentos con la idea de realizar investigación y docencia a la vez. Éramos los únicos en la Universidad Veracruzana que usábamos el nombre de departamento. Probablemente la primera estructura departamental fue la nuestra.

- P. ¿Cómo conoció a O.H. Mower?

- R. Me prendí de la obra de O. H. Mowrer. Fue la primera vez que leí el proceso de cómo vas transformando una teoría, cómo estás dentro de una teoría, cómo la vas revisando, cómo muestras tu inconformidad, cómo la cambias y creas una nueva. *Learning Theory and Behavior* (Mowrer, 1960), es un libro que todo mundo debería leer, pues describe el proceso de cambio teórico, en este caso de Mowrer. Además es muy claro cómo a la teoría no la falsean los datos sino una interpretación distinta de los datos. Lo que la cambia es una concepción que no es contradictoria con los propios datos que genera. Lo más interesante es una muestra de lo que yo llamo la honestidad intelectual en ciencia. Una persona que no puede hacer un ejercicio crítico de su propia teoría, no es un científico. Puede ser investigador y no ser científico, en el sentido de que no hay una práctica teórica permanente de lo que se hace.

Mowrer era presidente de la Asociación Psicológica Americana (APA). Con el desenfado y descaro propio de los jóvenes, tenía 22 años, le escribí y lo invité a dar unas conferencias a Xalapa. Me imagino que ha de haber dicho. ¿Dónde queda Xalapa? Para sorpresa de todos me contestó que con todo gusto. En esa época le ofrecimos 75 dólares de honorarios por cada conferencia, más su pasaje. Me acuerdo que en agosto de 1966 llegó Mowrer. Creo que lo fue a recoger Miguel Mancera, uno de los estudiantes que provenía de la Universidad Iberoamericana, quien era estudiante en Xalapa. Mancera era muy amigo de Francisco Montes y Arturo Bouzas. Hospedamos a Mowrer y a su esposa en el Hotel México, el único hotel decente de aquella época, era muy chico y estaba ubicado frente a la plaza; tenía un buen restaurante de comida española. Me acuerdo que llegué a las siete de la mañana para saludarlo; bajó Mowrer por la escalera, como en penumbra. Para mí era como una aparición; de repente, veo bajar a la figura, como un santo. Él se dedicaba a la terapia de integridad, tenía un poco ese halo de santidad de los protestantes. Dio las conferencias en la sala chica del Teatro del Estado; vino mucha gente de la UNAM. Por primera vez en la vida llegaba una figura de renombre a México invitado por la Universidad. Estaba lleno. Ese día fue cuando cambiaron las leyes de la gravitación en psicología; es decir, el sol estaba en Xalapa y la tierra estaba en la UNAM. Mowrer dio sus conferencias criticando a J. Wolpe, por

freudiano. Tenía toda la razón. Planteó su teoría de la integridad, no quiso hablar de teoría del aprendizaje porque ya no se dedicaba a ella. A partir de ese día Xalapa se volvió importante, eso sucedió en agosto de 1966. Esa es la marca, el día que llegó Mower. A partir de ese momento todo se facilitó.



Xalapa, 1966. De izquierda a derecha: Gustavo Fernández, Arturo Bouzas, Francisco Montes, Emilio Ribes, Molly Mowrer, Antonio Gago, Hobart Mowrer, Serafín Mercado, Florente López, Javier Aguilar y Víctor Alcaraz.

Llevamos a Mower al Tajín, cuando sólo estaba descubierta la pirámide de los nichos; no había otra abierta. Todavía recuerdo que en aquella época tuvimos que cruzar en panga dos ríos, una en el estero de Casitas y la otra en el río Tecolutla. Mower estaba fascinado. Lo acompañó Willie Mae (Molly), su esposa. Al regresar a Estados Unidos me escribió diciendo: "Emilio estoy profundamente admirado por su grupo, nunca había visto un grupo de psicólogos jóvenes tan bien informados en psicología como ustedes".

En sólo dos años lo habíamos logrado. Cuando se quieren hacer las cosas, no hay que dar tiempos ni planear excesivamente. Si se quiere trabajar, se trabaja, en dos años nos habíamos auto enseñado y estábamos tan bien o mejor informados que los psicólogos de Estados Unidos. Todo lo demás son pretextos.

P. ¿Cómo conoció al Dr. S. W. Bijou?

R. Lo primero que hizo Mower fue hablar con Sidney W. Bijou que era su amigo. Eso cambió todo. Le dijo que había un grupo en Xalapa muy interesante. Entonces Bijou le habló a Starke Hathaway, distinguido psicólogo clínico (creador del MMPI) quien había venido a Xalapa y nos había recomendado con la Editorial Trillas para que propusiéramos la publicación de libros de texto, fundamentales en psicología. Hathaway le dijo a Bijou que viniera a Xalapa y que había un hotel encantador, el Hotel México. Sales al balcón, vez la catedral y el parque con la neblina. Bijou nos escribió, no lo invitamos, él se invitó, pues quería ir de vacaciones al Puerto de Veracruz y pasar unos días con nosotros en Xalapa. Lo recogí en el aeropuerto de la ciudad de México en enero de 1967 y eso propició otro cambio significativo. Todo se va encadenando. Todo se hizo sobre la marcha, sin planes maestros.



Xalapa, 1967. De izquierda a derecha: Miguel Mancera, Arturo Bouzas, Javier Aguilar, Florente López, Francisco Montes, Sidney Bijou, Víctor Alcaraz, Janet Bijou, Gustavo Fernández (detrás de Janet), Serafín Mercado, Silvia Sánchez y Emilio Ribes.

Bijou ofreció dos o tres pláticas a los profesores sobre su laboratorio de conducta infantil, el laboratorio móvil, del que ya sabíamos. Bijou nos explicó cómo hacer un programa, cómo investigar, el concepto conductual de retardo, las técnicas operantes, entre otros temas importantes. Luego lo llevé a Veracruz y en Mandinga, con viento del norte, Bijou comió un mondongo de pescado con la cabeza flotando. Lo probó y le encantó.

A su regreso a Estados Unidos, Bijou le habló a Teodoro Ayllon, profesor en la Universidad de Southern Illinois, quien en aquella época junto Nathan Azrin del programa Anna State Hospital con pacientes psicóticos; era la gran figura en modificación de conducta en los sistemas de economía de fichas. En febrero de 1967 estaba Teodoro Ayllon con nosotros. Invité a E. Berlyne de la Universidad de Toronto, en parte por mi interés teórico y también porque quería ir a estudiar con él. Invité también a Harry F. Harlow de la Universidad de Wisconsin. El haber estado Mower en Xalapa, facilitó las demás invitaciones. Todos impartieron, seminario al personal académico y conferencias al público. También impartió una conferencia Elliot Aronson, psicólogo social de la Universidad de Texas, quien estaba en la ciudad de México con Héctor M. Capello.



Hacienda Las Ánimas, Xalapa, 1967. De izquierda a derecha: Emilio Ribes, Silvia Sánchez, Florente López y Harry Harlow.

- P.** ¿Cómo se fundó el primer programa de maestría en psicología en la Universidad Veracruzana?
- R.** En el año de 1968 después de que regresé de la Universidad de Toronto, diseñé el programa de Maestría en Modificación en Conducta. Este programa fue aprobado por el Consejo Universitario en noviembre de ese año. Primer posgrado en análisis de la conducta fuera de un país angloparlante. Esto fue interesante, pues en 1969 tuvimos estudiantes brasileños, porque en Brasil, Fred S. Keller dejó una huella muy marcada. En Brasil también estuvieron W.N. Schoenfeld, M.E. Bitterman, J.G. Sherman, R. Berryman y J.R. Millenson. Los brasileños habían tenido un desarrollo conductual exógeno. A pesar de que éramos menos y con menos apoyos teníamos un desarrollo mayor en modificación de conducta que en Brasil. Se contrató a Jay Powell, discípulo de Don Hake en Southern Illinois y a Larry Doke, discípulo de Todd Risley en Kansas para fortalecer el programa de maestría e iniciar el doctorado. La maestría duraba tres semestres.



De izquierda a derecha: Jesús Figueroa, Héctor Capelo, Ely Rayek, Arturo Bouzas, Florente López, Javier Aguilar, María Antonieta Maldonado, Francisco Montes, Daniel Berlyne, Emilio Ribes, Silvia Sánchez, Serafín Mercado, Jorge del Valle, José Huerta y Víctor Alcaraz. Xalapa, 1967.

**P.** ¿De qué países procedían los estudiantes?

**R.** Los primeros estudiantes procedían de Colombia, Costa Rica, Brasil, Estados Unidos e incluso del Distrito Federal. Los primeros profesores fuimos Andree Fleming-Holland y yo. Andree, discípula de Arthur Bachrach en Arizona, llegó con una cátedra que obtuvimos de la OEA sustituyendo a Mimí Cohen, quien había sido recomendada por Howard Sloane y trabajaba en el Institute of Behavioral Research en Washington. Inicialmente se había pensado contar con la colaboración de Dieter Blindert y Pere Juliá, ambos egresados del programa doctoral de Stanley Sapon en Rochester. Los acontecimientos de 1968 impidieron la obtención de las visas. Los dos primeros estudiantes de la maestría vinieron de la UNAM: Jorge Peralta y Benjamín Domínguez, ambos recomendados por Luis Lara Tapia. Estos estudiantes fueron famosos porque hicieron su tesis de licenciatura en la UNAM restableciendo el habla en pacientes esquizofrénicos mediante el reforzamiento diferencial de otras respuestas (DRO). Fue una tesis muy sencilla, enseñaron a hablar a los pacientes esquizofrénicos unas cuantas frases.

En 1969 ingresó la segunda generación. La Maestría duraba año y medio. El cuerpo docente se fortaleció con los seminarios semanales o quincenales impartidos por profesores visitantes con estancias de seis meses o un año. Por ejemplo, William Montague de la Universidad de Illinois y Keith Van Wagenen de la Universidad de Arizona. La lista de profesores visitantes entre 1969 y 1971 fue impresionante: David Ehrenfreund, Charles B. Ferster, Sidney W. Bijou, Gerald Patterson, Todd Risley, John Burchard, Jay Binbrauer, Robert Schwitzgebel y Richard Suinn. Los estudiantes de la segunda generación recibieron entrenamiento en investigación e intervención en las instalaciones del Centro de Entrenamiento y Educación Especial y en ocasiones en la Clínica de Conducta. Esta nueva generación estuvo formada por Carlos Bruner, Marluza Araujo, Sebastiao de Souza e Silva, Rodolpho Carbonari Sant'Ana, Geralda Felix, LuisLuis Ramírez y Bárbara Evans, Nelson Zanata, Mario y María Delith Balabán y María Luisa Mendonça.

En 1970 salieron por condiciones diversas y en momentos distintos, Javier Aguilar, Francisco Montes y José Huerta a la UNAM; Arturo Bouzas a realizar estudios de maestría en Stony Brook; Víctor Alcaraz se fue a estudiar su doctorado a la Universidad de París; Carlos Juárez, biólogo, fue nombrado director interino de la Facultad de Ciencias en lugar de Víctor Alcaraz, y el secretario interino fui yo en lugar de Asdrúbal Flores. Jorge Peralta fue incorporado a la plana docente y se le designó además director de la Clínica de Conducta. Se incorporaron como docentes en la licenciatura Misael V. Hernández Gutiérrez y Maribel González egresados de Xalapa.

En 1970 ingresó una tercera generación al posgrado formada por Jesús Nieto, Roberto Estrella, Elizabeth Ramírez, Salvador Galesso Coaracy y un médico costarricense de apellido Delgado. Varios estudiantes provenientes de la UNAM y la Universidad Iberoamericana revalidaron sus estudios y se inscribieron en la licenciatura. Entre ellos recuerdo a Víctor A. Arredondo Álvarez, José Enrique Díaz Camacho, Jorge Rosas, Jorge de Haro, Gustavo Félix, Elías Robles y Miguel Mancera que había llegado en 1967. También llegaron de Brasil a concluir o iniciar su licenciatura Paulo Speller y María Augusta Rondas.

Así estábamos en Xalapa en 1970. Era impresionante; los estudiantes tenían contacto académico con los profesores. Israel Goldiamond, O. I. Lovaas estuvieron también a punto de venir. Goldiamond tuvo un accidente automovilístico que le lesionó la espina dorsal, una semana antes de venir a la Xalapa. Lovaas aceptó la invitación pero canceló pues yo estaba en ese tiempo en la UNAM; era una persona excepcional, de esas personas genuinas que no te engañan por ningún lado. Charles B. Ferster quien estaba encantado con Xalapa, estuvo dos veces en Psicología.

- P.** ¿Cuándo se realizó la última modificación al plan de estudios de Licenciatura en Psicología?
- R.** En 1969 se implantó la última modificación al plan de estudios de licenciatura con dos o tres años de formación básica teórico-experimental y metodológica y dos años de especialización, opcionales en modificación (clínica-educativa-rehabilitación) o evaluación de la conducta. Se comenzaron a aplicar desde 1968 los sistemas tutorales de instrucción personalizada de Keller y de Ferster a la enseñanza de los cursos de psicología general y psicología del aprendizaje. Esta fue la primera experiencia sistemática del sistema de instrucción personalizada en México, mucho antes que el Tecnológico de Monterrey o la UNAM.
- P.** Nuestra comunidad no ha reconocido la importancia que ha tenido Sidney Bijou en el desarrollo de la psicología. En el Quinto Congreso Internacional sobre Conductismo y Ciencia de la Conducta, celebrado en Xalapa en el mes de octubre del año 2000, la Universidad Veracruzana le otorgó el *Doctorado Honoris Causa*. En la ceremonia de entrega del reconocimiento usted enfatizó su importancia en el desarrollo de la psicología en Xalapa. Sin embargo, poco sabemos de su influencia en la psicología mexicana. ¿Qué sucedió?
- R.** El Dr. Bijou fue un gran maestro. Tuvo un gran impacto en la UNAM, en Sonora, en Venezuela, Japón e Italia, especialmente en el área de educación especial.
- P.** ¿Cómo influyó el Dr. S. Bijou en la creación del Centro de Entrenamiento y Educación Especial?

- R. Simplemente seguimos sus consejos. Fue todo. Él dijo lo que hacía. No hubo una asesoría formal. Florente López comenzó a trabajar con niños con retardo para realizar investigación sobre retardo en el desarrollo.
- P. En ese Centro se gestó su libro sobre prácticas de modificación de conducta. ¿Qué me puede decir?
- R. Ese libro es el resumen de lo que hacíamos.
- P. ¿Cómo fue que escribió el libro?
- R. Muchos de los programas que vienen en el libro los hacía en el Café Terraza Jardín. A la una de la tarde salía de la Facultad, bajaba por la Calle Clavijero, pedía en el Café Terraza Jardín unas cacalitas con salsa verde, mi cerveza y me ponía a diseñar la lógica de algún programa; lo escribía en las servilletas. Podías escribir un programa de aritmética, por ejemplo, si sabías la teoría del condicionamiento operante, de lo contrario podías estar mucho tiempo intentándolo sin resultados. Eso es lo fundamental. Sabíamos qué era la igualación de la muestra en el año de 1968. Habíamos leído la primera publicación de Cumming y Berryman (1965). Estábamos al día. En aquella época el condicionamiento operante era nuevo y había que leer, pues cada día se publicaban algo nuevo. Si lees el JEAB (*Journal of Experimental Analysis of Behavior*) de esa época es interesante, pues cada día se publicaba algo nuevo. Si los lees del ochenta para acá se repite lo mismo y mal hecho. Además ya no hay registros acumulativos, ya no hay interés en la conducta individual. Te puede dar cuenta del tono en el que están escritos los artículos. Se nota que hay entusiasmo conceptual en los primeros artículos. De los ochenta para acá te puedes dar cuenta que los artículos son aburridos y sin motivación. El libro de *Técnicas de Modificación de Conducta* lo escribí porque no había ningún texto en esa época y creo que sigue siendo el único texto en el que los procedimientos de análisis conductual aplicado estén escritos en términos de la teoría operante.

En el verano de 1970 (junio y julio) me trasladé al Laboratorio de Conducta Infantil de la Universidad de Illinois (Urbana Champaign) para hacer una estancia de investigación con Sidney W. Bijou, con el patrocinio de una beca de la OEA. Ese verano lo dediqué a escribir el libro *Técnicas de modificación de conducta: su aplicación al retardo en el desarrollo*, primer libro en el área escrito en lengua no inglesa, que reseñaba la teoría y metodología de los programas empleados en el Centro de Entrenamiento y Educación Especial de la Universidad Veracruzana. El libro apareció publicado en 1972. Luego hubo una segunda edición en donde se incluyeron algunos programas adicionales y se actualizó lo relativo a diseños.

El libro de *Técnicas de modificación de conducta*, el primer libro en castellano en el área conductual, es original; ése es otro mérito de Xalapa. Es un libro que sigue siendo vigente. A mis estudiantes del Doctorado en Guadalajara les decía que lo leyeran para que entendieran el origen experimental de términos como extinción, tiempo fuera, castigo y no lo usaran de manera inadecuada.

Es un libro claro que escribí para que los estudiantes aprendieran; es un libro aplicado que lo escribí pensando en la teoría. No está hecho con criterio pragmático sino con criterio científico. Traté que los términos fueran apropiados. En el campo de la modificación de conducta comenzó a surgir el pragmatismo, se comenzó a nombrar a las cosas, y a usar procedimientos que funcionan pero no se sabía qué eran ni por qué



funcionaban. Por ejemplo, le preguntaban a Azrin de dónde viene la sobre-corrección y respondía, “no lo sé”.

- P.** Ese libro lo usamos durante años en el área educativa. Es un libro útil y lo sigue siendo para entrenamiento de psicólogos de nuestra área. ¿Se sigue publicando?
- R.** De hecho ese libro se sigue vendiendo. Se han publicado 90 mil ejemplares pero las regalías son escasas. Probablemente es el libro más vendido. Después, en los años 72 y 73 lo tradujeron al portugués.
- P.** ¿Ése fue su primer libro?
- R.** Sí, tenía 27 años. Todo era muy precoz.
- P.** ¿Cuándo se fundó el Centro de Entrenamiento y Educación Especial?
- R.** En 1967, mientras estaba estudiando en Toronto, como resultado de la visita de Sidney W. Bijou, recibí un proyecto de Florente López y Francisco Barrera en la que creaban el Centro de Entrenamiento y Educación Especial (CEEE), adscrito a la Facultad y funcionando en las instalaciones de la Clínica de Conducta (en la Calle de Rojas). El programa comenzó con el diseño de un sistema motivacional de reforzadores simbólicos (fichas) y un programa de lectura dirigido a niños con retardo en el desarrollo, que habían sido transferidos de la Escuela de Educación Especial de la Secretaría de Educación Pública, a cargo de la profesora Guadalupe Álvarez. En agosto de 1969, cuando Florente López y su esposa María Antonieta Maldonado partieron a realizar su maestría en la Universidad de Southern Illinois, me hice cargo del CEEE y lo adapté como un centro obligatorio de entrenamiento de los estudiantes de licenciatura y de maestría. Los estudiantes realizaban investigación básica y aplicada sobre comportamiento humano y se ofrecía un servicio sistemático a la comunidad. Esto se logró cuando el CEEE se mudó a la planta baja del Hospital Infantil, ahora parte del Hospital Civil. Se acondicionaron cubículos para trabajo individual, áreas para salones de clases con divisiones individuales, un cuarto de tiempo fuera, y algunos otros pequeños espacios, así como una amplia terraza con juegos para los niños. La población del CEEE aumentó casi a 30 niños y el Centro se convirtió en un campo de docencia aplicada, en un laboratorio de investigación de conducta humana y en una institución de servicio. Al CEEE acudían los estudiantes de maestría y licenciatura. En 1970 se integró el trabajo de la guardería infantil en la Calle Diego Leño, cercana al Estadio Xalapeño, a los programas de entrenamiento y servicio de la licenciatura y el posgrado.
- P.** ¿La posición teórica dominante se centraba en las aportaciones de B.F. Skinner? ¿La modificación de conducta era el centro de atención? ¿Cuál era la posición que se sustentaba respecto a la investigación básica?
- R.** En esa época sosteníamos que la investigación básica realizada en el laboratorio animal se podía extrapolar a las situaciones aplicadas. En eso éramos muy skinnerianos. En 1971 estaba muy claro que no puedes pasar del laboratorio animal a condiciones humanas y tampoco podíamos hablar en sentido estricto de una tecnología conductual, como se habla de una tecnología en ingeniería o en electrónica. Sosteníamos que la tecnología conductual tenía sus limitaciones vinculadas a las características estructurales del sistema social, por ejemplo la política y la economía. Hay cosas que no puedes hacer, que no las puedes cambiar; por lo tanto, afectar individuos, que es lo que puedes hacer, está de alguna manera acotado por las posibilidades del sistema y es una



estrategia poco efectiva. No puedes cambiar la sociedad, cambiando de uno en uno a los individuos. La población crece más rápido que lo que cambias, no tiene ningún sentido. Una estrategia individual como la planteaba Skinner y el diseño de culturas no era una utopía, era un planteamiento mal hecho. Fred Keller estaba muy desalentado por el poco impacto que había tenido en la educación. Al respecto, he argumentado que la prueba de la carencia de esa tecnología, de la que tanto se siguen ufando los skinnerianos, es que no podemos convencer a todos los psicólogos para que sean conductistas. Si tuviéramos una tecnología conductual poderosa, lo primero que podríamos hacer sería convencer a los psicólogos para que compartieran dicha perspectiva. ¿Cómo vamos a cambiar a la sociedad si no podemos cambiar nuestra propia disciplina?

## **Extensión y difusión del proyecto**

- P.** ¿Cuándo se organizó el primer congreso de psicología?
- R.** En el mes de marzo de 1967 organizamos el “Primer Congreso Mexicano de Psicología”. Antes de continuar quiero comentarte lo siguiente. El 14 de julio de 1966, Aniversario de la Revolución Francesa, me gradué y antes lo había hecho Víctor Alcaraz. Luego se empezó a titular toda la planta de profesores, de modo que en 1967 ya todos estábamos titulados. ¡Ya no era una escuela de jóvenes pasantes! Cuando nos empezamos a titular, los profesores de la UNAM se dieron cuenta que estaban tratando con psicólogos preparados, sabíamos más que ellos, por lo que ganamos su respeto.

Rogelio Díaz Guerrero había sido mi director nominal de tesis, pues mi director real fue Riley W. Gardner, con quien había hecho los estudios de formación de conceptos. De hecho mi primera investigación fue en Guadalajara; son coincidencias atávicas. El primer centro de investigación lo organicé en Guadalajara 40 años después, algo así. Díaz Guerrero era el presidente de la Sociedad Mexicana de Psicología, una sociedad nominal en ese entonces. Respecto a la organización primer congreso le propuse a Díaz Guerrero realizar el congreso de la Sociedad Mexicana en Xalapa. Aceptó y lo organicé prácticamente sólo, no me ayudó nadie, inclusive tuve que cargar las cosas.

Tal como lo testimonian las memorias de ese primer congreso, publicadas años más tarde con el apoyo de la UNAM, prácticamente la mitad de las ponencias fueron del grupo Xalapa, que además presentó las posiciones más sólidas, actualizadas y críticas dentro del congreso. Ese fue el día público del nacimiento del grupo Xalapa y lo caracterizamos como el “grito primario” del Grupo; éramos los jovencitos que recién llegábamos. Nos tacharon de skinnerianos aunque ninguno lo era en 1967. Fueron los de la UNAM, quienes así nos consideraron. Quien hablaba de Skinner era Gustavo Fernández pero si había alguien que no era skinneriano, era Gustavo. Ese día, se demostró que el conocimiento de psicología estaba en Xalapa. Después de la visita de Mowrer y de Bijou, de Teodoro Ayllon y de Harlow, Xalapa se convirtió en el centro de gravedad. La psicología de México era Xalapa. Fue muy grato cuando Fernando García Berna, el rector, al inaugurar el congreso dijera que la psicología era la ciencia de la conducta. No éramos conductistas pero sabíamos que la psicología tenía que tratar con la conducta; éramos conductistas en ese sentido. Ciencia de la conducta. Allí comenzó todo a nivel nacional.

En ese momento me percaté de que cuando el grupo se empezaba a consolidar apareció el egoísmo. La solidaridad es de pobres, no de ricos. Lo digo en serio. Cuando todo el

mundo empieza a sentirse autosuficiente deja de ser solidario, entonces los grupos empiezan a romperse. Por eso es tan difícil armar un grupo de investigación cuando contratas personal consolidado porque por principio es egoísta. A veces no puedes hacerlo de otra manera. Ése es otro problema, el de los candados institucionales.

- P.** ¿Qué acontecimientos propiciaron las primeras publicaciones del grupo Xalapa y cuál fue su impacto?
- R.** Como la psicología era un campo virgen, cualquier tipo de acción que contribuyera a crear un sistema de apoyo a las actividades universitarias inmediatamente tenía impacto. No tiene nada de particular. Si vivimos en el desierto y vemos una palmera, siempre se nota. Ahora si vives en un bosque y siembras una palmera, nadie la nota. Estos eventos fueron las primeras iniciativas que se organizaron y apoyaron, y de ahí su mérito. El Congreso Mexicano de Psicología celebrado en 1967 fue una de las primeras iniciativas, por eso destaca. Por primera vez en México se reunieron psicólogos de distintas localidades, dedicados a diferentes problemas, con el objeto de comunicar sus experiencias profesionales y el resultado obtenido en el trabajo experimental, así como discutir problemas comunes que afectaban el desenvolvimiento científico y profesional de la psicología. Ahí radicó su mérito, pues marcó el inicio de una importante etapa para el desarrollo de la psicología en México

Otro evento relevante fue la reunión que tuvimos con don Francisco Trillas Mercader, director de la Editorial Trillas. Starke Hathaway, el distinguido psicólogo clínico creador del MMPI, y en ese entonces directivo de la Sociedad Interamericana de Psicología, había estado en Xalapa a principios de 1965. Él fue quien le recomendó a la Editorial Trillas que hiciera contacto con nosotros para que propusiéramos un programa de publicación de textos fundamentales en psicología experimental y metodología. La Editorial Trillas se puso en contacto con Francisco González Aramburu quien era su traductor; se acordó comer en el Restaurant la Palma con don Francisco Trillas, Alfonso Alfaro y el Sr. Hurtado quien era el responsable de la parte editorial. A esa reunión asistieron, además Francisco González Aramburu, Víctor Alcaraz, Serafín Mercado, Gustavo Fernández y Javier Aguilar. Esa reunión se celebró a finales de 1965. Francisco Trillas nos propuso sugerir títulos para una colección dirigida por Rogelio Díaz Guerrero con el apoyo de la Sociedad Interamericana de Psicología. El apoyo consistía en avalar con un sello de la sociedad que lo publicado tenía méritos académicos, además del valor promocional de la difusión de los textos en varias escuelas de psicología de América Latina. Se acordó que tradujéramos una serie de libros, traducción que inició una larga colaboración entre los miembros del grupo Xalapa y la Editorial Trillas que cristalizó con la aparición en lengua española de la colección de libros modernos de psicología más ambiciosa hasta la década de los ochenta. Esta colección promovió el desarrollo de la psicología científica en los países de habla española y portuguesa. Se empezó a traducir el libro de J.R. Millenson (1967) "*Principios de Análisis Conductual*", el de Charles E. Osgood (1956) "*Method and Theory in Experimental Psychology*", el de Daniel E. Berlyne (1972) "*Estructura y función del pensamiento*" y el de Ferguson, R. y Meland, L. E. (1996) "*Percepción: Estudio del Desarrollo Cognitivo*", entre otros. De esta manera se fue haciendo una colección de psicología experimental que no existía. Fue el primer apoyo de tipo bibliográfico para poder modificar los planes de estudio en un país en el que no se lee en inglés. Como no se tenía acceso a la literatura experimental en español e inglés, crear una colección, fue como una primera quinta columna del cambio.

Después en el año 70, cuando S. W. Bijou impartía cursos en el programa de Maestría en Modificación de Conducta, le planteé organizar un simposio internacional sobre modificación de conducta que podría realizarse cada año con sedes distintas en América Latina y que tuviera como objetivo promover a grupos incipientes de investigación y difundir de manera seria y sistemática los avances logrados en el campo. Por ejemplo, Brasil, Venezuela y México básicamente. A Bijou le encantó la idea y fue cuando realizamos el Primer Simposio Internacional en Modificación de Conducta. No había una organización formal, Bijou y yo lo coordinamos. Hicimos el programa y Bijou se encargó de invitar a todos los ponentes, pues era maestro o colega de todos ellos, lo que aseguró el éxito. Bijou invitó al Dr. B.F. Skinner para que fuera el presidente del Simposio. Realicé gestiones con el rector de la Universidad que en esa época era el Lic. Antonio Campillo Sainz para que la Universidad le otorgara una medalla de oro en reconocimiento al mérito. En un viaje por el Caribe Skinner tuvo una infección intestinal y ya no pudo asistir al Simposio. Charles Ferster recibió de manos del Gobernador del Estado, Lic. Rafael Murillo Vidal, a nombre de B.F. Skinner la medalla y el reconocimiento. El Simposio fue publicado por la Editorial Trillas (Bijou & Ribes, 1972<sup>a</sup>) y por Academic Press (Bijou & Ribes, 1972<sup>b</sup>). Es el primer libro que tengo en coedición con Sidney W. Bijou: *"Modificación de Conducta: Problemas y Extensiones"* (*Behavior Modification: Issues and extensions*). El Dr. Skinner envió un pequeño escrito que apareció en el libro.



Xalapa, 1971. Antonio G Campillo (izq.), rector de la Universidad Veracruzana, entrega a Charles Fester (centro) un reconocimiento a B.F. Skinner como presidente honorario del Primer Simposio Internacional sobre Modificación de Conducta. A la izquierda de Charles Fester se encuentra el secretario de salud de la época, Dr. Deschamps; le sigue el director de la Facultad de Ciencias, Carlos Juárez; Emilio Ribes; y Montrose Wolf.

El Simposio se realizó en el mes de enero de 1971 en la Sala Grande del Teatro del Estado, pletórica de asistentes, mil personas aproximadamente. Había gente de todo México y de Sudamérica, fue un éxito académico y social. Los simposios siguientes se realizaron anualmente fuera de Xalapa. Los participantes en el simposio fueron: Charles Ferster, Sidney Bijou, Robert O' Leary, Harold Cohen, Montrose Wolf, Teodoro Ayllon, Robert Wahler, Emilio Ribes, Jorge Peralta, Benjamín Domínguez, Florente López, Jay Powell y Rodolfo Carbonari. El Simposio se realizó con un formato en el que un invitado extranjero presentaba una ponencia sobre un área especializada y un miembro del

personal docente o estudiante de posgrado de Xalapa realizaba un comentario. El Simposio fue el debut internacional del grupo Xalapa, una participación acotada, no estábamos a la altura de ellos, pero podíamos hacer comentarios pertinentes. Se hicieron algunos comentarios fuertes. Si el Primer Congreso Mexicano fue el debut nacional, el Simposio fue el debut internacional.

- P.** Antes de continuar con la organización de otros eventos académicos. ¿Quién fue el fundador del CNEIP?
- R.** No sólo fui fundador sino además fui el de la idea, pero eso nunca queda en las actas. Son ideas de las que luego me arrepiento. Me he dedicado a crear muchos frankensteins en este país. Las ideas pueden ser pero las personas no lo son y ahí radica el problema.
- P.** En 1971 se fundó el Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología. Cuarenta años después, 10 de noviembre de 2011, en la LXXXIX Asamblea Nacional celebrada en la Ciudad de Veracruz, el CNEIP le dio un reconocimiento como fundador.
- R.** Efectivamente, en el mes de junio de 1971 se constituyó el Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología con la asistencia de seis universidades, entre ellas la UNAM y la Universidad Veracruzana.

Antes de mi partida a México, me reuní con Luis Lara Tapia y María Luisa Morales (la "Chata"), preocupados por los primeros síntomas de lo que sería un desmesurado y negativo crecimiento de la oferta de estudios de licenciatura de psicología en México. En el año de 1971 ya había ocho o diez escuelas.

- P.** En los años ochenta, en las Asambleas del Consejo para la Enseñanza e Investigación en Psicología (CNEIP), el nombre de la "Chata" siempre aparecía en las reuniones.
- R.** Sí, ella fue secretaria ejecutiva del CNEIP por mucho tiempo. Cuando murió María Luisa Morales, Luis Lara dijo en su funeral que la "Chata" no era de las mujeres que se entierran sino de las mujeres que se siembran; fue muy bonito.

Le propuse a Luis Lara convocar a todas las escuelas de psicología del país para formar un consejo. Luis Lara Tapia, Graciela Rodríguez y yo firmamos la convocatoria en el mes de abril de 1971 y nos reunimos en el mes de junio del mismo año en la Clínica de Conducta de la Universidad Veracruzana, ubicada en la calle de Rojas, aquí en Xalapa. Propuse el nombre, *Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología* (CNEIP). Asistieron representantes de seis universidades: Universidad Nacional Autónoma de México, Universidad Veracruzana, Universidad Anáhuac, Universidad Iberoamericana, Universidad de Monterrey y Facultades Universitarias de Saltillo. Luis Lara Tapia y María Luisa Morales representaron a la UNAM, Graciela Rodríguez a la Iberoamericana, José Lichtszjan y Jacobo Grinberg a la Universidad Anáhuac, Eduardo Macías a la Universidad de Monterrey y un servidor a la Universidad Veracruzana; no me acuerdo del nombre del representante de Saltillo. La Universidad de Nuevo León ya existía, no sé por qué no enviaron representantes. En esa época el rector era Ulises García Leal. Nuevo León estaba muy castigado por el Gobierno; la policía entró a la Universidad y hubo muchos problemas. En esa reunión se hicieron los estatutos y se propuso que las escuelas de psicología se reunieran cada seis meses o cada año para ver si se podía hacer un currículo básico para los dos primeros dos años de la carrera, con base en el modelo experimental de Xalapa; en los dos últimos años cada escuela podía tener su propio modelo. Este currículo permitiría la revalidación de los estudios y la

movilidad estudiantil. El 11 de noviembre de 1971, ante la Notaría número 27 de la Ciudad de México, quedó creado formalmente el CNEIP. Juan Lafarga de la Universidad Iberoamericana se integró como miembro fundador del CNEIP. A la segunda reunión asistieron también el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente (ITESO) y la Universidad Autónoma de Guadalajara (UAG); José Gómez del Campo representó al ITESO y Félix Jorge Chaparro a la UAG. Después de esa reunión Félix y yo nos hicimos grandes amigos. Fue así como el CNEIP comenzó a crecer desmesuradamente. Primero fuimos 20, luego 40 y después 60 instituciones. Ahora ya no sé. El CNEIP es una legión de pequeñas escuelas en su mayoría. El CNEIP funcionó porque los representantes llevaban los acuerdos ante los consejos técnicos para validarlos e instrumentarlos. Pero fue por este acuerdo que comenzaron los problemas, principalmente con las universidades privadas cuando adquirieron autonomía de las universidades públicas, y obtuvieron el reconocimiento de la Secretaría de Educación Pública (SEP). Ya no les interesaba instrumentar los acuerdos.

En esa época se organizó la Biblioteca Técnica de Psicología del CNEIP con la Editorial Trillas bajo la coordinación de Rogelio Díaz-Guerrero. Se propuso que estos textos fueran revisados y recomendados por el CNEIP, y utilizados por todas las universidades del país, justamente para el primer módulo básico. Por ejemplo, el libro "*Operant Behavior. Areas of Research and Applications*" de Werner K. Honig fue publicado en español en 1975. Este fue mi segundo contacto con Trillas. La biblioteca se organizó por influencia de la ahora Facultad de Estudios Superiores Iztacala de la UNAM. En esa época ya era profesor de la Escuela de Psicología de Iztacala.

En ese mismo año, 1975, se realizó la primera Reunión Nacional del CNEIP, tipo congreso, en la Universidad de Guadalajara, para conmemorar la creación de la Licenciatura en Psicología. En 1973, me encontraba impartiendo un curso en la Facultad de Psicología en Xalapa, cuando apareció por la ventana el Dr. Wenceslao Orozco y Sevilla de la Universidad de Guadalajara (UDG). El Dr. Orozco era el coordinador de la comisión del proyecto de creación de la Licenciatura en Psicología de la UDG. Cuando salí del curso el Dr. Orozco me pidió que lo ayudara a diseñar la licenciatura en psicología en lo que inicialmente iba a ser y no fue la Facultad de Ciencia del Comportamiento. Esta licenciatura fue aprobada por el Consejo Universitario el 15 de junio de 1974 y comenzó a operar en septiembre de 1975.

En esa época colaboré en la fundación de dos licenciaturas. Una con el Dr. Orozco en la Universidad de Guadalajara y la otra en la Universidad Autónoma de San Luis Potosí. Con la UDG me comprometí a dar clases y a formar profesores en la ENEP-Iztacala; sin embargo, cuando los profesores terminaron el curso de formación no fueron contratados. Estuvieron becados en Iztacala dos años. Con la Universidad de San Luis Potosí ayudé a diseñar el plan de estudios y recomendé a un grupo piloto de profesores. El plan de estudios fue aprobado el ocho de septiembre de 1972 con base en el acuerdo establecido, Silvia Gomar Ruíz con Efrén Galván, Hugo Lamberto y Leticia Rivas fueron los profesores. Todo esto se realizó con base en los acuerdos establecidos en el CNEIP. Este fue el primer gran impacto del CNEIP.

Después el poder de las escuelas particulares se incrementó. Se tuvieron que realizar varias acciones. Primero, lograr que las escuelas privadas aceptaran los acuerdos de Jurica. Segundo, presentar una propuesta como punto de acuerdo: a) crear dos subsistemas al interior del CNEIP, uno para las escuelas privadas y otra para las públicas; b) que en el Consejo tuvieran más peso las escuelas públicas que las privadas

siguiendo el modelo de ANUIES. Entre otras porque, debido a que la Ley Orgánica de Educación Superior, en esa época le daba el privilegio a las escuelas públicas de otorgar las licencias y crear nuevas carreras. Esta propuesta no la aceptaron. La secretaria ejecutiva del CNEIP era María Luisa Morales. En 1978 abandoné con otros el CNEIP.

- P.** ¿En esa época ya existía alguna sociedad de psicología en México?
- R.** No, realmente no había ninguna. La Sociedad Mexicana de Psicología era de nombre y siguió siendo de nombre hasta hace algunos años. En general, las sociedades de este país son de nombre, se reúnen para el congreso; son como directorios profesionales.
- P.** En el transcurso de estos 40 años ha fundado varias sociedades, como la Sociedad Mexicana de Análisis de la Conducta y recientemente el Sistema Mexicano de Investigación en Psicología. Varias de ellas permanecen.
- R.** Algunas por desgracia han cambiado los principios que les dieron origen.
- P.** ¿En qué momento del proceso comenzó a pensar en crear una revista?
- R.** Bueno, no habíamos pensado en fundar ninguna revista. De hecho en lo que estábamos pensando era cómo empezar a publicar. Las primeras publicaciones las hicimos en la Revista Interamericana de Psicología. No existían revistas mexicanas, no había una sola revista en México. En el año de 1969, Rubén Ardila, siendo aún estudiante de doctorado en la Universidad de Nebraska, funda la Revista Latinoamericana de Psicología. La Revista Mexicana de Análisis de la Conducta es posterior, de 1975. En 1970 empecé a enviar artículos al *Journal of Applied Behavior Analysis* (JABA) y *Behaviour Research and Therapy*. Todo consistía en ponerte a escribir directo al inglés. Pero es cuando empiezas a recibir los primeros sinsabores de algunos colegas. Me acuerdo de un artículo que envié al JABA. El artículo describía el trabajo que habíamos realizado con una niña con daño cerebral severo. Nosotros habíamos usando procedimientos de eliminación de respuesta, tales como el castigo social y físico (choque eléctricos) porque la niña se metía comida o basura en la boca y había peligro de asfixia. Había que hacer algo, no la podíamos dejar a solas sin el peligro de que se fuera a asfixiar. Envié entonces el artículo al JABA. En esa época el editor era O. Ivar Lovaas. Me aceptó el artículo a la primera pero hubo cambio de editor y fue Todd R. Risley, quien en vez de publicarlo se lo envió a otro para que le hiciera cambios. Entonces el revisor me lo envió y me dijo que le había hecho algunos cambios. Como no reconocí a mi artículo con esos cambios, no lo publiqué; lo retiré. Empiezas a ver cómo funciona la supuesta objetividad académica. Mandé otro artículo a *Behaviour Research and Therapy*, con Stanley Rachman y lo publicaron a la primera. Es curioso que los primeros artículos que hacía me los publicaban a la primera; ahora no me los publican a la primera. Creo que lo hago peor que antes, no sé. Eso fue lo que hicimos al empezar a publicar, pero publicar no era una obsesión, publicabas cuando tenías algo que publicar, no tenías que publicar por publicar.

En esa época escribí el libro de *Técnicas de Modificación de Conducta*, porque tenía algo que publicar. Nunca se me hubiera ocurrido tener que escribir un libro para publicar. Esto es lo que ahora se hace: se busca qué publicar. En algunos años tendremos que publicar 5 o 20 libros al año, un libro quincenal, alguna cosa así. En esa época no teníamos ese problema. Cuando en 1971 salí de Xalapa y me fui a la Universidad de las Américas tenía 12 artículos publicados, eran 12 en 7 años, ahora para mí eso es

bajísimo. Cuando Rafael Núñez, el Jefe del Departamento de Psicología vio mi currículum se sorprendió de la cantidad de publicaciones. En esa época no era necesario publicar compulsivamente.

- P. ¿Cuáles fueron las circunstancias que motivaron su salida de Xalapa en 1971?
- R. En 1969, el Departamento de Psicología era un centro consolidado pero entonces empezaron los problemas internos en la Universidad. En 1970, fue nombrado rector de la Universidad Veracruzana Antonio Campillo y Roberto Bravo Garzón como secretario general. En conjunto con otros factores, se propició el deterioro de las condiciones de vida y de trabajo en la Universidad Veracruzana. Primero, dentro de la Facultad de Ciencias había problemas entre físicos y matemáticos y los psicólogos apoyamos la posición académica de los físicos. Entonces los problemas se extendieron a los estudiantes. En segundo lugar, como parte de un programa nacional, auspiciado directamente por Luis Echeverría empezó a fluir dinero en grandes cantidades a las universidades para corromper a los dirigentes estudiantiles. Era una forma de eliminar los conflictos del 68. En la década de los 70 y principios de los 80 el porrismo dentro de la Universidad Veracruzana fue terrible. Era un problema de delincuencia estudiantil, violaciones, robos, asesinatos propiciados por el Estado. Por eso me fui.

En el año de 1970, los dirigentes estudiantiles de Física, Matemáticas y Biología acusaron al director de la Facultad, Carlos Juárez y a mí, el secretario, de malversación de fondos. Los estudiantes decían que habíamos cobrado indebidamente tres meses de un profesor de Biología que nunca había llegado (\$12,000) y ese día tomaron la Facultad. En aquella época todavía te entregaban el dinero de tu quincena en un sobre y firmabas la nómina. Después se descubrió que el pagador era el responsable de la extracción. El mismo día que los estudiantes tomaron la Facultad, nos mandó llamar el Rector. Nos reunimos con Antonio Campillo y con Roberto Bravo Garzón; reconociendo que no teníamos nada que ver con el dinero, el Rector nos ofreció el Instituto de Ciencias que existía formal y legalmente para acabar con el problema. Después de la reunión con ellos tuvimos una mini asamblea con los profesores que nos apoyaban, aunque había algunos traidores, uno de ellos luego fue director de la Facultad. Les dije a los estudiantes que trasladarme al Instituto era aceptar que éramos culpables. ¿Por qué teníamos que dejar la Facultad? Consulté a Emilio Gidi Villarreal, magistrado del Tribunal Superior de Justicia del Estado sobre la posibilidad de denunciar a los estudiantes. Se ofreció a hacerlo pero no me lo recomendó porque en Veracruz nunca ni un periodista ni un estudiante habían perdido un caso y lo iban a archivar. Me aclaró que si algún día me quieran perjudicar iban a abrir el archivo. Ese día decidí abandonar Xalapa. Empecé a explorar en la Universidad de las Américas, en Cholula.

En esos días hubo una reunión del Consejo Universitario. Como presidente del Consejo, el rector Antonio Campillo presentó el caso de la Facultad de Ciencias diciendo que había una denuncia de malversación de fondos contra el director y el secretario. El Lic. Emilio Gidi Villarreal fue el único consejero que levantó la mano y dijo, "Sr. Rector, Usted toma este caso como cosa juzgada, aquí nadie ha probado absolutamente nada ¿dónde están las pruebas, excepto la acusación de estos muchachos?". En ese momento llegaron los del Consejo Estatal de Escuelas y Facultades de la Universidad Veracruzana (CEEFUV), compañeros de Fidel Herrera Beltrán, después Gobernador del Estado: Gonzalo Morgado Huesca y Humberto Troncoso entre otros. Entonces, el Rector salió del Consejo para entrevistarse con los estudiantes; al regresar dijo, "como los nombramientos del profesor Juárez y del profesor Ribes eran interinos, se termina el

interinato". Entonces dejamos de ser director y secretario. Los estudiantes querían que no estuviéramos en la dirección de la Facultad, por lo que se olvidaron de la malversación de fondos, pues nunca existió. Ellos lo sabían perfectamente, de seguro indujeron al pagador a sustraer el dinero para acusarnos. Ese era el nivel de corrupción en ese momento. Al día siguiente, hicimos una Asamblea General y propuse la separación de Psicología de la Facultad de Ciencias, dado el nivel de corrupción dominante. La asamblea de profesores y estudiantes votó a favor y Psicología se separó el año siguiente. Esta asamblea se realizó en el edificio de la Facultad, después de la sesión de Consejo Universitario.

**P.** ¿Qué sucedió después, toda vez que Física, Matemáticas y Biología junto con Psicología ocupaban el mismo edificio de Juárez 81?

**R.** En esa asamblea se decidió la separación. Enviamos una petición a la Universidad, salieron los físicos, matemáticos y biólogos, y Psicología se volvió facultad.

El 30 de agosto de 1971 presenté mi renuncia a la Universidad. El día que me iba llegó Rafael Velasco Fernández como nuevo rector. Le propuse permanecer como profesor de medio tiempo, venir día y medio a Xalapa todas las semanas sin cobrar viáticos. No me respondió, ni la Universidad cambió.

En la época de Rafael Velasco las cosas siguieron igual de difíciles. Hablé con Luis Lara Tapia, y Florente López Rodríguez dejó Xalapa en 1972 y se fue a la UNAM; ese mismo año regresó Víctor Alcaraz Romero de Francia y se fue también a la UNAM. También incorporamos a Jorge Peralta, Paulo Speller, Carlos Fernández y a Roberto Alvarado; con su salida se terminó la época del grupo Xalapa, por razones políticas, no académicas.

Salí de Xalapa por la corrupción y deterioro de la Universidad Veracruzana con la llegada de Roberto Bravo Garzón al poder, primero como secretario general y luego como rector. Luis Echeverría Álvarez, era el presidente de la República. Todo se corrompió. En la UNAM los porros tiraron a Pablo González Casanova; en Puebla se generó un problema entre el frente anticomunista y la izquierda. Contra Echeverría no se podía.

**P.** En los años 70 no sólo hubo problemas con los estudiantes; en esta época surgió el sindicalismo universitario.

**R.** El sindicalismo también lo promovió Luis Echeverría; era otra forma de intervenir en las universidades. Lo que no puedes controlar, corrómpelo, ésa era la consigna. La corrupción se manifestó en los trabajadores y en los estudiantes.

**P-** Quiero introducir un punto que me parece importante. Me refiero a la creación del Instituto de Psicología y Educación a partir del Centro de Entrenamiento y Educación Especial que ustedes crearon. En 1979, siendo profesor de la Facultad de Psicología tuve que dirigir el movimiento de separación del Centro de Entrenamiento de la Facultad de Psicología, pues no existían las condiciones para el desarrollo de un proyecto académico. Roberto Bravo Garzón apoyó el proyecto y en 1980, por acuerdo del Consejo Universitario, se fundó el Departamento de Psicología y Medicina de Rehabilitación como parte del Instituto de Ciencias de la Salud, junto con el Departamento de Investigaciones Psicológicas y el Departamento de Salud Pública. ¿Qué me puede decir sobre este punto?



- R. Sí, pero fue por diferencias internas entre tres grupos de profesores, a cada uno le dieron su nicho. Nada académica la resolución.
- P. Los estudiantes en 1975, cuando se gestó el problema, luchamos por un asunto académico. Desconocíamos en esa época los detalles del problema, es más creo que nunca los supimos.
- R. Ustedes no estaban informados en tal medida que me acuerdo que vine en el año 80 a la Facultad a dar una conferencia y una estudiante me pidió le firmara el libro de *Técnicas de Modificación de Conducta*. Le dije que ese libro lo había escrito aquí en Xalapa. Me dijo: ¿Usted estuvo en Xalapa? Bueno, eso quiere decir que no había leído tampoco el prólogo. Le contesté, en efecto esto que ves aquí yo lo fundé. Como vez, el proyecto había sido borrado sistemáticamente. Ustedes de buena fe estuvieran operando como un proceso centrífugo para acabar de romper lo que nunca debió haberse roto. Por eso es absurdo que haya dos institutos de psicología. Son corporaciones de empleo, no hay mucha diferencia entre el sindicalismo y los grupos corporativos de profesores. Por eso me dio mucho gusto cuando Emilio Gidi Villareal (1992-1997) fue rector porque, al saber la historia, lo primero que hizo fue romper la dependencia de la Universidad con el Gobierno del Estado. Aquí en Veracruz cuando el gobernador decía algo, se hacía. Así ha funcionado siempre y la autonomía salvó a la Universidad de los caprichos sexenales.

Antes de 1996 sólo había dos universidades públicas importantes, no autónomas. Una la Universidad Veracruzana y otra la Universidad de Guadalajara. La Universidad Veracruzana dependía del gobernador directamente, en un Estado donde el gobernador es cacique. En Guadalajara quien manejaba la Universidad era la Federación de Estudiantes de Guadalajara (FEG), porque el gobernador no tenía nada que ver con la Universidad. Hasta que se rompió el vínculo con el Gobierno del Estado y con la FEG estas universidades crecieron.

- P. Al dejar la secretaría de la Facultad de Ciencias, ¿quién se quedó a cargo de la licenciatura y de la maestría?
- R. Los jefes de Departamento de Biología, Física, Matemáticas se mantuvieron en sus puestos. No nombraron director ni secretario. Florente López Rodríguez siguió desempeñando el cargo de jefe del Departamento de Psicología; Jay Powell, quien tenía el grado de doctor, se quedó a cargo de la maestría. Ése fue un periodo negro. Todavía estuvieron en la Facultad un tiempo más Enrique Díaz Camacho, Elías Robles y Víctor A. Arredondo. Al separarnos de la Facultad y emigrar a la UNAM, los grupos se dividieron.
- P. ¿Qué enseñó el proyecto Xalapa?
- R. A mí me enseñó psicología. Además, el proyecto Xalapa demostró que puedes construir algo a partir de cero y con muy pocos recursos. La Universidad Veracruzana era muy pobre. Se tenía un grupo cohesivo que intentó hacer algo y eso se demostró repetidamente. Se hacen cosas cuando existe una relación estrecha; cuando se pierde la cohesión, los proyectos se pierden. He dicho siempre que los intereses, las vanidades, las miserias individuales normalmente pueden más que los objetivos de grupo. Eso nos enseña la historia de la humanidad, no sólo los proyectos académicos.

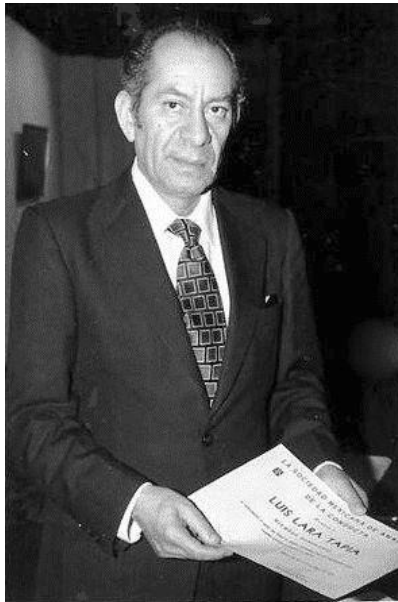
## **La Universidad Nacional Autónoma de México: El retorno.**

- P.** ¿Qué pasó con el programa de psicología de la UNAM?
- R.** Un grupo de jóvenes, compañeros de Arturo Bouzas y posteriores, Jesús Figueroa, Héctor Ayala, Jorge Molina, más tarde, Juan José Sánchez Sosa y Jorge del Valle, venían a Xalapa a las conferencias. Si ustedes ven las fotos con Mowrer y con Bijou, ellos aparecen. Con base en el programa de Xalapa y con el apoyo de Luis Lara Tapia, fundamentalmente y Santiago Ramírez el psicoanalista, organizaron un proceso de reforma del plan de estudios. De tal manera que en el año de 1967, cuando fue el primer congreso, el Colegio de Psicología de la UNAM, que todavía estaba en la Facultad de Filosofía y Letras, cambió el plan de estudios e hicieron un plan de estudios muy parecido al de 1965 de Xalapa. El plan del 1973 del Colegio de Psicología de la UNAM estuvo vigente hasta hace un año y se basó en el de Xalapa de 1967, año en el que Xalapa ya tenía otro plan, el de 1970. Creo que el año pasado (2009) cambió para mal el plan de estudios en la Facultad de Psicología de la UNAM. La Facultad siempre fue rezagada respecto de los planes de estudio de Xalapa y cambió cambio significativamente cuando todo el grupo de Xalapa regresó a la UNAM.

Llegamos al Colegio de Psicología en 1971, época en que éste fue cambiado al edificio de la Escuela de Economía, al lado de la Facultad de Derecho y frente a Ciencias Políticas. Al llegar al edificio de Economía se hicieron algunos cambios: ya no había un consejero técnico dirigiendo el Colegio; en su lugar se designó a un coordinador, Santiago Ramírez y luego lo sucedió José Cueli García. Ambos eran freudianos y amigos de Luis Lara Tapia y permitieron que el Departamento de Psicología Experimental creciera. Llegamos en un momento de transición, cuando José Cueli era coordinador. El Departamento de Psicología Experimental era un laboratorio de prácticas sin investigación. El 27 de febrero de 1973 siendo rector de la UNAM el Dr. Pablo González Casanova, se creó la Facultad de Psicología. Luis Lara Tapia, su primer director, me permitió participar en el proceso de transformación de la Facultad. Entre 1971 y 1973 me mantuve con perfil bajo, debido a que los ex - xalapeños no querían que llegara como profesor a la Facultad.

- P.** ¿Escuché bien? ¿No querían que fueras profesor de la Facultad de Psicología?
- R.** De hecho varios de los profesores que estuvieron en Xalapa se presentaron con el director de la Facultad de Filosofía y Letras, Dr. Ricardo Guerra, para pedirle que no me aceptara como profesor. Me vetaron. No mencionaré los nombres para no herir susceptibilidades.

A mi salida de Xalapa, la Universidad de las Américas en Cholula me había contratado con un sueldo más alto que el que recibía un profesor de la UNAM pero Luis Lara Tapia me pidió cambiara mi decisión y me incorporara a la UNAM donde mi trabajo tendría mayor trascendencia. Luis Lara había conseguido una plaza para mí en el Consejo Técnico a pesar de la oposición de algunos colegas. Él fue quien me contó que me habían vetado.



Luis Lara Tapia. Primer director de la Facultad de Psicología de la UNAM e impulsor de algunos proyectos de Emilio Ribes. Aparece recibiendo su reconocimiento como miembro honorario de la Sociedad Mexicana de Análisis de la Conducta. UNAM, 1983.

Ya en la Facultad de Psicología, Lara Tapia me asignó un grupo piloto para no tener problemas. Fue una experiencia interesante. Un grupo tutorial con un solo profesor. En dos años el grupo tutorial concluyó 30 tesis de investigación en imitación generalizada, que nunca ha vuelto a pasar en la UNAM. Para realizar las investigaciones diseñamos un programa de desarrollo infantil en una guardería, a un lado de Los Pinos, edificio ocupado por los guardias presidenciales. En esa época impartía una clase en el primer año de la Maestría de Psicología Educativa. Al siguiente año Lara Tapia me pidió que impartiera Análisis Experimental de la Conducta. Algunos alumnos de ese programa se fueron a quejar con Luis Lara Tapia por mi estilo, que era muy de Xalapa, es decir, que les exigía. Los alumnos no iban a mi clase a escuchar, tenían que leer un capítulo por sesión, escribir, plantear problemas de investigación y eso ya no era tan cómodo.

- P.** Con base en lo que nos ha dicho, se pueden reconocer dos dimensiones del proceso: por un lado el disciplinar y académico; por otro el social y político, se crean grupos y se generan distancias. Los grupos pueden favorecer el proceso pero también pueden interferir.
- R.** Creo que en el fondo se trata de un problema moral, no creo que sea de otro tipo. Creo que simplemente no hay lealtad a los proyectos; en la medida que no hay lealtad a los proyectos, éstos se desconfiguran, se piensa en términos personales no en términos del proyecto. Algunas veces, este problema aparece más rápidamente, otras veces más lentamente pero siempre aparece. Esto se debe a la forma como nuestra universidad está organizada; la universidad pública, latinoamericana, la europea también, es lo mismo. Es decir, se premian los méritos individuales, no se premia el conocimiento genuino sino la productividad, lo cual es un absurdo. No se premia que el estudiante aprenda sino cuántos estudiantes están matriculados y cuántos egresan. No se premia la calidad de lo que se hace sino cuánto tiempo se permanece en la dependencia.

Me mantuve vinculado a Xalapa para apoyar a la escuela. El grupo Xalapa emigró pues las condiciones seguían siendo “resbalosas”. En 1972, a través del CNEIP, conseguimos financiamiento de la ANUIES para el establecimiento de un programa nacional de formación y actualización de profesores. A Xalapa vinieron Jesús Figueroa y otros profesores que no eran precisamente miembros del grupo original del programa. Florente López y yo continuamos viniendo a Xalapa. Estando ahí se me acercó un día Enrique Díaz Camacho y me dijo: “Yo quisiera que volviéramos a darle impulso a Xalapa, ¿qué crees que podríamos hacer?” Le respondí: ¿Qué te parece si organizamos un congreso?” Entonces organizamos, Enrique Díaz Camacho, Silvia Gomar Ruíz y yo, el Primer Congreso Mexicano de Análisis de la Conducta auspiciado por las tres universidades que tenían programas conductuales: la Universidad Veracruzana, la Universidad Autónoma de San Luis Potosí y la Universidad Nacional Autónoma de México. Este evento se realizó en abril de 1974, año en el que aún no existía la Sociedad Mexicana de Análisis de la Conducta. En este congreso se incluyeron trabajos de investigación básica en animales y humanos e investigación aplicada relacionados con la enseñanza y el uso social del análisis conductual. Realicé las gestiones para que en la inauguración del congreso estuvieran los tres rectores de las universidades auspiciadoras. Por la UNAM estuvo Guillermo Soberón, por la UV Roberto Bravo Garzón y por la UASLP Roberto Torres Leyva.

Hablé con Sídney Bijou y le pedí que fuera uno de los invitados especiales y le solicité que nos apoyara con la invitación a J.R. Kantor, quien aceptó. Antes de recoger a Kantor en el Aeropuerto de la Ciudad de México, le pedí a Bijou que me lo describiera para identificarlo, aunque lo había visto en 1967 en un congreso de la *American Psychological Association* (APA), en el que le hicieron un homenaje. Habían pasado siete años. Bijou me lo describió como un académico alemán, centro europeo. En el aeropuerto de la Ciudad de México todavía te podías asomar por la puerta de la Aduana y al hacerlo lo reconocí con su pajarita, su bastón y su boina. En el Congreso se le rindió homenaje a J.R. Kantor por el papel pionero que había desempeñado en la psicología como una ciencia natural y a S.W. Bijou por su contribución a la creación y desarrollo de los primeros programas de análisis conductual en México. Le pedimos al Gobernador les otorgara una medalla de oro y un diploma por sus contribuciones. Ése fue el primer homenaje de la Universidad Veracruzana a S.W. Bijou en 1974. Los conferencistas magistrales fueron: J.R. Kantor, H.M. Jenkins (McMaster University) y Donald M. Baer (Kansas University). Este fue el primer caso en el que los artículos completos se publicaron en las memorias y se entregaron el primer día del congreso (UV, UNAM, & UASLP, 1974).

- P. ¿El contacto académico con J.R. Kantor fue inducido por S.W. Bijou o por W.N. Schoenfeld?
- R. William N. Schoenfeld escribió el artículo “J.R. Kantor’s *Objective Psychology of Grammar and Psychology and Logic: a retrospective appreciation*” (Schoenfeld, 1969), donde de alguna manera le reclamaba indirectamente a B.F. Skinner, que en el caso de “*Verbal Behavior*” (Skinner, 1957), no hablara de la influencia que había tenido la “*Psicología Objetiva de la Gramática*” (Kantor, 1936) al que ni siguiera cita. Schoenfeld se refería también a los dos volúmenes del libro “*Psicología y Lógica*” (Kantor, 1945-1950). Schoenfeld pensaba que había una familiaridad entre él y Engels, aunque suponía que dicha opinión no le gustaba a Kantor.

En Toronto había leído un par de artículos de Kantor relativos al concepto de lo psicológico como interrelación. Este concepto era mucho más claro que la relación operante, como interacción respuesta-estímulo. A partir del Congreso establecí una relación personal con Kantor, a quien visitaba cada vez que iba a Chicago; lo invitamos tres o cuatro veces a Iztacala. Kantor disfrutó mucho de la relación porque estaba muy aislado y en esos años ya estaba sordo. En esa época tenía 86 años, había nacido el 8 de agosto de 1888 en Harrisburg, Pennsylvania.

- P.** ¿En esa época cómo puede caracterizar a los grupos académicos conductistas radicados en México?
- R.** Nunca hemos sido muchos pero hemos sido los mejores. En una época los más asertivos porque teníamos la seguridad de que lo que hacíamos, lo hacíamos bien y teníamos el reconocimiento externo. Siempre ha existido el mito de que la década de los 70 fue la época del conductismo en México; fue el dominio conceptual y académico del conductismo pero nunca fue el dominio en términos de mayorías. Siempre fuimos los menos y como en cualquier familia, hubo gente seria, buena, y hubo gente poco seria y poco buena; de hecho, sólo existía el grupo Xalapa. El grupo de la UNAM era nominalmente conductista pero con poca profundidad conceptual y en esa época no hacían investigación. Se puede decir que eran adherentes emocionales al conductismo. Todos ellos, cuando salimos de Xalapa comenzaron a madurar como académicos. Esto se puede ver claramente en las memorias del Primer Congreso Mexicano de Análisis de la Conducta en donde los que más presentaciones tuvieron fueron los miembros del grupo Xalapa, que en esa época ya eran profesores de la UNAM. Entre 1971 y 1974 muchos de los profesores de psicología de la UNAM se fueron a estudiar un posgrado a Estados Unidos. Había un vacío en términos de cantidad y lo que había eran recién egresados de la licenciatura que eran adherentes al conductismo, como Francisco Cabrer, Jorge Martínez Stack Roberto Barocio, Vicente García y Enriqueta Galván entre otros. En 1973 se iniciaba el grupo de San Luis Potosí. De modo que sólo había dos grupos, el de Xalapa y el de la UNAM.
- P.** Otro grupo de profesores se fue a estudiar a Estados Unidos, entre los que recuerdo se encuentra Juan José Sánchez Sosa, quien después fue director de la Facultad de Psicología de la UNAM. ¿Me puede comentar sobre este grupo?
- R.** Sí. Juan José fue alumno mío. Estudió la maestría y el doctorado en psicología y desarrollo humano en la Universidad de Kansas, Estados Unidos. También se fueron a estudiar a la Universidad de Kansas, a la meca de la psicología aplicada, Laura Hernández, Héctor Ayala, Francisco Montes y Jaime Hermann.
- P.** ¿La psicología no conductista también tuvo presencia institucional?
- R.** El otro grupo que existió en México con una identificación corporativa, la psicológica transcultural, fue promovido por Rogelio Díaz Guerrero pero fue posterior. Se constituyó como Asociación en 1984, aunque Díaz Guerrero formó a un grupo importante de investigadores. No había masa crítica. Sólo como un dato, el Primer Congreso Mexicano de Psicología, organizado por el grupo Xalapa fue en 1967, el Primer Congreso Mexicano de Análisis de la Conducta en 1974, ambos en la ciudad de Xalapa. La *Sociedad Mexicana de Psicología* fue fundada en 1950; sin embargo, su primer congreso, realizado en la Ciudad de México, se celebró en 1976 y el primer número de la *Revista Mexicana de Psicología* se publicó en 1978 apoyada y vinculada a la UNAM. De

hecho, no había nada. La única organización académica genuina era la *Sociedad Mexicana de Análisis de la Conducta* que se fundó en 1975, junto con la *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*. En el segundo Congreso Mexicano de Análisis de la Conducta organizado por la UV, la UASLP y la UNAM, en la ciudad de San Luis Potosí, decidimos que el Congreso y la Revista podían ser asumidas por una sociedad. Podemos decir que el concepto de sociedad es muy wittgensteiniano. La sociedad se crea cuando existe una práctica, hay un congreso y una revista, entonces creas formalmente una sociedad. Todas las demás sociedades eran un membrete y su directiva. Esto fue al revés. Lamentablemente la Sociedad Mexicana de Análisis de la Conducta se ha mantenido por el Congreso y la Revista, pues seguimos teniendo un espíritu corporativo muy pobre. Los psicólogos en México no nos reconocemos unos con otros

- P.** El programa de psicología de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí creado en 1972 era un espacio del conductismo. ¿Qué sucedió?
- R.** Ocurrió lo que pasa en todas partes, lo mismo en Xalapa, en Iztacala o en todo México. El eclecticismo sigue siendo el enfoque dominante y esto te dice que es difícil crear tradiciones institucionales. En el fondo, las tradiciones dependen de las personas y los intereses de éstas son más grandes que los intereses académicos. Los mexicanos no somos institucionales. Por eso en los discursos públicos se habla de la institucionalidad porque no se tiene, es una especie de fetichismo verbal que compensa la carencia real de la institucionalidad a nivel político y económico.
- P.** ¿Qué tanto han influido las condiciones estructurales de las instituciones en el desarrollo de los grupos académicos?
- R.** En esa época no existían. La universidad pública mexicana en esa época era clientelar y desestructurada, ésas eran sus grandes ventajas. Ahora existe un aparato administrativo que dificulta los proyectos nuevos o los grandes cambios.
- P.** Sin embargo, la gran virtud de la universidad pública mexicana es que todavía hay espacios que se abren, aunque así como te los abren te los cierran. En la medida en que un programa tiene reconocimiento, que intrínsecamente se justifica, es muy difícil que lo cancelen. Por eso, siempre insisto: una vez que creas un programa, las personas deben pensar en términos del espacio que creaste y no en ellas. En el momento en que las personas remplazan al espacio académico aumenta la vulnerabilidad del programa. A veces es suficiente la indiferencia para que el programa desaparezca.
- P.** Por lo que hemos escuchado en esta entrevista, es evidente que usted ha ejercido el liderazgo en la comunidad académica. Además, me parece que hay méritos personales asociados a ese liderazgo que han facilitado el proceso académico. ¿Este liderazgo ha estado asociado a su identificación personal con los proyectos? ¿En ausencia del líder los proyectos se debilitan y desaparecen?
- R.** El liderazgo se construye con la práctica. Ahora pueden decir, bueno, es que es Emilio Ribes. Tal vez, algunos saben quién es Emilio Ribes, pero en 1964 nadie sabía quién era, excepto mi papá y mi mamá. El liderazgo que se ejerció en 1964 fue un liderazgo que se formó en la práctica; nos hicimos líderes haciendo cosas. Cuando llegué a la UNAM el reconocimiento que tuve como líder fue por lo que había hecho en Xalapa. Volví a hacer cosas que no se habían hecho en la UNAM. Es decir, no vivía del liderazgo de Xalapa, si no del liderazgo en la UNAM; lo mismo sucedió en Iztacala y en Guadalajara, hice lo que

no se había hecho. La autoridad no se tiene, se gana y se ejerce. Tú puedes tener el puesto de director, de rector, de gobernador, de presidente pero si tú no haces las cosas que corresponden al puesto, no tienes la autoridad. La autoridad no es de nombre, se ejerce; los liderazgos se ejercen, es una práctica. Puedes incorporar colegas con reconocimiento académico pero no necesariamente a un líder académico. La ventaja en un grupo en el que no hay un líder, es que todos pueden asumir una cuota de liderazgo porque si no lo hacen, el proyecto fracasa. Mientras no se ejerza proporcionalmente el liderazgo que corresponde, las cosas no funcionan.

El principal liderazgo es el académico no el administrativo. La administración es muy fácil de realizar cuando académicamente el programa funciona muy bien pero se vuelve complicada cuando académicamente no funciona un programa, porque entonces tienes que suplir lo sustantivo por lo adjetivo; el sistema se vuelve adjetivo. Muchos indicadores nos dicen que hay falta de adherencia institucional, no hay cohesión. La gente trabaja con los criterios mínimos y ocurre en todas las universidades mexicanas públicas y privadas. Otro problema vinculado entre los psicólogos es la falta de identidad disciplinar. Siempre pensamos que lo que hace el otro, está mal hecho. Cuando el proyecto se vuelve académico y los miembros del grupo funcionan como colideres -con las diferencias que puede haber, pues no todos pueden tener la misma jerarquía por la edad, experiencia, factores de personalidad etc.-, la parte administrativa se diluye entre todos y eso facilita la administración del proyecto. Cuando no ocurre y el que funciona como líder académico y administrativo se va, todo se desquebraja. La gente entonces comenta, “nos dejaste”. ¿Los dejaste? En vez de “los sostuviste”, dicen: “nos dejaste”. Es una lógica muy especial.

Se me señala por armar proyectos no por permanecer indefinidamente en ellos; tanto en Coyoacán como en Iztacala y después en Guadalajara. Ése ha sido un común denominador de mi vida. No me gusta administrar proyectos. En el momento en que está consolidado el proyecto me retiro, administrativa o personalmente, cualquiera de las dos cosas. En 1979 en Iztacala dejé el proyecto voluntariamente pues no iba a ser el coordinador perpetuo de psicología en Iztacala. Me dediqué a otra cosa, participé en la creación de la Unidad de Investigación Interdisciplinaria en Ciencias Sociales y Educación (UIICSE) y después me retiré a dar clases y a realizar investigación. De hecho, a partir de 1982 no acepté ningún puesto de los que me ofrecieron. Trabajé como un profesor más en Iztacala y se acabó. ¿Qué es lo que va a pasar? Va a pasar lo que la gente decida, no se puede suplir al colectivo.

- P. Efectivamente, es un líder académico. Durante todos estos años, la gente, especialmente los jóvenes, lo ha ido a buscar a Coyoacán, Iztacala y Guadalajara. Esta gente ha estado interesada en su propuesta académica.
- R. Esto se debe a que la gente quiere formarse, si no estaría sólo. Lo que ha pasado con los proyectos es el síndrome del abandono, propio del psicólogo mexicano en general. Como ejemplo, en Xalapa, Coyoacán, Iztacala y en la Sociedad Mexicana de Análisis de la Conducta los proyectos se fueron deteriorando por falta de liderazgo académico, incluyendo la *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*. El problema de este país es que la gente no asume una responsabilidad institucional; en el mejor de los casos se asume una responsabilidad e interés personal y así no hay proyecto que funcione. Si estás discutiendo un plan de estudios, la gente no está pensando en la psicología como disciplina, está pensando en las materias que puede impartir y en el grupo al que pertenece, está pensando en sus propios intereses. Esto fue lo que pasó en la UNAM

cuando en 2009 aprobaron el nuevo plan de estudios de Psicología. Después de 36 años cambiaron el plan de estudios aprobado en 1973 y lo hicieron para mal. Muchos dicen que este plan de estudios es peor que el anterior pero no hicieron nada por impedirlo. No se actúa con base en proyectos y tradiciones.

- P.** Estoy de acuerdo contigo. Cuando fui estudiante en la Facultad de Psicología-Xalapa y luego profesor, me di cuenta, al menos en el diseño y operación de los planes de estudio, que todo giraba en torno a los intereses personales y de grupo, y no a un interés institucional.
- R.** Efectivamente ésa es la historia de la psicología en México, me imagino que en América Latina y en todo el mundo. Es decir, el diseño curricular es un proceso de negociación corporativa de grupos: psicólogos identificados por algún criterio de interés personal, eso es todo. En consecuencia, los cursos de diseño curricular no sirven para nada, se está perdiendo el tiempo.
- P.** Si diseñas un plan de estudios en un grupo pequeño puedes llegar a implantarlo. Sin embargo, el problema ahora es su operación.
- R.** Así es. La gente normalmente no está formada adecuadamente ni tiene interés por hacerlo.
- P.** Asumiendo que este comportamiento es común en la sociedad y no sólo en la comunidad de psicología. ¿Qué se puede hacer? ¿Cuál podría ser un objetivo realista?
- R.** Ahora creo que hay que tener objetivos limitados. En 1970 quería que México se convirtiera al conductismo y ahora quiero tener un programa reducido, donde todos funcionemos y seamos creativos en la posición que tengamos dentro de la psicología; que seamos coherentes y congruentes, nos divirtamos y lo hagamos bien. Si así ocurre, estoy satisfecho.
- P.** Aún recuerdo que en la primera reunión nacional de CNEIP, celebrada en Guadalajara en noviembre de 1975, respondió a una invitación que los estudiantes de Xalapa le hicimos. Nos reunimos en un salón pequeño del hotel en el que estábamos hospedados, sobre la Avenida Juárez, muy cerca del mercado de San Juan de Dios. En esa reunión nos platicó de su sueño sobre el conductismo y nosotros regresamos a Xalapa pensando en el sueño que podría cambiar a la sociedad.
- R.** Efectivamente podía hablar de ese sueño.
- P.** ¿Usted cree que hayan existido intentos institucionales por echar abajo los proyectos conductistas?
- R.** No. No soy partidario de las teorías de la conspiración. Creo que los propios conductistas hemos hecho lo suficiente para destruirlos. De hecho cuando ha habido cohesión interna, los proyectos han funcionado muy bien.
- P.** ¿Qué sentía al tener veinte mil egresados con orientación conductual entre las Universidades de Guadalajara, San Luis Potosí, UNAM y la Veracruzana?
- R.** No eran tantos. En la UNAM, entre la Facultad de Psicología, Iztacala y Zaragoza cuando mucho egresaban menos de seis mil estudiantes al año.



- P.** En 10 años las otras psicologías se hubieran acabado.
- R.** No lo sé. En Iztacala, la mayoría de los profesores no eran conductistas. El problema era que nunca se sabía qué eran porque tampoco planteaban discusiones teóricas importantes. Nunca discutían conceptualmente, simplemente se ocultaban y enseñaban otra cosa o hacían comentarios personales. Ése es el problema: siempre he dicho que es mejor una escuela psicoanalítica con profesionales distinguidos con los que puedas hablar, que tener una escuela conductista de bajo nivel. Iztacala acabó siendo una escuela conductista de bajo nivel, muchos “conductistas” por conveniencia que ante el primer problema, dejaron de serlo. No hay colegas con formación sólida y coherente que funcionen en términos de un proyecto, no los hay, a pesar de que ya pasaron 45 años desde que se fundó Xalapa. Cada vez que quieres organizar un programa nuevo no hay gente adecuada. Recuerdo que cuando llegamos a Coyoacán y de Coyoacán a Iztacala comentábamos que había una generación perdida, la posterior a la nuestra; se creó un hueco, que se hizo cada vez más grande, una verdadera hondonada. No hay investigadores de calidad, lamentablemente.
- P.** ¿Habrá pasado lo mismo con las otras posiciones?
- R.** Es que las otras posiciones no importan porque no les preocupa esto. Las otras posiciones son colegas que por lo general dan clases, que se incorporan al sector público, que tiene empleos, que hacen encuestas, que ponen un consultorio. Da lo mismo. De hecho, si a muchos de ellos les preguntas de qué trata la psicología, no creo que tengan la claridad suficiente para darte una noción de psicología después de 20 o 30 años de estar trabajando.
- P.** ¿Los profesores de la Facultad de Psicología de la UNAM eran conductistas skinnerianos?
- R.** Hace ya muchos años que es políticamente incorrecto ser conductista dentro de la Facultad. Los psicólogos me recuerdan a los niños: cuando llegas a una casa y le pregunta a un niño que a quién le va, te responden: al campeón. Todos los psicólogos son así. Es difícil encontrar a alguien que identifiques con una posición todo el tiempo. A la gente que es consistente se le acusa de ser radical, rígido, y de todos los insultos propios al caso. Claro que eso te aísla pero es un aislamiento bueno porque no te contaminas de la estulticia y de la inmoralidad imperante.
- P.** Esa posición también crea fantasmas.
- R.** Recuerdo, que después de salir de Iztacala, los estudiantes me pidieron que diera una conferencia sobre el currículo del psicólogo. Eso fue a finales de los 80's, cuando estaba viviendo en Cuernavaca. Al final de la conferencia me preguntaron si implantaría el mismo diseño curricular que diseñé cuando se creó la carrera de Psicología en Iztacala, si es que tuviera esa posibilidad. Les respondí, obviamente no. Primero, porque no existen las condiciones originales; segundo, una cosa es implantar un currículo nuevo y formar gente para que lo opere y otra es implantarlo cuando tienes 250 tipos que no tienen la menor idea del diseño curricular, los tienes que entrenar y además están en contra. Pero, ahora mismo les puedo diseñar tres o cuatro alternativas curriculares distintas que se ajustan a la carrera de Psicología. Los estudiantes se sorprendieron. Ellos pensaron que sigo defendiendo el currículo original. Es decir, lo que no funcionó,

no resultó. En Iztacala llevan más de treinta años discutiendo el cambio curricular. El problema es la mediocridad.

- P.** Bueno, no se ponen de acuerdo porque hay intereses personales o de grupo. ¿Qué hay que hacer?
- R.** Un proyecto institucional que sea coherente con una forma de ver la psicología. Hay que hacer lo que el proyecto indica; si además, se disfruta al hacerlo y las cosas funcionan es para estar feliz. Si puedes convencer a dos o tres, qué mejor.
- P.** ¿Qué es lo que mantiene el interés?
- R.** Los logros intrínsecos. No necesitas que nadie te motive.
- P.** Lo deseable sería comenzar con un proyecto orientado genuinamente por un interés epistémico, con base en el conocimiento.
- R.** Así empezó Xalapa, Así se fue formando su identidad, ésa era la intención.
- R.** La intencionalidad académica se pierde. Lo común es iniciar un proyecto de tipo económico o administrativo con poca claridad académica. El sustento de un proyecto es su claridad académica.
- P.** ¿Quizás ésta sea una de las lecciones aprendidas?
- R.** Sí, pero también la práctica, como forma de vida. Es decir, un conductista en la práctica debe ser coherente con su disciplina y con la interpretación del mundo. Si no lo practica, es que no es conductista.
- P.** ¿Si se tiene un proyecto académico con una postura clara, lo que está alrededor se va consolidado?
- R.** Sí, pero uno aprende del que tiene más experiencia. A eso llamo discurso didáctico. Los otros aprenden del ejemplo, de la discusión etc. Después uno puede auto-enseñarse, comparar lo que uno hace con lo que otros hacen e ir creciendo pero si no hay voluntad genuina de aprender, de aprender del otro, no pasa nada. Tú puedes tener aquí a Kantor y a Wittgenstein y nadie se entera; eso era lo que pasaba en Iztacala. W.N. Schoenfeld estuvo un mes completo en Iztacala y ni un solo profesor fue a platicar con él; Georgy Adam estuvo dos meses en Iztacala y ni un solo profesor fue a platicar con él. Supuse que todos eran investigadores fuera de serie pues no tenían de qué conversar con ellos. Todo lo sabían aparentemente, eso es muy mexicano y muy del psicólogo también.
- P.** ¿Los profesores iban a las conferencias de los profesores invitados porque estaban interesados en hacer amistad con ellos, para después hacer experimentos conjuntos y publicar?
- R.** Sí, así era. Entre 1980 y 1982 tuvimos la visita en Iztacala de 60 a 65 profesores visitantes de primer nivel. Estaban con nosotros, por semanas o quincenas. Recuerdo la siguiente anécdota, cuando era coordinador de investigación en Iztacala. Un día, delante de Luis Aguilar Beltrán, director de la DGAPA de la UNAM, estando con Héctor Fernández Varela, la subdirectora de la DGAPA dijo recriminándome: “Ribes se acabó el 70% del presupuesto de la DGAPA”; Luis Aguilar se ríe y dijo: “¡Pues qué bueno, que se lo gasten! En un principio, todos los profesores asistían a los eventos académicos;

después, los seminarios estaban vacíos. Incluso los profesores de experimental y de aplicada no iban.

- P.** ¿Cuáles son los indicadores de un proyecto sano que funcione académicamente?
- R.** Depende del proyecto.
- P.** ¿Cuáles son estos indicadores? De alguna manera se percibe que los proyectos han tenido problemas. Por ejemplo, falta de cohesión, intereses individuales, carencia de interés académico genuino, entre otros.
- R.** Lo podemos ejemplificar con el proyecto del Centro de Estudios e Investigaciones del Comportamiento de la UDG (CEIC). Es el proyecto más reciente. Te devuelvo la pregunta. ¿Cuáles serían los indicadores del funcionamiento del CEIC, uno en el sentido de posibilidad y otro en el sentido de compromiso? Vamos a suponer que no se publique, que nadie publicara. Vamos a suponer que vivimos en una época en que no es obligatorio publicar, como era antes. Edward Chance Tolman escribió a lo mejor 40 artículos, durante 40 años y publicó tres libros. En la actualidad Tolman sería candidato en el Sistema Nacional de Investigadores y asociado B en la UNAM, por ejemplo.
- P:** Eso es parte de la respuesta, probablemente este tipo de indicadores no indican salud académica.
- R.** Si haces cosas buenas, puedes publicarlas pero el que publiques no implica que hagas cosas buenas. A eso me refiero.
- P.** En los últimos años, nos han hecho daño estos sistemas, llámense productividad académica o sistemas de calidad. La gente no los entiende, mucho menos quienes los administran. Sin embargo, estos sistemas llegaron para quedarse.
- R.** Esto no quiere decir que algunos indicadores no funcionen. Lo que hay que evitar es la lógica institucional respecto a la productividad del personal académico.
- P.** Me parece que un indicador de desempeño podría ser el grado de intercambio académico entre los miembros de la comunidad. Por ejemplo, compartir literatura, discutir ideas, realizar trabajos conjuntos; quizás otro sería la generación de conocimiento y un tercero, podría ser la actitud cotidiana por conocer y explorar.
- R.** Le llamo la disposición a aprender. Sí, nunca acabas de aprender. La disposición a aprender es lo que te permite tener intercambio; si no tienes la disposición a aprender, el intercambio es falso y los proyectos conjuntos también, pues lo son por interés personal o laboral. La disposición a aprender yo creo que es el indicador básico. Un ejemplo de esto es el espíritu de la Universidad de Cambridge en la época en la que Wittgenstein era un estudiante. Wittgenstein siendo un estudiante organizó e impartió un seminario. A este seminario no sólo acuden los estudiantes sino que asiste Bertrand Russell y George Edward Moore, los grandes filósofos de Cambridge. Este espíritu es contrario al de Iztacala. Estando Schoenfeld en Iztacala nadie fue a conversar con él. En Guadalajara, en el caso de los coloquios, la gente los iba a presentar para que todos supieran qué estaban haciendo, bueno eso está bien. Aunque hay un primer problema, en una comunidad de pocos investigadores todos deberían saber que se está haciendo pues nos vemos todo el día. Un segundo problema se presenta, cuando les dices que se están haciendo mal las cosas y les sugieres el uso de un término, de un procedimiento.

No hay ninguna disposición a aprender ni a cambiar pues a los dos meses presentan lo mismo.

- P.** Me parece que este problema es difícil de manejar cuando se realiza el intercambio académico.
- R.** Así es. Lo que hay que hacer es no tomar como asunto personal lo que es un asunto de tipo conceptual o metodológico.
- P.** ¿El intercambio académico como práctica cotidiana es un asunto difícil, pero importante en los grupos de trabajo?
- R.** En este aspecto respeto a los americanos. En una reunión les puedes decir que su posición es equivocada y al concluir la reunión, puedes salir con ello a tomar una copa, no se enojan contigo. No sé si eso es bueno o malo. Lo importante es que la crítica no la asumen como un asunto personal sino como una crítica de postura. Me acuerdo de R.E. Ulrich quien trabajaba sobre el control conductual y las comunidades. Uno de los profesores de Iztacala me dijo: “Oye, ¿puede venir Ulrich a dar una conferencia?”. Le dije: “Puede venir quien quiera, pueden traer a Lacan, el psicoanalista de los silencios”. Es decir, oigan a todo el mundo. Ésa es la idea, para mi mejor. Si resisten es que están sólidamente formados; si empiezan a dudar es que algo está funcionando mal. Lo primero que me dijo Ulrich al llegar fue lo siguiente: “Emilio, te agradezco que me dejes hablar en tu escuela, a pesar de que no estés de acuerdo con lo que hago y que cuestiones el condicionamiento operante”. Un mexicano hubiera dicho, “me le colé, hablé mal sin que se diera cuenta”. Muchos investigadores que fueron mis estudiantes, el día que obtuvieron el doctorado nunca me han vuelto a preguntar ni consultar nada, como si no existiera. Esa parece ser la supuesta autonomía e independencia del alumno. Como si por ser doctor fueran a cambiar las cosas y pudiera haber un cambio cualitativo. Sé que no están haciendo bien las cosas.
- P.** A mí me parece que este tipo de comportamiento es una práctica general en las universidades.
- R.** Sí pero ésa no es una actitud académica. Es la actitud de los que se consideran tus equivalentes. A éstos, no les importa lo que digas, parecen inmunes. Pueden ser hipercríticos con otros pero acrílicos con respecto a sí mismos; eso es muy lejano al espíritu académico.
- P.** ¿Aunque esta actitud no se cultive desde la casa o desde la escuela, puede ser algo que se genere en el trabajo de la comunidad académica?
- R.** Teóricamente esa actitud debería generarla el proyecto institucional pero éste no puede imponerte algo. El proyecto te da la posibilidad de hacerlo, que ocurra o no, depende de la gente, tampoco se le puede obligar. La mayoría de las instituciones académicas no te posibilitan eso, van en contra. Eso es lo que a veces le digo a los rectores. Si quieres tener una universidad genuina, lo que no puedes tener es esta estructura porque eso lo impide. Tú no puedes tener en el estatuto del personal académico un artículo que diga que los profesores de tiempo completo, harán por lo menos una investigación al año, cuando los profesores de tiempo completo no tiene ni siquiera un cubículo, una silla donde sentarse ni una biblioteca ni laboratorios, ni mucho menos ayudantes. En dónde van a hacer la investigación. Lo que van a hacer es un fraude, van a publicar cualquier cosa en cualquier lugar para justificar su trabajo y cumplir con el estatuto.

- P.** Realmente ése es un problema. Tarde o temprano aparece la simulación.
- R.** Esa situación posibilita la simulación. Ese tipo de universidad no posibilita el desarrollo académico. Pero si puedes tener una isla dentro de esa universidad y la gente no lo aprovecha, entonces eso es muy grave.
- P.** ¿Podrías describir este problema?
- R.** Los psicólogos todavía no tenemos conceptos para describirlo. Los psicólogos pueden apelar a la historia personal. Ésas son justificaciones pero no son explicaciones reales. Mientras más grande es el proyecto, la posibilidad de un proyecto académico es menor. Por eso hay que empezar con proyectos muy pequeños; un proyecto más pequeño que este no lo puede haber. Espero no estar embarcado cuando tenga ochenta años en otro proyecto. Es un problema biológico. Lo que la gente debe tener claro es que nunca se debe sacrificar lo importante por lo urgente. Lo importante es el proyecto, lo urgente es alguna otra cosa. Si al final lo haces o no lo haces, no va a pasar nada. Lo importante es crear esa disposición de aprender uno del otro, no importa el nivel que tenga cada uno. Es asimétrico pero se aprende; yo aprendo de ustedes sin decírselos; cuando discutimos cosas se me ocurren cosas, aprendí.
- P.** ¿Cómo adquiriste esa disposición para aprender?
- R.** Pienso conversando con la gente, pienso en público, en privado casi no, excepto cuando duermo. Siempre pienso en público. Es curioso, esto va en contra de las teorías de la conciencia y del pensamiento. Creo que ustedes deberían hacer lo mismo. Es decir, tener esa disposición de aprender y aprovechar el máximo, no posponerlo. No echar en saco roto las cosas, las críticas, las opiniones, los cambios de perspectiva. Hay que pensar y replantear las cosas, eso es lo interesante de un grupo pequeño. Por ejemplo, en el caso de Guadalajara, eventualmente podría ser aplicable aquí. El número de visitas entre cubículos podría ser un indicador de una comunidad académicamente saludable. Ese tipo de intercambios se dan al margen de las reuniones; de hecho, estos intercambios hacen que las reuniones sean mucho más ricas porque ya lo has platicado antes, ya lo has discutido; si alguien trae un libro, se lo quitas. Eso pasaba en la Xalapa de los 60's. Cuando alguien traía un nuevo libro, lo compartías, lo comprabas. Todo esto nos enriquecía. El problema es llegar con 20 libros que a nadie le importe, que los profesores no consulten, que no vayan a la biblioteca. El estudiante dice, "si los profesores no van a la biblioteca, ¿por qué debemos ir nosotros?". El que crea la necesidad al estudiante de ir a la biblioteca es el profesor pero si el profesor no consulta, no lee, no le preocupa nada, pues el estudiante tampoco lo va a hacer. Les puedes poner un reloj de registro de asistencia a los estudiantes y no pasa nada. Es decir, cuando las medidas administrativas empiezan a suplir las conductas reales es cuando te das cuenta que las cosas funciona mal. Tenemos que preocuparnos, en primera persona. ¿Qué tenemos que hacer nosotros? A partir de nuestro ejemplo, los demás cambian. Eso debe ser.

## CONCLUSIONES

La Universidad Veracruzana en la década de los sesenta fue un centro académico de atracción nacional e internacional, entre otras cosas por el impulso que generó el proyecto Xalapa, centrado en una psicología científica con orientación conductual. De la entrevista puede extraerse que un proyecto puede ser el resultado de una iniciativa individual pero su concreción y permanencia es compromiso y responsabilidad colectiva, bajo condiciones institucionales y sociales particulares.

El periodo de incubación del proyecto Xalapa tuvo lugar entre 1961 y 1965. La psicología como disciplina en México era un proyecto incipiente, con estudios de licenciatura en psicología recién impartidos por la UNAM. En el Colegio de Psicología se ofrecían cursos especulativos basados en las filosofías tomista y fenomenológica; en las escuelas de pedagogía, los cursos de psicología se centraban en psicometría y en las escuelas de medicina eran asignaturas marginales con orientación psicoanalítica. Los profesores eran psicopedagogos, psiquiatras y filósofos. La psicología, a principios de los sesenta, carecía de configuración y de existencia histórica e institucional.

Así mismo, el proyecto Xalapa se gestó en medio de una generación de estudiantes que en los años sesenta experimentaban la transformación social que se vivió nacional e internacionalmente, juventud que quería cambiar el país y que estaba ávida de conocimientos. A esto se suman un ambiente académico y crítico que trascendía las aulas y se instalaba incluso en el café de la Facultad, así como los seminarios sobre marxismo y teorías del aprendizaje (Hilgard, 1948). También influyó en la consolidación del Proyecto el contacto con maestros como Carlos Beyer, Augusto Fernández Guardiola, Luis Domenge y Rogelio Díaz Guerrero, quienes introdujeron la psicología experimental de Thorndike, Ebbinghaus, la Gestalt y Pavlov (Garrett, 1966); así mismo, la posibilidad de estar en contacto con destacados intelectuales como Carlos Pellicer, Carlos Fuentes, Alejo Carpentier, Víctor Flores Olea, entre otros. Estas condiciones fueron el detonante para la búsqueda de una psicología científica esbozada en el proyecto de reforma al plan de estudios de la carrera de Psicología, presentado en 1962 al Dr. Ignacio Chávez, rector de la UNAM.

La oportunidad para desarrollar el proyecto en Xalapa fue circunstancial y tuvo lugar en la inauguración del Instituto de Psicoanálisis de la Facultad de Medicina de la UNAM. El encuentro fortuito entre Víctor Alcaraz y Rafael Velazco Fernández planteó la posibilidad de construir una nueva disciplina, en una escuela recién creada, con profesores mejor formados, trabajando en grupo y mediante el autoaprendizaje. La oportunidad se concretó entre 1963 y 1964. Víctor Alcaraz llegó a Xalapa a mediados de 1963 por invitación de Rafael Velazco Fernández y Emilio Ribes y Antonio Gago lo hicieron en enero de 1964.

La estructura organizacional de la Facultad de Pedagogía, Filosofía y Letras de la UV que operaba con el modelo de maestrías mixtas fue modificada en julio de 1964 por el rector Fernando García y su director fue Rafael Velasco Fernández. En este contexto, los profesores de las diversas carreras agrupadas en la nueva facultad, ahora de Pedagogía, Letras y Ciencias, impulsaron con la aprobación de la Junta Académica un modelo profesional de licenciaturas y posgrados para enfrentar las limitaciones del modelo de maestrías mixtas. La cohesión académica de psicólogos, físicos y matemáticos propició de inmediato la creación de un proyecto académico para constituir la Facultad de Ciencias. En 1965, con la aprobación de Fernando García Barna, se constituyó de hecho la Facultad de Ciencias en el edificio de Juárez 81, se creó el primer plan de estudios de la Licenciatura en Psicología y los primeros laboratorios. A pesar de que en la Universidad había grupos resistentes al cambio, entre los que se encontraban los pedagogos y normalistas que habían extendido su campo profesional a la psicología, el cambio se generó en muy poco tiempo por la persistencia y la concreción de propuestas y acciones innovadoras de los miembros del grupo Xalapa.

La consolidación e internacionalización del Proyecto se inició en 1966 con la visita del Dr. O.H. Mower, presidente de la Asociación Psicológica Americana. El Primer Congreso Mexicano de Psicología organizado en el mes de marzo de 1967 fue muy importante porque entre otras razones, significó el reconocimiento de la psicología como ciencia de la conducta. En enero de 1971, con el apoyo del Dr. S.W. Bijou, se organizó el Primer Simposio Internacional en Modificación de Conducta en

Xalapa. Ambos eventos consolidaron el reconocimiento del grupo Xalapa en la comunidad académica, el Congreso a nivel nacional y el Simposio en el ámbito internacional (Gómez Fuentes, 2010). A partir de entonces, la Universidad Veracruzana invirtió el movimiento de atracción académica en psicología (Ribes, 2000).

Este movimiento de atracción se debió entre otros factores a: 1) la integración de un grupo de jóvenes psicólogos interesados en un proyecto de ciencia en psicología centrado en la investigación experimental y apoyado por un proceso de auto formación; 2) al diseño y operación de un programa de licenciatura y posgrado en habla hispana que desarrolló investigación experimental y aplicada en Análisis de la Conducta, integró la enseñanza de la ciencia básica y su aplicación al comportamiento, incluyó el laboratorio experimental sobre conducta animal y la práctica supervisada en centros de servicio, la enseñanza individualizada y tutorial a nivel universitario, la actualización periódica de los planes y programas de estudio y la formación del personal académico en la investigación; 3) la incorporación de docentes de tiempo completo; 4) la creación de una biblioteca especializada en psicología; 5) la difusión del proyecto, sus líneas de investigación y productos a través de publicaciones en revistas de prestigio nacional e internacional y libros en habla hispana, así como la presentación de ponencias en eventos nacionales e internacionales; 6) la organización de congresos nacionales e internacionales; 7) la creación de sociedades académicas y revistas especializadas en psicología; 8) la internacionalización del proyecto, su reconocimiento como disciplina y profesión a través de la visita de destacados científicos y el intercambio con otros académicos, proceso que influyó en otros programas educativos en México y Latinoamérica (Gómez Fuentes, 2010; Ribes, 2000; 2012). El grupo Xalapa demostró que una utopía es factible cuando existe un grupo cohesivo que cultiva intereses institucionales, a partir de la conformación de un proyecto específico, la psicología como ciencia.

El proyecto Xalapa, en las reflexiones del Dr. Ribes, deja varias enseñanzas: primero, los proyectos duraderos se configuran en términos institucionales: trabajo académico de calidad y en equipo, aprendizaje y creación del conocimiento genuino y



original; segundo, el grupo Xalapa representó la época de dominio conceptual y académico del conductismo en México; tercero, la necesidad de crear tradiciones institucionales para enfrentar el eclecticismo dominante; cuarto, la necesidad de consolidar los proyectos a partir de estrategias académicas e institucionales, con liderazgos responsables y compartidos; quinto, privilegiar en los proyectos la identidad disciplinar y el reconocimiento de las fortalezas y debilidades de las propuestas de los pares académicos; y sexto, buscar la conformación de proyectos coherentes con una forma de ver la psicología y que al mismo tiempo promuevan el aprendizaje permanente de sus miembros. En conclusión la concepción del Dr. Emilio Ribes sobre el quehacer universitario, implica un modelo de universidad innovador, que favorezca el desarrollo individual y colectivo de sus integrantes en torno a un proyecto institucional.

## REFERENCIAS

- Bandura, A., & Walters, R.S. (1963). *Social learning and personality development*. Nueva York: Holt, Rinehart & Winston.
- Berlyne, D.E. (1972). *Estructura y función del pensamiento*. México: Trillas.
- Bermúdei Gorrochotegui, G. (Coord.). (2001). *Sumaria historia de Xalapa*. Xalapa, Veracruz: H. Ayuntamiento de Xalapa.
- Bijou, S.W., & Ribes, E. (1972a). *Modificación de conducta: problemas y extensiones*. México: Trillas.
- Bijou, S.W., & Ribes, E. (1972b). *Behavior modification: Issues and extensions*. New York: Academic Press.
- Cumming, W.W., & Berryman, R. (1965). The complex discriminated operant: Studies of matching to sample and related problems. En E. I. Mostofsky (Ed.), *Stimulus generalization* (pp. 284-330). Stanford: Stanford University Press.
- Dirección General de Estadística, Secretaría de Industria y Comercio (1964). VIII Censo general de población – 1960. Tomo I. Estado de Veracruz. México D.F.
- Fenichel, O. (1966). *Teoría psicoanalítica de la neurosis* (Reimpresión). México: Paidós.
- Ferguson, R., & Meland, L.E. (1996). *Percepción: Estudio del desarrollo cognitivo*. México: Editorial Trillas.
- Ferster, C.B., & Skinner, B.F. (1957). *Schedules of reinforcement*. Englewood Cliffs, Nueva Jersey: Prentice Hall.
- Forgus, R.H. (1966). *Perception: the basic process in cognitive development*. New York: McGraw-Hill.
- Garrett, E. H. (1966). *Las grandes realizaciones de la psicología experimental*. (Tercera Edición). México: Fondo de Cultura.
- Gómez Fuentes, A.D. (2010). Un proyecto académico duradero, es un sistema organizacional en evolución permanente. *IPyE: Psicología y Educación*, 4 (7), 59-68.
- Guerrero, L.J. (1952). *Psicología*. Buenos Aires: Editorial Lozada,

- Guevara Huerta, R. (2013, Abril 26). *Semblanza histórica*. Recuperado el 22 de julio de 2013 de <http://www.uv.mx/universidad/info/semblanza.html>
- Hall, C.S., & Lindzey, G. (1957). *Theories of personality*. New York: Wiley.
- Hilgard, E. R. (1948). *Theories of learning. The century psychology series*. East Norwalk, CT, US: Appleton-Century-Crofts.
- Honig, W.K. (1966). *Operant behavior. Areas of research and applications*. Nueva York: Meredith Corporation.
- Kantor, J.R. (1936). *Objective psychology of grammar*. Bloomington, Ind.: Indiana University.
- Kantor, J.R. (1945-1950). *Psychology and logic*. Bloomington, Ind.: Principia Press.
- Millenson, J.R. (1967). *Principios de análisis conductual*. (Traducción al Castellano, 1974). México: Trillas.
- Mowrer, O.H. (1960). *Learning theory and behavior*. New York: Wiley Language.
- Osgood, C.E. (1956). *Method and theory in experimental psychology*. Oxford: Oxford University Press.
- Reidi Martínez, L., & Echeveste García, M.L. (2004). *La Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México. Treinta años a la vanguardia*. México: UNAM, Facultad de Psicología.
- Ribes, E. (1972). *Técnicas de modificación de conducta. Su aplicación al retardo en el desarrollo*. México: Trillas.
- Ribes, E. (2000). La psicología en Xalapa: Crónica de sus inicios (1963-1971). *Integración. Educación y Desarrollo, 14*, 1-13.
- Ribes, E. (2006). El Centro de Estudios en Comportamiento de la Universidad de Guadalajara: Antecedentes y Desarrollo Histórico. En CEIC, *XV Aniversario. Memorias: 1991-2006*. Guadalajara, Jalisco: Universidad de Guadalajara.
- Ribes, E. (2010). Remembranzas y reflexiones autobiográficas. *Revista de Historia de la Psicología, 31*(1), 31-50.
- Ribes, E. (2012). Behaviorism in Mexico: a historical chronicle. *International Journal of Historical Psychology, 4*(2), 1-18.
- Ribes, E., & López, F. (1985). *Teoría de la conducta. Un análisis de campo y paramétrico*. México: Trillas.

- Ryle, G. (1972). *The Concept of mind*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Santacreu, J. (1996). Entrevista a Emilio Ribes, un amante de la psicología. *Papeles del Psicólogo*, 66. Recuperado el 21 de noviembre del 2013 de <http://www.papelesdelpsicologo.es/vernumero.asp?id=1096>
- Schoenfeld, W.N. (1969). J.R. Kantor's Objective Psychology of Grammar and Psychology and Logic: A retrospective appreciation. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 12(2), 329-347.
- Schoenfeld, W.N., & Cole, B.K. (1972). *Stimulus schedules: the t- $\tau$  systems*. New York: Harper & Row Publishers.
- Skinner, B.F. (1938). *Behavior of organisms. An experimental analysis*. Nueva York: Appleton-Century Company.
- Skinner, B.F. (1957). *Verbal Behavior*. Englewood Cliffs, Nueva Jersey: Prentice Hall.
- Universidad Nacional Autónoma de México. (2013). *Antecedentes de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México*. Recuperado el 21 de junio del 2013 de <http://www.psicologia.unam.mx/pagina/es/32/antecedentes>
- Universidad Veracruzana, Universidad Autónoma de San Luis Potosí, & Universidad Nacional Autónoma de México. (1974). *Aportaciones al Análisis de la Conducta. Memorias del Primer Congreso Mexicano*. México: Editorial Trillas.
- Universidad Veracruzana. (1996, Diciembre 28). *Ley Orgánica de la Universidad Veracruzana*. Xalapa, Veracruz: Gaceta Oficial.
- Young, R.K., & Veldman, D.J. (1968). *Introducción a la estadística aplicada a las Ciencias de la Conducta*. México: Trillas.

## **APÉNDICES**

## REPRODUCCIÓN DEL PLAN DE ESTUDIOS 1963-1964



### UNIVERSIDAD VERACRUZANA Facultad de Pedagogía, Letras y Ciencias 1963-1964

En la Sección de Psicopedagogía de la Facultad de Pedagogía, Letras y Ciencias de la Universidad Veracruzana, se ofrecen distintos cursos sobre psicología, agrupados en el curriculum que constituye la maestría o el título profesional en esta especialidad.

La finalidad que se persigue mediante los cursos ofrecidos es la de preparar maestros para la Enseñanza Media, y sentar las bases para futuros trabajos de investigación.

La preparación obtenida al nivel de maestro en psicología, si bien permite dedicarse a la docencia dentro de los límites de la Enseñanza Media, no asegura la disposición para trabajos clínicos, de orientación profesional, o experimentales. Sin embargo el graduado con la Maestría tiene la oportunidad de continuar sus estudios si lo desea, en otras universidades. Por otra parte, se estudia ya la posibilidad de que la propia Universidad Veracruzana ofrezca estudios complementarios para otorgar el título de Psicólogo Profesional.

Las materias propiamente psicológicas se cursan después de haber acreditado las que abajo se señalan y que componen el primer año general, común a las carreras de Filosofía, Psicología, Pedagogía, Historia y Letras.

<b>MATERIAS</b>	<b>SEMESTRES</b>
1.- Introducción a la filosofía	2
2. Español superior y teoría literaria	2
3.- Introducción a la historia	2
4.- Teoría pedagógica	1
5.- Latín intensivo	2
6.- Psicología general	2
7.- Sociología	1
<b>Total</b>	<b>12</b>

Terminado este primer año general el estudiante puede optar por Psicología como carrera principal o como carrera secundaria.

Como carrera principal consta de los siguientes créditos:

<b>MATERIAS</b>	<b>SEMESTRES</b>
1.- Seminarios	4
2.- Cursos monográficos	3
3.- Materias generales	16
4.- Didáctica de la psicología	1
<b>Total</b>	<b>24</b>

Distribuidos como sigue:

<b>2º año</b>	<b>SEMESTRES</b>
8.- Anatomía y fisiología del sistema nervioso (con práctica de laboratorio)	2
9.- Historia de la psicología	2
10.- Metodología estadística (con práctica)	2
11.- Psicología del desarrollo	2

<b>3er. año</b>	<b>SEMESTRES</b>
12.- Psicología experimental (con práctica)	2
13.- Psicometría (con práctica)	2
14.- Psicología del aprendizaje	2
15.- Seminario de investigación	2

<b>4º. Año</b>	<b>SEMESTRES</b>
16.- Teoría de la personalidad (curso monográfico)	1
17.- Psicología de lo anormal y la patológica	2
18.- Seminario de higiene mental	1
19.- Técnicas de la evaluación psicológica (curso monográfico)	2
20.- Seminario de tesis	1
21.- Didáctica de la psicología	1

Para quienes elijan Psicología como carrera secundaria, se dan las siguientes materias (12 créditos).

<b>MATERIAS</b>	<b>SEMESTRES</b>
9.- Historia de la psicología	2
11.- Psicología del desarrollo	2
12.- Psicología experimental	2
13.- Psicometría	1
14.- Psicología del aprendizaje	2
15.- Seminario de investigación	1
16.- Teorías de la personalidad	1
18.- Seminario de higiene mental	1

## REPRODUCCIÓN DEL PLAN DE ESTUDIOS 1965-1966



**FACULTAD DE CIENCIAS  
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA  
JUAREZ 81  
APDO. POSTAL 2070  
XALAPA, VER.  
UNIVERSIDAD VERACRUZANA**

### **PLAN DE ESTUDIOS DE PSICOLOGIA 1965-1966**

(Grado Profesional de Psicólogo)

#### **Año Introdutorio**

- 1.- Psicología general (3)
- 2.- Anatomía y fisiología del sistema nervioso (con práctica) (5)
- 3.- Metodología general (2)
- 4.- Lógica (2)
- 5.- Introducción a la matemática moderna (2)
- 6.- Métodos estadísticos (con práctica) (3)

#### **2º Año**

- 7.- Sociología (2)
- 8.- Neurofisiología (con práctica) (3)
- 9.- Psicología de la motivación (3)
- 10.- Psicología de los procesos cognoscitivos (5)
- 11.- Psicología del aprendizaje (con práctica) (3)
- 12.- Psicología del desarrollo (3)

#### **3er. Año**

- 13.- Psicología del pensamiento y lenguaje (3)
- 14.- Psicología comparada (2)
- 15.- Teoría de la personalidad (3)
- 16.- Psicometría (con práctica) (2)
- 17.- Endocrinología (2)
- 18a.- Introducción a la psicología anormal y patológica (3)
- 18b.- Estadística superior (2)

#### **4º Año**

- 19.- Psicología social (3)
- 20.- Historia de la psicología (2)
- 21.- Psicología anormal y patológica (3)



- 22.- Teoría del conocimiento (2)
- 23.- Seminario de psicología experimental (2)
- 24.- Técnica de la evaluación psicológica I (con práctica) (2)

#### **5º año**

- 25.- Teoría de la psicoterapia (3)
- 26.- Técnica de la evaluación psicológica II (con práctica) (3)
- 27.- Seminario de psicología clínica (2)
- 28.- Seminario de psicología industrial (2)
- 29.- Seminario de orientación vocacional y profesional (2)
- 30a.- Seminario de higiene mental (1 Semestre) (2)
- 30b.- Filosofía de la ciencia psicológica (1 semestre) (2)

---

Tras haber cursado 36 créditos semestrales, se le extenderá al estudiante que así lo solicite, un certificado que lo capacitará para la enseñanza al nivel medio.

Para obtener el grado de Maestro en Psicología, deberá cursar un semestre de Teoría Pedagógica y seguir durante un año una práctica docente dirigida por uno de los catedráticos de la carrera.

Antes de inscribirse al segundo año de la carrera, será requisito indispensable que el alumno presente un examen de traducción de textos de la especialidad redactados en lengua inglesa.

## REPRODUCCIÓN DEL PLAN DE ESTUDIOS DE 1969



**FACULTAD DE CIENCIAS  
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA  
JUAREZ 81  
APDO. POSTAL 2070  
XALAPA, VER.  
UNIVERSIDAD VERACRUZANA**

### **PLAN DE ESTUDIOS DE PSICOLOGIA 1969**

#### **Primer año**

##### **1er. Semestre**

Psicología general. 4 hrs. semanales (50 hrs.)  
Matemáticas. 6 hrs. semanales (72 hrs.)  
Metodología general. 3 hrs. semanales (36 hrs.)  
Anatomía del sistema nervioso. 3 hrs. semanales (36 hrs.)

##### **2do. Semestre**

Psicología general. 4 hrs. semanales (50 hrs.)  
Estadística. 6 hrs. semanales (72 hrs.)  
Fisiología del sistema nervioso. 3 hrs. semanales (36 hrs.)  
Desarrollo. 6 hrs. semanales (72 hrs.)

#### **Segundo año**

##### **1er. Semestre**

Aprendizaje. 8 hrs. semanales (100 hrs.)  
Percepción. 3 hrs. semanales (36 hrs.)  
Personalidad. 3 hrs. semanales (36 hrs.)  
Psicometría. 6 hrs. semanales (72 hrs.)

##### **2º Semestre**

Pensamiento y lenguaje. 6 hrs. semanales (72 hrs.)  
Psicología social. 6 hrs. semanales (72 hrs.)  
Motivación. 4 hrs. semanales (50 hrs.)  
Patología. 5 hrs. semanales (60 hrs.)

#### **Terceros y Cuartos años PSICOLOGÍA INDUSTRIAL**

##### **3º. Año**

Estadística II. 3hrs. semanales (72 hrs.)  
Análisis de puestos. 3 hrs. semanales (72 hrs.)  
Selección de personal. 3 hrs. semanales (72 hrs.)  
Capacitación de personal. 3 hrs. semanales (72 hrs.)

#### **4º. Año**

Investigación de mercados. 3 hrs. semanales (72 hrs.)  
Motivación en el trabajo. 3 hrs. semanales (72 hrs.)  
Publicidad y propaganda. 3 hrs. semanales (72 hrs.)  
Optativa. Métodos operantes en la industria. 3 hrs. semanales (72 hrs.)

### **PSICOLOGÍA EDUCATIVA Y CLINICA**

#### **3º. Año**

Modificación de conducta I. 3 hrs. semanales (72 hrs.)  
Técnicas de evaluación en modificación de conducta. 3 hrs. semanales (36 hrs.)  
Enseñanza programada. 3 hrs. semanales (36 hrs.)

#### **4º. Año**

Modificación de conducta II. 3 hrs. semanales (72 hrs.)  
Diseño experimental. Optativa. 3 hrs. semanales (36 hrs.)  
Tratamiento de problemas educativos. 3 hrs. semanales (36 hrs.)  
Todos los cursos de 3º. Y 4º. Tendrán un crédito de Laboratorio adicional al crédito teórico.

## REPRODUCCIÓN DEL PLAN DE ESTUDIOS 1970-1971



**FACULTAD DE CIENCIAS  
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA  
JUAREZ 81  
APDO. POSTAL 2070  
XALAPA, VER.  
UNIVERSIDAD VERACRUZANA**

### PLAN DE ESTUDIOS DE PSICOLOGIA 1970/1971/1971

Psicología general. 4 hrs. semanales (50 hrs.)  
Matemáticas. 6 hrs. semanales (72 hrs.)  
Metodología. 3 hrs. semanales (36 hrs.)  
Anatomía del sistema nervioso. 3 hrs. semanales (36 hrs.)  
Psicología general. 4 hrs. semanales (50 hrs.)  
Estadística. 6 hrs. semanales (72 hrs.)  
Fisiología del sistema nervioso. 3 hrs. semanales (36 hrs.)  
Desarrollo. 6 hrs. semanales (72 hrs.)  
Aprendizaje. 8 hrs. semanales (100 hrs.)  
Percepción. 3 hrs. semanales (36 hrs.)  
Personalidad. 3 hrs. semanales (36 hrs.)  
Psicometría. 6 hrs. semanales (72 hrs.)  
Pensamiento y lenguaje. 6 hrs. semanales (72 hrs.)  
Psicología social. 6 hrs. semanales (72 hrs.)  
Motivación. 4 hrs. semanales (50 hrs.)  
Patología. 5 hrs. semanales (60 hrs.)

#### Psicología clínica

Modificación de conducta I. 6 hrs. semanales (72 hrs.)  
Técnicas de evaluación en modificación de conducta. 3 hrs. semanales (36 hrs.)  
Enseñanza programada. 3 hrs. semanales (36 hrs.)  
Modificación de conducta ii. 6 hrs. semanales (71 hrs.)  
Diseño experimental (OPTATIVA). 3hrs. semanales (36 hrs.)  
Educación especial. 3 hrs. semanales (36 hrs.)

#### Psicología educativa

Modificación de conducta I. 6 hrs. semanales (72 hrs.)  
Técnicas de evaluación en modificación de conducta. 3 hrs. semanales (36 hrs.)  
Enseñanza programada. 3 hrs. semanales (36 hrs.)  
Tecnología de la enseñanza. 3 hrs. semanales (36 hrs.)  
Modificación de conducta ii. 6 hrs. semanales (72 hrs.)  
Elaboración de instrumentos en evaluación educativa. 3 hrs. semanales (36 hrs.)  
Diseño experimental (obligatoria). 3 hrs. semanales (36 hrs.)  
Educación especial. 3 hrs. semanales (36 hrs.)

#### Psicología industrial

Diseño experimental. 3 hrs. semanales (36 hrs.)  
Análisis y medición del trabajo. 3 hrs. semanales (36 hrs.)  
Enseñanza programada. 3 hrs. semanales (36 hrs.)  
Métodos operantes en la industria. 3 hrs. semanales (36 hrs.)  
Análisis de mercados. 3 hrs. semanales (36 hrs.)  
Ingeniería humana. 3 hrs. semanales (36 hrs.)  
Selección y clasificación de personal. 3 hrs. semanales (36 hrs.)

Todos los cursos de 3º. Y 4º. Tendrán un crédito de Laboratorio adicional al crédito teórico.  
Los cursos optativos que se ofrezcan por Profesores huéspedes, servirán para acreditar horas de trabajo de laboratorio, a criterio del asesor respectivo.

# **EL PROYECTO INSTITUCIONAL EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO:**

## **LA FACULTAD DE PSICOLOGÍA 1971-1975**

**Carlos Ibáñez Bernal<sup>2</sup>**

**Universidad Veracruzana- CEICAH**

### **INTRODUCCIÓN**

La historia de la psicología en México, su origen, desarrollo y consolidación como profesión y ciencia no puede trazarse al margen del papel jugado por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) a lo largo del siglo pasado. De acuerdo con Lara (1983), fue en 1938 cuando comenzó a impartirse la disciplina de Psicología como una sección independiente en la Facultad de Filosofía y Letras, pero no fue sino hasta el 27 de febrero de 1973 cuando se constituyó como una facultad propia. En el lapso de esos 35 años, es importante resaltar especialmente la participación de los grupos de individuos que formaron parte de la Institución y cuyo desempeño determinó que la psicología mexicana alcanzara una identidad y orientación propia e independiente de aquellas disciplinas y edificios que la albergaron originalmente. En esta introducción se describen brevemente los acontecimientos que nos parecen más significativos a modo de contextualizar lo que Emilio Ribes, principal protagonista de este libro y motor indudable de estos cambios, nos platica en la entrevista que se presenta después.

En las narraciones que Lara Tapia (1983, 1993) hace sobre los antecedentes de la Facultad de Psicología en la UNAM, menciona que la carrera de Psicología era inicialmente impartida en el Colegio de Psicología de la Facultad de Filosofía y Letras principalmente por médicos, filósofos, pedagogos y abogados, los que enseñaban una psicología heterogénea sin una clara orientación científica. En los años 50, en el Colegio dominaba una psicología enfocada desde el psicoanálisis con dos tendencias cultivadas por grupos antagónicos, uno “ortodoxo” y otro “frommiano”. Un tercer

---

<sup>2</sup> Deseo expresar mi agradecimiento a la Dra. María Amelia Reyes y a la Mtra. Claudia Patricia Fernández por su colaboración voluntaria y desinteresada en la transcripción de esta entrevista.

enfoque menos sobresaliente estaba encabezado por pedagogos y filósofos de corte “tomista”, como lo describe Emilio Ribes en su entrevista con Morales Calatayud (2001). En ese entonces el perfil del psicólogo era eminentemente profesional, vinculado principalmente al terreno clínico como apoyo técnico de los médicos psiquiatras.

Podría decirse que en la UNAM el cambio de la psicología hacia un enfoque científico inicia alrededor de 1960, una vez que fue aprobado un nuevo plan de estudios que otorgaba título profesional y opciones a grados académicos superiores de Maestro y Doctor en Psicología. Con este logro, que de alguna manera cumplía con las metas trazadas en el Primer Congreso Latinoamericano de Estudiantes de Psicología celebrado en México en junio de 1957, se formó un nuevo grupo de académicos integrado por psicólogos que tuvieron una participación más activa en la toma de decisiones del Colegio. Comenzó entonces un amplio programa de visitas a universidades de los Estados Unidos de América, propiciado por el Dr. Rogelio Díaz Guerrero y el Dr. Wayne Holtzman de la Universidad de Texas, con el consecuente desarrollo de las concepciones experimentales. Esto tuvo como consecuencia el rompimiento de las tendencias psicoanalíticas predominantes y la psicología experimental se erigió como su “antítesis”. Según Lara Tapia, esta psicología, ya constituida en departamento dentro del Colegio de Psicología de la Facultad de Filosofía y Letras, contribuyó a que se generaran las opciones profesionales no clínicas de educativa, industrial o del trabajo, social, psicofisiología y la del Análisis Experimental de la Conducta, esta última afincada desde 1966 en el Departamento de Psicología Experimental y Metodología.

La tendencia científica de la psicología no se hubiera afianzado si no hubieran coincidido a principios de los años 60 jóvenes estudiantes inquietos e interesados en los asuntos relacionados con la psicología experimental, quienes a partir de organizarse en grupos políticos o académicos le imprimieron gran impulso, bajo el auspicio de Rogelio Díaz Guerrero, Raúl Hernández Peón y Alberto Cuevas Novelo (Mercado, 1993). En particular, el grupo Galileo Galilei, liderado por José Antonio Gago Huguet y Víctor Manuel Alcaraz Romero, y donde participaron activamente

Serafín Mercado y Emilio Ribes entre otros, sentó las bases que impulsaron el desarrollo de la psicología científica que permeó en muchas universidades mexicanas. Entre sus principales acciones destaca la formulación de un nuevo plan de estudios para la carrera de Psicología, con la propuesta de fundar un instituto de psicología que promoviera la investigación y el posgrado (Morales, 2001). Este plan de estudios recogía elementos fundamentales de los programas de grandes universidades norteamericanas, como Yale, Stanford y Harvard; sin embargo, dicha propuesta no prosperó por carecer del personal que pudiera impartirlo. El grupo, entonces, asumió la responsabilidad de formarse a sí mismo a la vez que se planteó un proyecto para estudiar en el extranjero (Morales, 2001). Mientras este proyecto cristalizaba, los miembros del grupo se hicieron de libros que estudiaban y discutían entre ellos por su cuenta.

En 1963 Víctor Alcaraz fue invitado a Xalapa por el Dr. Rafael Velasco Fernández para impartir cursos de psicología en el Departamento de Pedagogía del Colegio de Pedagogía, Ciencias y Letras de la Universidad Veracruzana, lo que motivó el traslado de algunos miembros del grupo Galileo Galilei a esa ciudad. Después de Víctor Alcaraz, el primero en llegar fue Emilio Ribes, quien, es interesante hacer notar, contaba con 19 años y estaba egresando ya de la carrera, lo cual no es común, por lo que lo consideraban “el niño prodigio” del grupo. Después llegarían Serafín Mercado —quien era el único titulado—, Florente López, Javier Aguilar, Gustavo Fernández, Francisco Montes, Arturo Bouzas y José Huerta (Mercado 1983)<sup>3</sup>. Ya se ha detallado esta “migración” de estudiantes de la UNAM hacia Xalapa en el capítulo que precede a éste, por lo que no se abundará más en ello. Sólo baste subrayar la fundamental importancia que estos acontecimientos implicaron para el desarrollo de la psicología

---

<sup>3</sup> Según Ribes (comunicación personal), las estancias de los miembros mencionados fueron de diferente duración: Serafín Mercado, de febrero 1965 a septiembre de 1967; Gustavo Fernández, de septiembre 1965 a septiembre de 1968; Francisco Montes y Arturo Bouzas, principios de 1967 a septiembre de 1969; Florente López, de febrero de 1965 a febrero de 1972; Javier Aguilar, de septiembre de 1965 a septiembre de 1970; José Huerta, de septiembre de 1968 a septiembre de 1970; Víctor Alcaraz, de mayo de 1963 a febrero de 1970; Emilio Ribes, de enero de 1964 a agosto de 1971.



científica en México, que se reflejó en los planes de estudio de la carrera de Psicología en la UNAM y cobró aun más fuerza cuando miembros del grupo Xalapa fueron regresando a ella a finales de los años 60 y principios de los 70.

Paralelamente a lo que sucedía en Xalapa, en el Colegio de Psicología de la UNAM se siguió luchando por desprenderse de la Facultad de Filosofía y Letras, principalmente debido al meteórico incremento de su matrícula. En 1966 se realizó un paro donde participaron activamente los psicólogos en la exigencia de cambios académicos, entre los que se pugnaba por laboratorios didácticos y de investigación y cambios en la estructura curricular que permitiera una eficiente profesionalización; esto llevó naturalmente a una importante reforma en el Colegio (Lara, 1983). Se formuló un nuevo y ambicioso plan de estudios que entró en vigor en 1967. En algunas relatorías se dice que este plan de estudios era similar al de 1965 de la Universidad Veracruzana (Ribes, 2012). Dicho plan de estudios sólo duró 4 años por falta de planificación de recursos humanos y porque fue difícil para el estudiantado, generando muchas molestias (Cabrer, Herrera, Rodríguez, & Díaz, 1983). En este año se comenzó a trabajar en la formulación de un nuevo plan de estudios —que entró en vigor hasta 1971— con una gran comisión caracterizada, según Lara Tapia (1983), por su heterogeneidad, que unificó en un esfuerzo conjunto a los psicólogos ortodoxos, frommianos, y experimentalistas hacia las autoridades de la Facultad de Filosofía y Letras.

También en 1966 se dio un importante cambio en la administración del Colegio de Psicología, quedando como coordinador el Dr. Santiago Ramírez y Jorge Llanes como Secretario General. Se modificó la estructura organizacional del Colegio estableciéndose los departamentos de Psicología Clínica, Psicología Social, Bases Biológicas y Psicología Experimental, este último a cargo de Rogelio Díaz Guerrero. Relata Lara Tapia (1983) que en esta etapa previa a la creación de la Facultad de Psicología se fortalecieron las orientaciones científicas de la carrera auspiciadas por varios maestros y doctores llegados del extranjero. Se fundaron bajo esta perspectiva psicológica los laboratorios de los nueve planteles de la Escuela Nacional Preparatoria en donde participaron como preparadores de los maestros de prácticas Juan José

Sánchez Sosa, Héctor Ayala, Jesús Figueroa y Gabriel Vázquez, entre otros (Lara, 1993). Hay también un importante incremento de la comunicación con psicólogos de otras universidades, principalmente con el grupo de Xalapa que servía como modelo de independencia académica. En este intercambio en 1967 la UNAM participa en el *I Congreso Mexicano de Psicología*, patrocinado por la Sociedad Mexicana de Psicología a cargo de Rogelio Díaz Guerrero y organizado por el grupo Xalapa, realizado en el Teatro del Estado de esta misma ciudad.

En 1968 el Colegio de Psicología se muda provisionalmente a las instalaciones que deja la antigua Escuela de Comercio. Es el año del gran movimiento estudiantil que trastornó la vida académica de la UNAM y que tuvo como consecuencia la represión militar sufrida en la noche del 2 de octubre en Tlaltelolco. Es una etapa en la que se exacerban las posiciones políticas de todo tipo, en la que la participación estudiantil ocurre en todas las esferas de la institución universitaria. No es excepción a esta agitación e inquietud estudiantil la vida académica en el Colegio de Psicología de la UNAM. Se formaban los llamados “grupos piloto” que, a iniciativa propia y previa negociación con el jefe del Departamento de Psicología Experimental —Luis Lara Tapia—, llevaban materias paralelas al plan de estudios oficial para profundizar en el conocimiento de la psicología científica, especialmente en el Análisis Experimental de la Conducta. Estos grupos son importantes ya que muchos de sus miembros ocuparon posteriormente plazas como profesores formadores de generaciones subsecuentes en la orientación científica de la psicología, por lo que se hará un breve paréntesis en la crónica de los antecedentes de la Facultad de Psicología para mencionarlos. Uno de los primeros se denominó el *Grupo PSI* con miembros pertenecientes a la generación del '67, entre los que se encontraban Carlos Fernández Gaos, Silvia Macotela, Laura Hernández, Roberto Alvarado y Jesús Nieto. También se formó otro grupo piloto con estudiantes de la generación del '68, el *Pigeon Staff*, entre los que se encontraban Francisco Cabrer, Roberto Barocio y Jorge Martínez Stack (Hernández, 2012). Posteriormente, en 1971, hubo otro grupo piloto interesado en la modificación de la conducta y el desarrollo conductual, entre cuyos miembros se encontraban Vicente García, Efrén y Enriqueta Galván, Guadalupe Hernández, Adrián Aguirre, Javier Nieto,

Astrid Posadas, Norma Larrazolo, Lamberto Villanueva y Silvia Gomar (García & Galván, 1993). Este grupo piloto fue el que tuvo la oportunidad de trabajar bajo la coordinación de los profesores recién llegados de Xalapa, Emilio Ribes y Gustavo Fernández (Nieto, 2012).

Regresando a la crónica de los antecedentes, a mediados de 1969 Santiago Ramírez renuncia voluntariamente a la coordinación del Colegio de Psicología, lo que implicó nuevos cambios en su administración. El Dr. José Cueli García fue nombrado coordinador del Colegio y Luis Lara Tapia quedó como consejero universitario propietario a partir de 1970. De acuerdo con Cueli (1983), el Colegio en esa época se encontraba dividido entre psicoanalistas y experimentales que luchaban entre sí por su hegemonía; entre estos últimos el conductismo tomaba fuerza. Lara Tapia había fundado, desde el periodo anterior, la Maestría en Análisis Experimental de la Conducta (Lara, 1983) y el regreso de profesores de Xalapa terminaron por reforzar de manera significativa los cuadros docentes del Departamento de Psicología Experimental a su cargo. Así mismo, en ese periodo se crearon la Maestría en Psicología General Experimental, la Maestría en Psicofisiología, en Psicología Educativa y Psicología del Trabajo<sup>4</sup>. Otro logro muy importante en 1970 fue la formalización del nuevo plan de estudios de licenciatura, el que entró en vigor en 1971, con 30 materias básicas y 5 subespecialidades para cursar otras 15 materias, además de la implantación del programa de licenciatura en el Sistema de Universidad Abierta, en el que participaron inicialmente Carlos Fernández Gaos, Jesús Nieto y Roberto Alvarado (Lara, 1983).

Este es entonces el contexto histórico del Colegio de Psicología de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, al momento en el que inicia lo que Emilio Ribes relata en la entrevista que se transcribe a continuación.

## **ENTREVISTA**

---

<sup>4</sup> Desde 1999, todas las maestrías mencionadas aquí y las de posterior creación fueron integradas en un solo programa denominado Maestría en Psicología Profesional y los programas de doctorado en el llamado Doctorado en Psicología.

**Pregunta (P).** Platícanos Emilio, ¿cómo fue la transición entre Xalapa y el proyecto en la UNAM en esa época?

**Respuesta (R).** En la UNAM son cuatro proyectos bajo un solo nombre. Está el proyecto inicial mientras el Colegio de Psicología se volvía Facultad, que consistió en la creación de los grupos piloto en la Licenciatura; después, la creación del posgrado en Análisis Experimental de la Conducta en Coyoacán; siguió la licenciatura de Iztacala; y, finalmente, el posgrado y la creación de la Unidad de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias de la Salud y la Educación (UIICSE), en la que por primera vez la psicología formó parte de un centro de investigaciones, aunque éste no fuera exclusivamente de psicología. Fueron cuatro proyectos bajo un mismo nombre, que representaron momentos diferentes. La primera parte del proyecto fue poco estructurada, por la forma en que me incorporé de manera imprevista a la UNAM. Dada la corrupción universitaria que primaba en Xalapa en ese entonces, decidí incorporarme a una universidad privada. Aunque no había firmado el contrato, ya estaba un compromiso para contratarme a la Universidad de Las Américas en Cholula, cuyo director era Rafael Núñez, quien había sido mi maestro. Ello representaba vivir en provincia, en una ciudad grande como Puebla, agradable, cerca de México y de Veracruz, tratando con estudiantes de altos ingresos que no estarían preguntándose si era marxista, conductista, o si era agente del imperialismo, posibilidades contradictorias que se plantean en las universidades públicas. Tampoco iba a tener responsabilidades administrativas pero fuera de mis planes, intervino el factor Luis Lara Tapia en mi vida. Luis Lara había quedado muy impresionado del trabajo realizado en Xalapa a partir del I Congreso Mexicano de Psicología y estaba convencido de que mi incorporación a la UNAM iba a tener mayor trascendencia que si permanecía en provincia.

**P.** ¿Eso fue en 1971?

**R.** Sí, dejé Xalapa en agosto de 1971, cuando entró como rector Rafael Velasco. Cuando llegué a la UNAM, Psicología estaba en la etapa de transición para convertirse en una facultad independiente, mientras seguía siendo un colegio de la Facultad de Filosofía y Letras. Dicho tránsito jurídico administrativo tomó tres años y se inició con Agustín Barros Sierra y terminó con Pablo González Casanova. La razones de la independencia eran varias pero las principales eran que, por una parte, Psicología concentraba el cincuenta por ciento de la población de la Facultad y por consiguiente copaba muchos de los espacios previstos para otras carreras; y, por otra parte, que la psicología era una carrera con vocación experimental y aplicada cuyo perfil no correspondía con las demás disciplinas de la Facultad de Filosofía y Letras.

En esa época el Colegio de Psicología se ubicaba en el antiguo edificio de la Facultad de Economía, a la cual pertenece nuevamente. Era una etapa de transición donde muchos profesores no teníamos cubículos ni tampoco había propiamente laboratorios. El coordinador de Psicología era José Cueli y la secretaria era María Luisa Morales, que representaban a los dos grupos mayoritarios de académicos, por una parte los vinculados al psicoanálisis y a la clínica, y por el otro los vinculados a la psicología experimental y la psicología social. El Colegio estaba dividido en departamentos y uno de ellos era el Departamento de Psicología Experimental a cargo de Luis Lara, quien además era el consejero universitario por la Facultad de Filosofía y Letras. Su cercanía con Ricardo Guerra, quien era director de la Facultad de Filosofía y Letras le dio a Luis Lara la capacidad de maniobra para iniciar cambios importantes en el proceso de transición, a pesar de no ser el coordinador. Mi incorporación al Colegio de Psicología

fue con un bajo perfil porque mi ingreso a Psicología había sido cuestionado por los ex-conductistas de Xalapa que ya se encontraban en la UNAM, quienes habían dirigido un escrito formal a Ricardo Guerra para que no fuera contratado. Obviamente no tuvieron éxito, pero en el proceso de transición, di un curso en la Maestría de Psicología Educativa y se me asignó en licenciatura un grupo piloto, entre los que se encontraban Vicente García, Enriqueta Galván, Silvia Gomar y otros más. Ese grupo cursó el último año de su carrera totalmente conmigo como profesor, dado que mi participación en la Maestría en Análisis Experimental de la Conducta no habría sido bien vista. Como medida salomónica, se creó un grupo piloto adicional a cargo de Gustavo Fernández.

El grupo piloto funcionaba como un programa tutorial en el que las conferencias eran escasas, se realizaban seminarios permanentes, en este caso de condicionamiento operante y de modificación de conducta, y se establecieron dos proyectos de investigación. El primer proyecto trató de imitación generalizada y como resultado de él, se realizaron más de 20 tesis de licenciatura, algo inédito en la carrera con estudiantes de licenciatura graduándose con tesis experimentales en uno de los temas de frontera en esa época.



Coyoacán, 1972. De izquierda a derecha, fila inferior: Efrén Galván, Guadalupe Hernández, ¿María Eugenia Dorantes?, Lamberto Villanueva, Emilio Ribes, Silvia Sánchez, María Luisa Morales, Luis Lara Tapia. Fila superior, de derecha a izquierda: Ignacio Castro, Vicente García, Leticia Rivas, Enriqueta Galván, Silvia Gomar, Cristina Magallón.

El segundo proyecto se desarrolló en la guardería anexa a un centro de salud a cargo del Dr. Lino Carvajal y David Fragoso, que estaba ubicado cerca del cuartel de guardias presidenciales de la Residencia Oficial de Los Pinos. En dicho centro se estableció un proyecto de desarrollo psicológico con los niños preescolares y se realizaron estudios sobre adquisición de lenguaje, conducta aritmética y lectura, todo ello publicado. Estos estudios también fueron utilizados para las tesis recepcionales de algunos estudiantes

En el año 73, se aprobó la creación de la Facultad y Luis Lara fue nombrado su primer director. En ese momento Luis Lara me pidió que me hiciera cargo del programa de Análisis Experimental de la Conducta y que definiera criterios y condiciones para hacerlo. Mi primera condición fue que renunciaran todos los profesores adscritos a la Maestría en ese momento, entre los que se encontraba el propio Luis Lara y a partir de dicha medida integré una planta académica formada por Florente López quien se había

reincorporado un año antes a la UNAM, Víctor Colotla y Víctor Alcaraz, quienes recientemente habían concluido su doctorado en Canadá y Francia respectivamente. Víctor Alcaraz posteriormente se trasladó al programa de Psicobiología de la propia facultad. Además se incorporaron al programa Pere Juliá, Eli Rayek, Arturo Bouzas, Jaime Hermann, Joao Claudio Todorov en año sabático, Tom Garrett y Tom Lovitt, también en año sabático. Esta planta académica convirtió al programa de Coyoacán, donde estaba ubicado, en un programa de élite de la Facultad. Paralelamente en ese mismo año, gestioné que se contratara a los profesores que todavía permanecían en Xalapa y de este modo Roberto Alvarado, Carlos Fernández Gaos, Jesús Nieto y Paulo Speller se encargaron del diseño de Universidad Abierta, y Jorge Peralta del programa de Especialización en Desarrollo Infantil, que después continuó Vicente García.

- P.** ¿En el 73 también hubo un cambio en el plan curricular de la Licenciatura en Psicología en la UNAM?
- R.** No estoy totalmente seguro<sup>5</sup>, pero creo que cuando menos cambiaron los programas de posgrado. En 1973 se aprobó el nuevo plan de Maestría en Análisis Experimental de la Conducta y en 1974 propuse el programa doctoral en la especialidad que se inició en 1976. En 1974 igualmente se abrió el programa de Universidad Abierta, que aun cuando mantenía el plan de estudios de 1971 de la licenciatura, lo organizaba de manera totalmente innovadora, con base en el sistema de instrucción personalizada. El edificio nuevo de la Facultad se entregó en 1973, aproximadamente un año y medio después de que el antiguo rector Pablo González Casanova puso la primera piedra. Como construyeron el edificio al lado de las torres de alta tensión en CU (Ciudad Universitaria), existía el riesgo de interferencia con los equipos de estado sólido. Ese fue el pretexto para que la Facultad alquilara las dos casas de Coyoacán en la calle de Fernández Leal para el programa de Análisis Experimental de la Conducta (AEC), lo que nos aislaba en cierta manera de los conflictos estudiantiles, las huelgas universitarias y los conflictos internos de la Facultad. Una de las casas alquiladas formaba parte del terreno de la construcción original de las caballerizas de Hernán Cortés, y dicha casa fue utilizada básicamente para seminarios y algunas oficinas para profesores. La otra casa era en realidad un departamento en un primer piso cuyos cimientos no eran muy resistentes y donde se alojaron el bioterio, los laboratorios y algunos cubículos de profesores. Había tres laboratorios, dos de condicionamiento operante, uno a mi cargo y otro a cargo de Florente López, que después fueron compartidos por todos los profesores, y el restante era de Víctor Alcaraz, que trabajaba en condicionamiento operante de ritmos corticales y rehabilitación neurológica mediante bio-retroalimentación. En la primera generación estuvieron como estudiantes Francisco Cabrer, Jorge Luzoro, Jorge Martínez Stack y Raúl Valenzuela. La segunda generación estuvo formada por una gran cantidad de estudiantes extranjeros de Colombia, de Brasil, de Venezuela, de Santo Domingo, de Panamá y por estudiantes mexicanos de la propia UNAM. En solo dos años el programa de AEC se consolidó como el mejor programa de posgrado de la Facultad.
- P.** ¿Cuáles serían las características más sobresalientes del proyecto de Coyoacán con las cuáles se pretendía impulsar la psicología científica?

---

<sup>5</sup> El plan de estudios de la Licenciatura en Psicología entró en vigor en 1971 y no se modificó de manera importante hasta 2008, en el período en que fue directora de la Facultad la Dra. Lucy Reidl Martínez. El actual plan de estudios de la carrera tiene un enfoque eminentemente profesionalizante en “problemas de salud mental, neurológicos, educativos, organizacionales o culturales” (Plan de Estudios, 2008).

- R. El proyecto de Coyoacán es importante porque es el primer posgrado en la UNAM y obviamente el primer posgrado en América Latina en donde los estudiantes entraban a hacer investigación básica desde su ingreso, porque ya había laboratorios de última generación en esa época. Fue un programa semi-tutorial, con seminarios, sin clases magistrales, estudio independiente por parte de los estudiantes y actividades de investigación supervisada. Creo que fue el primer programa semi-tutorial en la UNAM, aspecto no reconocido institucionalmente todavía, como también ocurrió posteriormente con el programa de Iztacala. Todas las tesis eran de investigación experimental y existía un cuadro docente de excelencia: aparte de mi persona, Florente López, Víctor Colotla, Arturo Bouzas, Eli Rayek, Jaime Hermann, Pere Juliá, Joao Claudio Todorov, Tom Lovitt, y Tom Garrett. En los primeros dos años se vivió un espíritu similar al de Xalapa, comentando y discutiendo sobre teorías, proyectos, solicitando consejos, en un ambiente de colaboración académica. Con la incorporación de algunos de los académicos en 75, se fracturó este ambiente y se tendió a conformar pequeños grupos interesados en pequeños problemas.

Estando en Coyoacán se organizó el I Congreso Mexicano de Análisis de la Conducta en Xalapa en colaboración con Enrique Díaz Camacho en 1974. Se publicó por primera vez la *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta* y se fundó la sociedad correspondiente en 1975. Adicionalmente, desde 1972 al 1974 y 1978 se continuó con el Simposio Internacional de Modificación de Conducta iniciado en Xalapa. El segundo simposio, el de 1972, en que Fred Keller fue el presidente honorario, Luis Lara lo cubrió todo con su tarjeta de crédito personal, cosa que en los tiempos actuales nadie haría. En 1973 el presidente del simposio fue Albert Bandura y los de 74 y 78 los organizaron Víctor Alcaraz y Víctor Colotla sobre condicionamiento de sistemas internos de respuesta y sobre farmacología conductual. A partir de 1975, de acuerdo con Sidney Bijou, el simposio se celebró fuera de México con el objeto de apoyar a otros grupos y programas. Un resultado fue que con el simposio de 1975 en Caracas, Sidney Bijou y William Schoenfeld ayudaron a establecer los laboratorios de desarrollo infantil y de conducta animal del nuevo programa de Análisis Experimental de la Conducta de la Universidad Central de Venezuela. En 1976, además se organizó también el II Congreso Mexicano de Análisis de la Conducta, que tuvo lugar en San Luis Potosí y se participó en la fundación de escuelas auspiciadas por el CNEIP en la Universidad de Guadalajara y de San Luis Potosí, a la vez que se desarrolló el modelo curricular básico de psicología experimental propuesto para todas las escuelas de psicología en el país, así como la colección de textos para apoyarlo.



Coyoacán- UNAM, 1972. Fred Keller, Emilio Ribes y Frances Scholl Keller.

En el programa de Coyoacán se realizó tanto investigación básica en conducta animal como en conducta humana, intentando tener una actitud crítica frente a la teoría operante y a otras teorías importantes en ese momento, como algunas otras vinculadas al pensamiento evolucionista, a los modelos económicos y a modelos cognoscitivos asociacionistas.

Un parteaguas importante para cambiar mi pensamiento fue la visita de William Schoenfeld en 1973. Tuvimos un seminario con él todos los profesores del programa en una sala que tenía en su consultorio Luis Lara Tapia. El seminario duró cuatro sesiones en dos semanas y trató de los problemas fundamentales de la *Teoría de la Conducta*. Había conocido a Schoenfeld personalmente en Nueva York en 1968 mientras estudiaba el posgrado en Toronto. Tuvo la gentileza de recogerme en el hotel, llevarme a conocer el nuevo campus del Queens College, participar de un estimulante seminario con sus estudiantes y colaboradores y posteriormente llevarme al aeropuerto. En ese momento él era el jefe del Departamento de Psicología en Queens College, a donde se había cambiado procedente de la Universidad de Columbia. Su laboratorio estaba provisionalmente alojado en dos tráileres y entre sus colaboradores y estudiantes estaban John Farmer, Brett Cole, Arthur Snapper, Tom Garrett, y otros más. Pude participar en un doble seminario, la primera parte sobre programas temporales de reforzamiento, en la que revisaron los estudios que estaban realizando; y la segunda, un tanto inesperada, que inició con la pregunta de Schoenfeld “¿Quién de ustedes ha leído las cinco tesis sobre la dialéctica de Mao Tse-tung?”, tema sobre el cual participé ampliamente dado mi pasado político. A partir de esa fecha establecimos una relación personal y epistolar, de la que nació justamente la invitación para el seminario en Coyoacán. Schoenfeld me introdujo al diálogo socrático como forma de reflexión y de enseñanza simultáneos y recuerdo perfectamente que en su culto inglés nos hizo la primera pregunta: “¿Qué entendemos por una respuesta?”, pregunta que creó sorpresa, azoro y en ocasiones molestia en los colegas del programa de Coyoacán. En las siguientes sesiones se cuestionó sobre el concepto de estímulo, de reforzamiento y otros más, lo que en mí produjo un profundo efecto. La mayor parte, si no la totalidad de mis colegas, reaccionó negativa o neutralmente; en cambio para mí fue una demostración de la fragilidad de la teoría operante y sus conceptos, de las distinciones entre diferentes tipos de condicionamiento, entre otros asuntos. Fue tal el impacto que produjo en mí, que el nuevo plan de estudios de Iztacala se pensó justamente en



términos del análisis paramétrico y teórico propuesto por Schoenfeld. Era la única opción al resquebrajamiento lógico del llamado Análisis Experimental y Aplicado de la Conducta. Se me planteó la lectura de los textos fundacionales del condicionamiento operante entre ellos el de *Conducta Verbal* y llegué a la conclusión de que los conceptos eran insuficientes, las definiciones contradictorias en ocasiones, los procedimientos limitantes, y que había, en contra de lo supuesto por todos, un gran divorcio entre el Análisis Experimental y sus supuestas aplicaciones.



Coyoacán- UNAM, 1974. Simposio sobre condicionamiento de sistemas internos de respuesta. William Schoenfeld y Emilio Ribes.

- P.** ¿Tú en particular cómo lo hiciste, cómo enfrentaste la disonancia?
- R.** Principalmente me dediqué al análisis sistemático de la conducta animal, en una época en que comenzaban a surgir los minimodelos, casi siempre vinculados a preparaciones experimentales particulares, como era el caso del automoldeamiento, del ensombrecimiento y otros fenómenos parecidos. Muchos de esos fenómenos habían sido estudiados ya por Pavlov, pero se convirtieron en problemas aparentemente nuevos en la psicología americana, principalmente por su falta de conocimiento de la literatura pavloviana clásica. Mi perspectiva fue la de intentar reordenar la literatura animal en términos paramétricos, siguiendo el ejemplo del *Sistema t*, que lo que planteaba es que la única teoría más o menos general disponible era la teoría del condicionamiento, que en vez de propiciar el desorden conceptual con la proliferación de minimodelos, lo importante era reordenarla paraméricamente. En ese sentido supuse que la reordenación paramétrica de los fenómenos iba a darle mayor solidez a los conceptos de la teoría del condicionamiento. Si estás comprometido con una teoría, lo que tienes que hacer es explorar sus posibilidades hasta el límite, tal como lo hizo Schoenfeld hasta finales de los 70s. En su conferencia inaugural de su Cátedra Enrique O. Aragón en Iztacala, Schoenfeld concluyó que la teoría del condicionamiento ya había cumplido su servicio histórico y que había que buscar alternativas nuevas. Confesaba que el problema fundamental de la teoría del condicionamiento era su perspectiva molecular, pero que al estar formado en esa tradición, no podía imaginar formas alternativas para romper con ellas.
- P.** Regresando a Coyoacán, ¿cuáles dirías que fueron las principales dificultades para lograr los ideales del proyecto?

- R.** No hubo dificultades institucionales. La universidad pública tiene muchos defectos, pero si tienes capacidad de gestión y un proyecto, la universidad pública es lo suficientemente flexible y coyuntural para poder desarrollarlos. Con la creación de la Facultad de Psicología en 1973, se daba el momento para abrir nuevos programas dando impulso a la investigación básica y satisfacer las inquietudes formativas a nivel de posgrado de una gran cantidad de estudiantes que previamente no habían podido cristalizar. En este contexto, lo importante es disponer de un proyecto, tener capacidad de gestión y estar en el momento oportuno.
- P.** Entonces ¿no se puede decir que ocurrió un deterioro en el proyecto de Coyoacán?
- R.** No, no hubo un deterioro institucional porque siempre se dispuso de los recursos necesarios. De hecho, creo que fue un programa privilegiado dentro de la Universidad. El deterioro se dio como un proceso interno al romperse el espíritu de grupo que se iba gestando lentamente. Podría decir que a pesar de las condiciones excepcionales de las que se dispuso a diferencia de Xalapa, nunca se consolidó un grupo “Coyoacán”
- P.** ¿Eso te motivó a salir de Coyoacán?
- R.** Esa no fue la razón de mi salida de Coyoacán. Lo dejé formalmente debido al inicio del proyecto de Iztacala, pero aun así, todavía durante uno o dos semestres, seguí impartiendo seminarios y haciendo investigación en Coyoacán. Me era imposible dirigir dos programas simultáneamente. Sorprendentemente, durante ese año que compartí Coyoacán con Iztacala, empecé a tener problemas que nunca debieron haberse presentado en Coyoacán. El cambio de gestión académica en Coyoacán finalmente resultó en que algunos de los profesores dejaran el programa, que se redujera sensiblemente el número de estudiantes inscritos, a pesar de que se había ya abierto el doctorado, y que finalmente se perdiera el privilegio de disponer de instalaciones fuera de la Ciudad Universitaria. El declive del programa de Coyoacán fue una de las razones por las que se fundó la Maestría en Metodología de la Teoría y la Investigación Conductual en Iztacala en 1980. Se trataba de construir un proyecto alternativo al de Coyoacán procurando que en esta ocasión no se perdiera la lealtad a los objetivos del proyecto. A menos que los copartícipes de un proyecto sean copartícipes genuinos, y no simples acompañantes, sino copartícipes de gestión, de desarrollo del programa, no se puede evitar que con la salida de uno de los miembros del equipo se deteriore el proyecto.

Cada persona introduce su comportamiento como una variable en el proyecto. Lo fundamental es la formación a profundidad de las personas y el compromiso al caminar se demuestra andando, y ahí es donde empiezas a ver si hay simetrías o no, que algunas personas las tienes que arrastrar, otros van más despacio, otros corren no sabes a dónde. Éste, el problema de las velocidades, es entonces también un problema importante. Es como en cualquier sociedad, en principio tú supones que todos los hombres tienen buena voluntad, pero nada es así, y lo que es buena voluntad para uno, es mala voluntad para otro, ahí es donde empiezan los problemas.

## CONCLUSIONES

A 50 años de que inició el gran proyecto por institucionalizar la psicología científica en Xalapa, y a 40 años de creada la Facultad de Psicología en la UNAM, es necesario detenerse a reflexionar sobre la importancia que tuvieron los grupos en la búsqueda de una identidad propia para la psicología en México. Emilio Ribes, uno de sus miembros, nos ha relatado sus vivencias como protagonista de esta historia que marcó profundamente la forma de concebir a la psicología y la formación de muchas generaciones de egresados de sus carreras.

El grupo Galileo Galilei—posteriormente denominado grupo Xalapa—fundador de la carrera de Psicología en la Universidad Veracruzana, a su llegada a la UNAM se reconvierte en el que podría llamarse el grupo *Coyoacán*. En los tres grupos pueden identificarse miembros nucleares, principalmente Víctor Alcaraz y Emilio Ribes, alrededor de quienes vienen y van antiguos y nuevos miembros. Los grupos comparten el mismo proyecto de producir y enseñar ciencia psicológica, pero en la UNAM cobra nuevas dimensiones por encontrarse en el comienzo de una facultad recién creada en la ya de por sí prestigiosa institución. Se trataba de infundir el mismo espíritu que animaba el programa pionero de Xalapa pero ahora en otro cuerpo institucional más influyente.

Puede decirse que el proyecto llega a la UNAM consolidado. En Xalapa se había establecido ya el Centro de Entrenamiento en Educación Especial que sirvió como escenario para las prácticas de intervención de los estudiantes de licenciatura y maestría, también para realizar investigación básica y aplicada en conducta humana, a la vez que daba servicio a la comunidad en educación especial y rehabilitación (Ribes, 2012). Al llegar a la UNAM ya se tenía claro cómo instalarlo y ponerlo en marcha. Sin embargo, a partir de lo narrado en la entrevista, parece evidente que cambia la dinámica al interior del grupo de manera importante.

Si bien los miembros de los grupos Galileo Galilei y Xalapa interactuaban entre ellos de manera “horizontal”, donde cada quien aportaba sus conocimientos y talentos siendo respetado y valorado por ello, generándose un ambiente de colaboración hacia objetivos claros aunque poco definidos, puede decirse que en Coyoacán no ocurrió así.

Una diferencia importante, por lo menos en relación al programa de Análisis Experimental de la Conducta, fue su reordenación a partir de criterios definidos de antemano y al margen de quienes participarían en él; pero además bajo condiciones que implicaban una ruptura radical de las que habían prevalecido originalmente. Ribes mismo menciona que su primera condición fue que renunciaran todos los profesores que en ese momento estaban adscritos a la Maestría, para después determinar quiénes participarían.

Ribes nos dice que nunca se pudo consolidar un grupo Coyoacán como tal, pues no se tuvo “lealtad” a los objetivos del proyecto que se habían definido de antemano para operarlo de manera particular. Él refiere que los participantes en el proyecto no fueron copartícipes genuinos sino simples “acompañantes”, cuyo comportamiento seguramente no se ajustó a lo que se consideraba apropiado según los objetivos.

Ribes es claro en decir que no existieron obstáculos institucionales sino, al contrario, los problemas —en su opinión— se generaron en la individualidad de los participantes, que pudieron ser de origen motivacional, de competencia o incluso de estilo, como el que cita en la última parte de la entrevista como el “problema de las velocidades”. Finalmente, independientemente de su origen, el problema de la falta de ajuste a lo que se considera apropiado, en este caso a los objetivos del proyecto, deriva en un problema moral, cuyas dimensiones —debemos estar conscientes— dependen naturalmente de qué tan estrictos o qué tan laxos sean los criterios contra los cuales se juzga la conducta del otro o de uno mismo.

## REFERENCIAS

- Cabrer, F., Herrera, A., Rodríguez, L., & Díaz, E. (1983). Una década en la Psicología Experimental. En UNAM (Coord.). *Una década de la Facultad de Psicología: 1973-1983*. México: UNAM.
- Cueli, J. (1983). Historia de la Psicología en la UNAM. En UNAM (Coord.). *Una década de la Facultad de Psicología: 1973-1983*. México: UNAM.
- García, V., & Galván, E. (1993). De la historia y los recuerdos de la Facultad de Psicología. En J. Urbina (Coord.). *Facultad de Psicología: Testimonios de 20 años 1973-1993*. México: UNAM.
- Hernández, G. L. (2012). Laura Hernández G. En J. Caso (Coord.). *Voces de la Psicología Mexicana*. México: UNAM.
- Lara, T. L. (1983). Historia de los antecedentes de la Facultad de Psicología de la UNAM: análisis interpretativo de los principales procesos de cambio. *Enseñanza e Investigación en Psicología, IX*, 162-183.
- Lara, T. L. (1993). 20 años después: memorias en torno a la creación de la Facultad de Psicología. En J. Urbina (Coord.). *Facultad de Psicología: Testimonios de 20 años 1973-1993*. México: UNAM.
- Mercado, D. S. (1993). Remembranzas de un cognoscitivista. En J. Urbina (Coord.). *Facultad de Psicología: Testimonios de 20 años 1973-1993*. México: UNAM.
- Morales, C. F. (2001). Emilio Ribes Iñesta y el conductismo en México. Una entrevista con Francisco Morales Calatayud. *Revista Sonorense de Psicología, 15*, 95-125.
- Nieto, G. J. (2012). Javier Nieto Gutiérrez. En J. Caso (Coord.). *Voces de la Psicología Mexicana*. México: UNAM.
- Ribes, I. E. (2012). Emilio Ribes Iñesta. En J. Caso (Coord.). *Voces de la Psicología Mexicana*. México: UNAM.

# PSICOLOGÍA IZTACALA: UN PROYECTO CONDUCTISTA

**Mario Serrano**

**Universidad Veracruzana-CEICAH**

## INTRODUCCIÓN

La Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), con una imagen relativamente deteriorada por varios conflictos internos y externos a finales de la década de los 60's y principios de los años 70's, se vio obligada a hacerse cargo de una cada vez mayor demanda de educación superior. Mientras en 1962 atendía alrededor de 70,000 estudiantes, en 1972 la matrícula ascendió a 168,000. En este contexto, en 1973 se planeó reorganizarla académica y administrativamente en varios subsistemas, así como iniciar un programa en contra de la sobresaturación de las instalaciones de Ciudad Universitaria. La puesta en marcha del Programa de Descentralización de Estudios Profesionales era impostergable, en la medida en que en 1974 ingresaría la primera generación del Colegio de Ciencias y Humanidades al nivel licenciatura: alrededor de 10,000 estudiantes que se sumarían a los entre 20,000 y 25,000 egresados de la Escuela Nacional Preparatoria y otros bachilleratos de la zona metropolitana de la Ciudad de México.

De acuerdo con Soberón (1983), el Programa de Descentralización de Estudios Profesionales de la UNAM incluyó cinco puntos fundamentales: a) la construcción de instalaciones para nuevos centros universitarios en zonas donde radicaba un número considerable de alumnos, personal académico y administrativo; b) el establecimiento de proporciones adecuadas entre instalaciones, alumnos y personal docente y administrativo; c) la localización de los nuevos centros universitarios de acuerdo con la disponibilidad de terrenos y la existencia de infraestructura en las zonas próximas; d) el ofrecimiento de opciones profesionales complementarias entre centros universitarios, los cuales se caracterizarían por ofrecer distintas orientaciones académicas; y e) la oportunidad de incorporar en los nuevos centros universitarios innovaciones organizacionales tanto a nivel administrativo como académico. A principios de 1974, el Consejo Universitario aprobó el Programa de Descentralización de Estudios Profesionales que dio origen a la creación, entre otras, de la Escuela

Nacional de Estudios Profesionales Iztacala (ENEPI), cuyas funciones iniciaron el 19 de marzo de 1975 ofreciendo la carrera técnica de Enfermería y las carreras profesionales de Biología, Medicina, Odontología y Psicología.

El presente capítulo describe algunos aspectos históricos de la implantación y desarrollo de la carrera de Psicología en la ENEPI. Al igual que en los capítulos anteriores, el que aquí se inicia se basa en una entrevista realizada a Emilio Ribes en su carácter de creador y protagonista de esta importante etapa de la psicología en nuestro país. La entrevista está dividida en varias secciones. Una primera sección está enfocada a la puesta en marcha de Psicología Iztacala desde un punto de vista institucional, mientras una segunda sección está enfocada a la creación y posterior pervisión del plan de estudios. Una tercera sección se enfoca brevemente al posgrado y a la investigación en Psicología Iztacala. A manera de conclusión, después de la entrevista, se contrastan algunos de los planteamientos ahí vertidos con aspectos históricos y cuantitativos más precisos de lo que 35 años de distancia permiten recordar, ofreciendo algunas observaciones en torno de los apartados de la entrevista.

## **ENTREVISTA**

### **La institución**

**Pregunta (P).** ¿Cuáles fueron las circunstancias que determinaron o auspiciaron la creación de Psicología Iztacala?

**Respuesta (R).** El programa de las ENEPS fue un programa de Pablo González Casanova. Era un programa de desconcentración de la UNAM en el área metropolitana. La forma en la que se hizo no creo que fuera como la hubiera realizado González Casanova; de hecho, era un programa “secreto”, ni siquiera los directores de las facultades lo sabían. Y así se hizo precisamente para que éstos no trataran de intervenir en las nuevas escuelas, justamente para romper, de alguna forma, los mandarinatos políticos de la UNAM. En el caso de la Facultad de Psicología, Luis Lara Tapia no sabía que iba a haber psicología en Iztacala. Me acuerdo que estábamos en Coyoacán, con Carlos Fernández Gaos, Roberto Alvarado y Chucho Nieto, en un seminario sobre Rescorla y Wagner, y Carlos Fernández me preguntó si me interesaría dirigir (y hacer todo el plan de estudios) una nueva escuela de psicología de la UNAM. Carlos Fernández Gaos, en ese entonces (enero de 1975) era amigo de Gerardo Ferrando, director general de Planeación de la UNAM. Se van a crear nuevos campus de la Universidad en el norte; ya hay uno funcionando en Cuatitlán. En Cuatitlán estaban Veterinaria, Ciencias Químicas, Agronomía y otras por el estilo. Pero ahora van a empezar dos más en el norte, que van a ser Acatlán e Iztacala.

Al principio no estaban claros dónde iba a quedar cuál. Psicología iba a quedar en Acatlán pero finalmente se ubicó en Iztacala. Querían nuevas propuestas curriculares. Era la oportunidad de organizar una escuela conductista desde el principio. Me presentaron con Gerardo Ferrando y le planteé que necesitaba la autorización de Luis Lara Tapia para irme a Iztacala pero Luis Lara no sabía; hasta que no se aprobara por Consejo Universitario ningún director sabía. Me citaron a una reunión en la Dirección de Planeación en la que conocí a Fernández Varela, quien sería el primer director de Iztacala, elegido entre una terna propuesta por el Rector. Me acuerdo que nadie sabía dónde estaba Iztacala. Había un mapa del área metropolitana y empezamos a buscar. “Está aquí, en Tlalnepantla”, que era un ex-ejido vacío junto a las vías del tren. ¿Cómo llegar? La avenida Gustavo Baz no existía, obviamente.

Se me informó que empezaríamos con el currículum de la Facultad de Psicología, que era el único aprobado en la Universidad; que podría ir adaptándolo y que empezaríamos con 10 grupos de 60 alumnos. ¡Con 600 estudiantes! Todos ellos provenientes del área norte y del área oriente de la ciudad. Me negué a trabajar con profesores por hora, por lo que juntamos los bancos de horas y creamos nombramientos de 40 horas, como si fueran profesores de carrera. Fue como se empezó a organizar. Tampoco acepté que el Departamento de Ciencias Sociales y de la Conducta contratara a los profesores, de modo que la coordinación los proponía y el Departamento sólo hacía el trámite administrativo.

Conocí Iztacala quince días antes de empezar las clases. Todavía no había ni pasto; lo desarrollaron el día anterior de la inauguración por el rector Soberón. No estaban terminados todavía todos los edificios de oficinas; no estaban claras las cosas. Había muchos médicos y odontólogos y el director Fernández Varela, con el que no tenía ninguna relación personal; lo tuve que ir convenciendo. El problema fue contratar a los profesores en esos quince días. Le dimos preferencia al personal que estaba en Coyoacán, a estudiantes de posgrado y a algunos estudiantes de licenciatura que no estaban siquiera recibidos ¡eran pasantes! La Universidad autorizó que durante un año fuesen habilitados. Llegando, lo primero que le dije a Fernández Varela fue: “¿Dónde está el edificio de laboratorios?” Y me dijo: “No hay laboratorios. Según Planeación, Psicología no tiene laboratorios”. Le contesté: “Psicología sí requiere laboratorios, así que voy a necesitar un edificio”. Entonces a todo el L4, que estaba dedicado a Enfermería, le dejaron la mitad de la planta baja y para laboratorios de Psicología los dos pisos y medio restante. Cuando vi los salones de clase planteé trabajar con grupos de 30 alumnos, no de 60. A pesar de las reticencias por un probable aumento del costo por alumno, dividieron los salones y dejaron todas las sillas libres de tornillos al piso. Fernández Varela accedió a mis peticiones; era duro de convencer pero en el momento en que lo convencías todo se hacía. Fue tal el éxito que en el año 76 todos los salones de Iztacala se volvieron de 30 alumnos. A todos les metieron tabique y a todos les aflojaron las sillas: Medicina, Biología y Odontología.





Entrada de la entonces Escuela Nacional de Estudios Profesionales Iztacala en la segunda mitad de la década de los 70's.

- P.** ¿A qué atribuiría la inclusión de la carrera de Psicología en Iztacala?
- R.** Iba a ser una unidad especializada en Ciencias de la Salud y considero que fue mejor que en Ciencias Sociales en Acatlán. Por lo menos en Ciencias de la Salud estaba Biología y ésta, de hecho, era con la que nos sentíamos mejor.
- P.** ¿Y su participación? ¿A qué la atribuye? ¿A la experiencia que usted ya tenía o fue totalmente circunstancial?
- R.** Yo era muy joven, tenía 31 años. Si Carlos Fernández no hubiera sido amigo de Gerardo Ferrando, no hubiera llegado ahí, obviamente. Las cosas en la historia son totalmente circunstanciales y coyunturales. Un año antes le ofrecieron al Dr. Víctor Alcaraz irse a dirigir la carrera de Psicología en la UAM, recién fundada, con mucho presupuesto, originalmente en Xochimilco, su primer campus. Víctor declinó. Creó una Maestría en Rehabilitación pero al margen de eso, la UAM fue un desastre, por lo menos en psicología. Si Víctor hubiera aprovechado la coyuntura habiéramos tenido Coyoacán, la UAM e Iztacala. ¡Imagínate! Hubiéramos podido cambiar la psicología de este país. Pero bueno, no la cambiamos.
- P.** ¿Quiénes participaron con usted en la primera etapa de la Institución a nivel administrativo y académico?
- R.** La administración era muy sencilla, no había gran cosa que administrar. De hecho, tuve la fortuna de que el secretario administrativo de Iztacala fuera Sergio González Villar, un amigo cordobés. Todo lo que me bloqueaban los departamentos me lo resolvía el Secretario Administrativo. Eso facilitó muchas cosas y fue, nuevamente, la circunstancia. Pero déjame explicarte: soy parte de mis circunstancias, obviamente. Y si me preguntaras por qué soy como soy, te diría que por mi infancia. Mi infancia me creó ciertas características de personalidad, vamos a decirlo así (risas), pero mi infancia no explica después lo demás. No es la personalidad la que hace los proyectos; uno se va

haciendo con la práctica pero en lo que tienes que estar muy claro es en lo que quieres hacer. Y tienes que aprender a dejar ciertas cosas de lado para concentrarte en otras. Para mí todo es muy obvio; no tengo conflicto sobre lo que tengo que hacer. Así, al final de cuentas, te vas ganando un respeto en un espacio que no te ganarías si no lo hicieras. Lo que pasa es que la mayor parte de la gente en este país, de cultura priísta, no hace muchas cosas por miedo: a su posición personal, a perder algo, por ejemplo la compensación que te dan, el puesto que tienes, o bien a que el otro te deje de hablar.

Carlos Fernández Gaos coordinó los métodos de enseñanza en la Unidad de Tecnología Educativa, que era para apoyar a todas las carreras con los nuevos medios y métodos de enseñanza. Eso también sirvió porque Carlos tomó parte del proyecto de Psicología y empezó a sembrarlo en las carreras de Medicina y de Biología, lo cual facilitó mucho el cambio. Facilitó que ellos tuvieran la misma actitud que nosotros y no al revés; que nosotros tuviéramos que estar en desacuerdo. Paco Cabrer, que estuvo encargado de los laboratorios, estuvo sólo un año y luego se fue sin avisar. Estuvieron también Edgar Galindo, quien fue mi alumno en Xalapa, Mario Rueda y Elvia Taracena. Luego llegaron Leonte Brea y Eduardo Correa, para Social. Edgar Galindo fue para Educación Especial. En Psicología Experimental colaboraron Raúl Valenzuela, Eduardo Backoff, Héctor Martínez y un poco después Luis Zarzoza y Memo Hinojosa, quienes habían sido mis alumnos en la Universidad Iberoamericana. Ellos colaboraron en Psicología Experimental Humana.

**P.** ¿Y después?

**R.** Luego fue creciendo. Perdón, son casi 35 años y hay detalles que no recuerdo. Pero debo decir que el primer año fue, además, el año del ajuste que hizo la Universidad de los programas que empezaban en marzo al programa de septiembre. De tal manera que el primer año fue de siete meses, concentrado. Entonces, en noviembre entró la segunda generación de Iztacala. ¡En ocho meses entraron 1200 estudiantes! Se tuvo que duplicar a los profesores y la planta académica creció con demasiada rapidez. Se crearon entonces los programas de formación de profesores. Entraron Jorge Melgar y Zardel Jacobo, entre otros. A través de ANUIES se pagaba una beca para formarlos mientras se iba elaborando el nuevo plan de estudios.

En noviembre entró la primera generación con el nuevo plan, por lo que el primer año se enfocó en cómo ajustarle las horas al nuevo plan que todavía no estaba aprobado. Me autorizaron modularizar las horas: todas las horas que eran de laboratorio se convirtieron en Psicología Experimental Laboratorio; todas las que eran de teoría se convirtieron en Psicología Experimental Teórica; todas las que tenían que ver con aplicación se convirtieron en Psicología Aplicada Laboratorio y Métodos Cuantitativos. De este modo, empezamos con el plan sin tenerlo aprobado; empezó desde un principio y se aprobó en octubre de ese año. Hicimos una encuesta a los estudiantes en la que tenían que decidir si querían ingresar al nuevo plan o quedar en el tradicional de la Facultad: si querían quedar en el tradicional, lo que se hacía era cambiarlos a la Facultad. Obviamente no podíamos tener dos planes de estudios. Sólo un estudiante se negó, el cual después se cambió a Biología.



Iztacala, 1981. Emilio Ribes en clase de Psicología Experimental Teórica I.

- P.** Antes de abundar en la creación del plan de estudios, quisiera preguntarle qué obstáculos hubo al principio. De hecho, ya comentó que muchos de ellos los disolvía Sergio González Villar.
- R.** Los obstáculos comenzaron con la deficiente concepción que se tiene de la psicología pero de eso la culpa fundamental la tenemos los psicólogos porque no hemos sabido informar de qué se trata la disciplina. Quizá porque ni siquiera nosotros lo sabemos. En el caso de la administración escolar, un problema fue plantear, desde un principio, que los estudiantes pasaban con ocho o reprobaban, ya que el reglamento establecía que se aprobaba con seis. ¿Alguien puede saber el 60% de lo que tiene que hacer? No lo creo. Así, los estudiantes pasaban con B, MB o reprobaban; no hubo S o suficiente.
- P.** ¿Y los exámenes extraordinarios?
- R.** Los estudiantes no presentaban exámenes extraordinarios. El que no cumplía con un criterio, en el momento en el que Administración Escolar nos exigía calificaciones, obtenía NA. Pero él seguía trabajando y en el momento en el que lo cumplía, solicitaba el extraordinario y obtenía B. Así era como funcionaba Iztacala. Lo que se hacía era aprovechar la legislación universitaria para que se ajustara al plan de estudios que era suficientemente flexible; cualquier sistema es flexible si lo sabes interpretar y lo quieres interpretar. Otros problemas eran mucho de gestión con el Departamento de Ciencias Sociales y de la Conducta, que concentraba casi toda la plantilla de maestros, y otro que

era el de Metodología. Al principio hubo muchos “estira-y-afloja”, y eso siempre suscitó rencores, envidias y ese tipo de situaciones. Afortunadamente, Fernández Varela me apoyó y los departamentos tramitaban los nombramientos que proponía. Yo siempre critiqué el sistema matricial de las ENEP; tanto así que ya desapareció, pues no funcionaba para una universidad.

Costó adaptar a Iztacala al proyecto de Psicología por muchas razones: personales, institucionales, de recursos, de planeación, etc. Los mismos estudiantes fueron los primeros que se opusieron a que no hubiera exámenes. Ellos querían exámenes porque era mucho más fácil pasar un examen que tener un desempeño sostenido durante todo el curso. Pero a pesar de eso, no me puedo quejar; creo que fui afortunado. Recuerdo que Marc Richelle visitó Iztacala y me dijo “¿Y todos son conductistas?” Y le dije: “Sí, todos son conductistas”. Decía: “Esto es algo singular en el mundo”. “Sí, ya lo sé. No sé cuánto dure pero vamos a disfrutarlo mientras podamos porque es algo único”. De hecho, llegamos a tener 2200 estudiantes.

- P.** A menos que usted quiera decir algo adicional, esta primera parte concluiría con una pregunta en términos de la construcción del proyecto ¿Qué le queda, bueno y malo, como experiencia?
  
- R.** Lo bueno es demostrar que con pocos recursos se puede hacer mucho porque obviamente teníamos menos recursos que la Facultad. Creamos las condiciones para que después la ENEP Iztacala fuera la dependencia -ya como FES- con la mayor cantidad de profesores de carrera de la UNAM, gracias a Psicología, debido a que se convirtieron todas las concentraciones de 40 horas en plazas de carrera. Cuando Luis Aguilar fue director de Asuntos del Personal de Académico, convenció a Fernández Varela de que era más barato pagar plazas de carrera que pagar plazas de 40 horas. Entonces se empezaron a concentrar las horas, la Universidad ahorró dinero y todos los profesores quedaron con plazas de carrera. Pero la forma en que se logró eso fue haciendo que los profesores funcionaran como si fueran profesores de carrera, es decir, tenían un máximo de clase de 12 a 18 horas; la mitad de horas teóricas y la mitad de horas de laboratorio; luego, las otras horas estaban divididas. Se creó lo que se llamó el Programa Troncal de Investigación, en el que con base en los objetivos del plan de estudios y de cada una de las áreas, cada profesor tenía que dedicar, si mal no recuerdo, de ocho a diez horas semanales a la investigación. Adicionalmente, tenían cuatro horas para formación docente y dos horas más para tutorías, de tal manera que las 40 horas estaban distribuidas según lo que un profesor de carrera debería de hacer.

Como reconocimiento de lo que fue Psicología, Fernández Varela me pidió que fuera coordinador de Estudios Profesionales en 1978, para ver si podíamos hacer en las demás carreras lo que se había hecho en Psicología, lo cual, viniendo de alguien de Medicina, un área muy fuerte en la Universidad, era un reconocimiento muy importante. Después me pidió que me dedicara al posgrado y la investigación; o sea que aparte de mis méritos personales era un reconocimiento a lo que se había hecho en la licenciatura. De hecho, hay un estudio de seguimiento de egresados. Creo que en el Distrito Federal sigue habiendo más demanda por los egresados de Iztacala que por los egresados de la Facultad, incluso en psicología industrial, a pesar de que nunca se enseñó. Y no es raro, es que saben más... saben hacer cosas y no sólo tomar notas.

Creo que Iztacala demostró, además, que en las ENEP se podía hacer algo mejor de lo que se hacía en Ciudad Universitaria e improvisando. Como dije antes, tuvimos que improvisar el personal docente. Y esa es una de las grandes deficiencias institucionales de este país. Las cosas se aprueban en forma pero no hay nada para sostenerlas: construyes un hospital pero no hay médicos, no hay mantenimiento de equipo, etc. Otra cosa que demostró Iztacala es relativa al costo por alumno: a pesar de que dábamos tutorías a los estudiantes, los grupos eran de 30 alumnos, la mayor parte de las clases eran laboratorios, el costo por alumno era mucho más bajo en Iztacala que en la Facultad. Había grupos hasta de dos estudiantes: en Clínica había dos estudiantes por un profesor; los grupos de Experimental eran de quince alumnos en realidad porque había un profesor y un ayudante de profesor. Y en Teoría cada estudiante tenía quince minutos semanales de tutorías personalizadas. ¡Quince minutos de tutoría semanales es una hora al mes! Si tú tienes 2300 estudiantes son 2300 horas de tutorías, que si las multiplicas por los 10 meses de trabajo son 23,000 horas de tutoría individualizada. Es una demostración de que en una universidad masificada, tú puedes tener sistemas personalizados. Los grupos de Social eran de diez alumnos; era un profesor por cada diez estudiantes.

En fin, lo que queda es lo que se hizo. Si no se pudo mantener, eso no le quita ningún mérito; si se hizo, no fue bajo condiciones óptimas; fue bajo condiciones de improvisación, en todos los sentidos, porque aunque se tenga madurada una idea, si la tienes que concretar en dos semanas, es complicado. Lo que aprendí es que lo fundamental es el personal académico: si no tienes gente formada y comprometida con el proyecto, no importa que tengas dinero, que tengas a la institución de tu lado o que tu idea sea perfecta. Lo que pasó es que la gente fue entrando y mientras más profesores ingresaban, por el crecimiento, menos comprometidos e informados estaban sobre el proyecto. Además, en este país, cuando empiezas a delegar autoridad pasa algo extraño; la gente no la asume o no la comparte. Es la ley del todo o nada. No lo hago o me vale aquel que me la dio.

## **El plan de estudios**

- P.** ¿En qué consistieron las aportaciones de William Nathan Schoenfeld, Sidney William Bijou y Jacob Robert Kantor en la creación del plan de estudios de Psicología Iztacala?
- R.** Tuvimos tres consultores que fueron Bijou, Schoenfeld y Kantor, y básicamente tratábamos de aclarar conceptos y puntos de vista. No eran problemas estrictamente del currículum sino de la lógica que debíamos aplicar para el currículum. En el caso de Bijou, él nos apoyó especialmente con el funcionamiento de los centros aplicados como centros de enseñanza y de investigación. Con Schoenfeld lo que se planteó fue que la parte fundamental inicial tenía que ser teórico-experimental, mientras que la parte terminal, sin olvidar la parte experimental, tendría que estar más vinculada hacia las aplicaciones, fundamentalmente hacia conducta humana. Esa era la lógica general del programa. Creo que es lo que no han entendido los usufructuarios del programa, que se trata de un currículum abierto y no de un currículum cerrado. El currículum es una lógica de organización de los contenidos de enseñanza y de aprendizaje del sistema, no es un listado, por lo que se podría llenar de muchas maneras distintas. En la medida en que no se entiende así, pues se pervierte automáticamente.



Emilio Ribes y Sidney W. Bijou en la época en que éste fungió como consultor en la conformación del plan de estudios de Psicología Iztacala.

En general, el plan de estudios se estructuró a través de una matriz de objetivos de áreas y funciones, en donde lo que definimos fue el tipo de problemas sociales que se tenían que enfrentar. Definimos dos prioritarios: salud e instrucción; después estaban vivienda y trabajo. Había cinco funciones profesionales del psicólogo, que eran detección, desarrollo, rehabilitación, investigación y planeación. Cruzábamos funciones contra áreas sociales y poníamos el tipo de poblaciones a las que iban dirigidas: institucionales, no institucionales e individuos. Se agregaron los sectores sociales en que se ubicaban dichas poblaciones: áreas urbanas marginales o desarrolladas y rurales marginadas o desarrolladas. Así, teníamos una matriz de doscientas y tantas celdillas con las que podíamos mapear la inserción profesional del psicólogo.

Definimos como prioritarias las poblaciones no institucionales marginadas, preferentemente, tanto urbanas como rurales, y las funciones de salud e instrucción, pero fundamentalmente la de instrucción. Propusimos al psicólogo como un educador no formal; ésa fue la primera aplicación práctica del concepto de desprofesionalización; suponíamos que el psicólogo se desprofesionaliza transfiriendo su conocimiento y su metodología a través de la instrucción a esas poblaciones. El plan de estudios, por lo tanto, debía, en la parte aplicada, contemplar el módulo aplicado como un módulo de desprofesionalización progresiva del conocimiento psicológico, en la medida en que se iba transfiriendo a las poblaciones usuarias. Pero el conocimiento que transfieres es el de la teoría experimental, no hay otro; no hay otro conocimiento psicológico, no hay uno que no sea el de la ciencia. Entonces, el primer problema era cómo llenar los módulos teórico-experimentales en los primeros años y después qué poner en el módulo aplicado para cumplir con este criterio de desprofesionalización.



Emilio Ribes y Jacob Kantor, en el Parque Nacional Desierto de los Leones. Ciudad de México, 1981.

El criterio de desprofesionalización se hizo en términos prácticos. Lo más fácil era poner un centro de educación especial en Iztacala: una clínica integral de la salud en la que puedes atender a niños con problemas de aprendizaje o con daño cerebral, algo que habíamos hecho ya en Xalapa. Estaban ya el hardware y el software armados, los cuales tendríamos que ir adaptando. ¿Qué tenías ahí? Pues la primera instancia de alta profesionalización del trabajo, es decir, el individuo bajo contingencias cerradas institucionales; se trabaja uno a uno; el psicólogo funciona como educador directo. Y claro, aunque luego puedes ir educando a los padres, la idea era que la educación especial representaba un grado de desprofesionalización muy bajo. Pero igual pudo haber sido un hospital psiquiátrico, igual pudo haber sido una prisión, todos son ambientes cerrados. Pero es mucho más difícil que te den acceso a una prisión y trasladar a los estudiantes que tener un centro de educación especial en tu propio campus. Eso es lo que la gente nunca entendió. Creyó que la educación especial era importante en sí misma. ¡Pues no! Era por criterios puramente pragmáticos.

El siguiente nivel de desprofesionalización eran las escuelas primarias. ¿Por qué? Porque en las escuelas primarias ya no puedes programar las contingencias del ambiente. La Secretaría de Educación Pública, el profesor y los padres de familia participan. Entonces, el ambiente lo tienes que organizar a través del profesor y los padres de familia; no hay otra manera. En la escuela tienes que adaptarte a lo que el profesor y los padres de familia permiten hacer; actúas a través de ellos. Ahí empezaba verdaderamente la desprofesionalización. En el tercer nivel teníamos las Clínicas Universitarias de Salud Integral, las CUSIS; Iztacala tenía tres para atención clínica. ¿Pero a qué le vamos a llamar atención clínica? Atención clínica es desprofesionalizar la metodología en los individuos, para que los individuos modifiquen el ambiente que les genera el problema. No tiene nada que ver con la clínica tradicional; le llamamos clínica por el carácter individual del tipo de problema. Ahí ya tienes un grado de desprofesionalización muy alto porque no tienes control de las contingencias; simplemente transfieres y esperas que el usuario lo haga. ¿Y el cuarto nivel cuál era? Pues psicología social comunitaria: ya no es un individuo sino un grupo. Se trabaja con uno dentro del grupo, para que ese uno cambie al grupo; las contingencias son del grupo. No era psicología comunitaria ni psicología social tradicional pero permitía la desprofesionalización absoluta y además poder trabajar con poblaciones no



institucionalizadas en áreas marginadas, que era lo que definía el programa como poblaciones objetivo. Pero eso lo podías haber cambiado por cualquier otra cosa, es decir, se trataba de cerrar los ojos e imaginar. Pero como siempre los tenían abiertos, no veían nada más que lo que tenían enfrente. En el caso de Experimental, ahí era un problema ético el que teníamos. En Aplicada no tenía ningún problema. ¿Por qué? Porque sabíamos que lo que íbamos a hacer era alguna forma de análisis conductual aplicado sistemático e íbamos a probar hasta dónde podía llegar e íbamos ir ajustándolo y ampliándolo. Sabíamos que lo que aportaba el Análisis de la Conducta era la sistematización y evaluación de los procedimientos y el diseño del medio ambiente. Eso es a lo que le llamábamos análisis conductual aplicado, no a hacer condicionamiento operante en situación. ¿Pero en la parte experimental? Yo ya tenía claro que el condicionamiento operante “ya no daba”. ¿Pero qué les enseñas? Porque tampoco teníamos lo otro. No los iba a poner a leer “el Kantor y Smith”, ni íbamos a volver a la psicología tradicional. Entonces, tratamos de organizar la teoría del condicionamiento de tal manera que a partir de ella pudiéramos empezar a reflexionar e ir creando un sistema teórico diferente, con base en la lógica de Kantor. Teoría de la Conducta (véase Ribes y López, 1985) es una consecuencia del plan de estudios de Iztacala. Recuerdo que cuando salíamos con Carlos Fernández, nos poníamos a pensar y bueno de ahí salieron esos casos de conducta perceptual, conducta social y otros. Pero no cuadraban y queríamos ver cómo los analizábamos; siempre acabábamos molecularizando en términos operantes los fenómenos y no era satisfactorio. No se trataba de partir de los términos tradicionales y ver cómo los volvías conductuales. También sabíamos que había problemas que la teoría del condicionamiento no trataba y que teníamos que introducir, y que estaban representados por esos términos de lenguaje ordinario tradicionales.



Iztacala. 1974-1975. De izquierda a derecha: Raúl Valenzuela, Araceli Barrios, Eduardo Backhoff, Jacob Kantor, Norma Larrazolo, Lilia Kurc, Ely Rayek, Emilio Ribes, Guillermo Hinojosa, Maribel Galguera, Carlos Fernández Gaos.

Teníamos la lógica de Kantor y el problema era cómo pasar de los procedimientos moleculares, puntuales, del condicionamiento operante y del condicionamiento clásico, a una concepción de campo. El concepto de medio de contacto fue muy difícil de tratar y de entender; quedó ahí más que nada como testimonial. Los factores disposicionales y la



historia también quedaron como conceptos testimoniales, aunque había evidencia experimental que te permitía entender cómo funcionaba disposicionalmente la historia. Entonces, lo que pensamos fue que Schoenfeld nos demostró que paramétricamente puedes ordenar un campo, que fue lo que hizo con el Sistema t (véase Schoenfeld & Cole, 1972), y comenzamos a organizar paramétricamente el currículum. Comenzamos con la situación más simple, que es el caso de la intromisión del estímulo: tienes un organismo libre y algo ocurre en su ambiente; es la preparación primitiva para el estudio de la conducta. Es lo que hacía Piaget con sus almejas, Skinner con sus pichones y lo que puede hacer cualquiera. Y a partir de ahí se fue organizando paramétricamente en términos de los procedimientos que conocíamos y los fenómenos; un currículum en el que se partió de la no contingencia a la contingencia, de la contingencia a la concurrencia, de la concurrencia a la condicionalidad y de la condicionalidad a la conducta humana, es decir, al lenguaje y la conducta social. Pero eso lo fuimos trabajando durante la aplicación del currículum; eso es lo que la gente no entiende. La gran virtud de Iztacala y su gran defecto, fue que el currículum se construyó mientras se enseñaba, es decir, era un currículum autodidacta. Y justamente las áreas de profesores eran las responsables de ayudar a construir el currículum. En la medida que los profesores no estaban formados, al final las cosas se fueron distorsionando, se fueron deformando.

Los jefes de área empezaron a creer que las áreas eran sustantivas del currículum; las áreas nunca fueron sustantivas, fueron casuísticas. Como dije antes, eran ejemplos de desprofesionalización de la actividad del psicólogo, tal como estaba definida ésta en el plan de estudios. ¿Por qué entras a educación especial? Pues porque es el ambiente más profesionalizando y con mayores restricciones impuesta. ¿Dónde empiezas a desprofesionalizar? Pues donde empiezas a pasar tu metodología a otro. ¿Dónde? Pues en la educación básica. Tienes que enseñarle al maestro o a los padres de familia, aunque haya restricciones propias de la escuela. ¿El tercer grado dónde es? Pues en clínica. Es donde ahora tienes a una persona que no está en tu ambiente, a la que tienes que pasar toda la metodología para que resuelva todos los asuntos en su ambiente. ¿Y finalmente cuál? Pues la psicología comunitaria o social, en donde ya no es una persona sino un grupo de personas. Es donde entrenas a unos para que entrenen a otros; bueno, eso nunca lo entendieron; creyeron que nos interesaba la educación especial, la educación, la clínica y las comunidades. Y por más que se los expliqué, no lo entendieron; no estaban identificados con una teoría sino con una sede o un lugar. La teoría estaba en construcción, y eso hay que ponerlo muy claro. La teoría estaba en construcción, pero de todas maneras había una teoría general, que era la teoría skinneriana, adoptada críticamente. Y bueno, a falta de otra cosa, era mejor que las otras opciones en psicología. Eso siempre lo he dicho.

Para construir un currículo tienes que ser autocrítico y reflexivo, virtudes que no abundan precisamente; ése fue el problema. Para el 78 ya estaba completo el currículum y la idea era irlo mejorándolo, precisando y puliendo. Se trataba de que el currículum permitiera una nueva forma de ver la psicología pero en vez de eso se fue deteriorando; a finales de 1978 empezó el deterioro. Cuando egresó la primera generación pensé que había cumplido y salí a Barcelona para escribir *Teoría de la Conducta*. Tengo unos apuntes por ahí, algunas libretas con notas; luego, cuando las leo, digo: “Estaba bastante lejos”. Pero todo eso fue necesario. Estando en Barcelona me di cuenta de que se estaban trabajando los objetivos del programa por áreas, cuando los objetivos del programa deberían pensarse por módulos. Los objetivos definían las

competencias de metodología, de teoría y de aplicación, y si lo hacías por áreas rompías con la lógica y lo ibas convirtiendo progresivamente en un plan de estudios tradicional. En eso acabó el currículum, por nombres de materias. Entonces escribí el documento ese de retorno o profundizar (véase Ribes, 1980a).

- P.** Creo que mucha gente estaría de acuerdo que ese modelo, el de Psicología Iztacala, se parece mucho a lo de las competencias de las que se habla en la actualidad; al menos el concepto general. Y bueno, por supuesto, no hablan ni de Emilio Ribes en particular ni del conductismo en general. En ese sentido ¿qué tanto impactó en los documentos de Jurica y San Miguel Regla el currículum de Psicología Iztacala?
- R.** La matriz de objetivos profesionales es lo que se adoptó en Jurica y en San Miguel Regla pero fue una adopción puramente formal. Si no tienes la lógica para hacerlo, luego lo llenas con lo que se llena tradicionalmente: aplicar pruebas psicométricas y cosas así.
- P.** Pero entonces ¿el perfil profesional del psicólogo en este país es el de Psicología Iztacala?
- R.** Sí, es el de Iztacala. Nunca lo dijimos porque entonces nunca no lo hubieran aceptado. Pero resultó igual, porque lo aceptaron pero no lo aplicaron.
- P.** Pero los psicólogos lo asumieron en esas reuniones.
- R.** Sí, pero no lo han hecho. Si tú tienes la función de investigación como una de las funciones fundamentales, los currícula de psicología tienen que estar orientados hacia psicología experimental, para empezar. Y ninguno lo está.
- P.** De hecho hay más escuelas sin laboratorios que con laboratorios.
- R.** México es un país autofágico, se va comiendo solito. Olvídate de las otras escuelas, Iztacala sigue teniendo el mismo plan de estudios, con los mismos objetivos pero esos objetivos ya no existen. Es decir, el plan de estudios es formalmente el mismo pero no tiene orden o al menos no es el orden previsto. Lo que es muy importante es que fue un currículum que, aunque hubiese habido un liderazgo de un grupo muy pequeño, la tarea de construcción y de desarrollo fue una tarea colectiva desde un principio. Ahí no hay ningún “guruísmo”; el único guruísmo que se impone es el liderazgo académico que te da el conocimiento que los otros no tienen pero no porque estuvieras imponiendo un punto de vista sino porque no había uno alternativo. Y de la gente que fue llegando después, no había nadie que tuviera un punto de vista general alternativo sobre la psicología; eran fragmentos pero nadie con la visión para volver a rearmar un currículum con coherencia; no había nadie más y sigue no habiéndolo. Es una falsa interpretación, a posteriori, que las cosas se impusieron pero no, no se impusieron; se propusieron y se desarrollaron. Y si no salió otra cosa es porque no había nada más que poner, ni había nadie más que tuviera algo que decir... y sigue no habiéndola.

En psicología, en las escuelas, hay una sola posición dominante, que es la falta de posición, el eclecticismo. Dentro de la falta de la posición, lo único que reflejan los currícula es el poder relativo de los distintos grupos que participan de su ejercicio y diseño; si es que hay algún ejercicio o diseño curricular, que también lo dudo. Que una escuela sea más conductista, más psicoanalista o más de lo que sea, lo único que quiere

decir es que son más y son más poderosos, pero no que haya un punto de vista o un planteamiento general. Hay indefinición, por la misma característica amorfa de la psicología. El eclecticismo no es una posición multi-paradigmática, es una posición a-paradigmática; entonces, ser ecléctico es no tener paradigma, no es tener muchos, eso no tiene mucho sentido, no puedes tener muchos; los paradigmas son incompatibles. En Iztacala lo que se hizo, se propuso y se dijo expresamente era que el plan de estudios sería conductista y que la metodología tenía que ser congruente con el contenido y la posición de la psicología conductista. Y la forma en que se aplicaba y se evaluaba tenía que ser conductista. Y por tanto los objetivos se definieron conductualmente. No hay otra manera de hacerlo; no puedes decirlo de una manera y hacerlo de otra. Eso es esquizofrenia. ¿Y por qué conductista? ¿Y por qué no? Todas las demás escuelas son eclécticas. ¿Por qué no nos damos la oportunidad de demostrar que podemos hacerlo de otra manera? Nos dieron la oportunidad pero después la fuerza de la realidad se fue imponiendo. Es como el sarro, el eclecticismo es como el sarro: se mete y al final todo está enmohecido y oxidado. Pero se demostró que se podía hacer en una escuela muy grande, en una universidad muy grande, con reglamentos relativamente rígidos y que puedes adoptar y hacer que funcione a pesar de eso y con personal improvisado; con personal joven, sin planeación previa de ningún tipo. Demostraste que lo puedes hacer y ahí está. Durante los primeros cuatro o cinco años eso funcionó muy bien. Claro, pudo haber funcionado mejor, pero funcionó muy bien. Lo que pasó después simplemente ya no me importa.

- P.** ¿Qué determinó el contenido o los contenidos del plan de estudios? La pregunta se refiere a esto que usted acaba de señalar. ¿Por qué conductista? ¿Podría abundar más en ello?
- R.** Creo que en aquella época y actualmente todavía, con todas las limitaciones del condicionamiento operante (vamos a decir que cuando hablamos de conductismo hablamos de la teoría del condicionamiento), es la única posición en psicología que tiene una lógica teórica propia -puede ser limitada, puede ser incorrecta- pero tiene una lógica que identifica qué es lo psicológico y qué no lo es, va más allá del sentido común y es una lógica que está vinculada con la metodología de la investigación (experimental y observacional) y que además puede generar aplicaciones en todos los campos de la vida social -con más o menos limitaciones-. No hay otra hoy, igual que en 1975. La psicología no ha cambiado en 35 años; es lo mismo.

Los cognoscitivistas no pueden hacer investigación aplicada ni modificación del comportamiento. Si les preguntas sobre conducta animal, no tienen una teoría general. Ahora ya incursionan en la teoría comparada y todo eso pero cuando les pides tecnología no saben qué hacer. Es decir, lo que tienen son modelitos matemáticos pero cuando les dices vamos al mundo real nada pueden hacer; no tienen una lógica dominante sino modelos entremezclados. Los psicoanalistas son los únicos que son más sólidos pero en realidad no hacen psicología. Cuando hablas con un psicoanalista inteligente te dice que ellos no forman parte de la psicología, que son otra cosa, que lo que pasa es que están infiltrados e incrustados en las escuelas de psicología, lo que es una falta de ética de parte de ellos; al margen de que no consideran al comportamiento animal.

- P.** Para poner en marcha el nuevo plan de estudios ¿qué obstáculos administrativos, académicos, organizacionales, materiales, etc., hubo?

- R.** Ya mencioné un poco que se tuvieron que construir los laboratorios. Tuvimos que ver cómo se iría adaptando la CUSI para la parte del módulo aplicado. Se hicieron los contactos con las escuelas, con las comunidades alrededor de las vías del tren para hacer los trabajos de social; ajustar el reglamento de exámenes, los ordinarios y los extraordinarios, creando cubículos para profesores; pero fueron cosas que hubieran ocurrido con este plan de estudios o con otro. La parte más difícil fue encontrar nuevos profesores a medida que se iban abriendo nuevos grupos porque mientras mayor era el número de profesores la identificación y reconocimiento del programa se iba perdiendo. Por ejemplo, en la tarde fue donde se empezó a perder o desdibujarse el perfil del docente del programa. Los de la tarde representaban la tercera parte de los grupos y estaban de profesores los últimos que habíamos encontrado, y entonces ya había diferencias notables, ya lo sabías, no eran tan buenos como los de la mañana. Pero no sólo eso sino que muchos en la tarde no sabían ya de lo que se trataba el plan de estudios o no les interesaba; ya las juntas de área no eran igualmente eficaces para establecer los criterios, eso fue el principal obstáculo. Ahí es donde aprendes que un programa educativo depende básicamente del personal académico. Se puede tener un diseño curricular perfecto, las instalaciones de Harvard, la biblioteca más completa, pero si no se tiene a la gente apropiada para desarrollar el programa, no sirve de nada. Si hay una biblioteca con 14,000 volúmenes y los profesores no la usan, pues de qué te sirve; si los profesores no leen, entonces los estudiantes tampoco leen. Y así se van dando las cosas; si el profesor no investiga o no está claro, pues el estudiante no va a estar claro y no va a investigar.

Eso es lo que enfatiza el modelo del discurso didáctico: que si el profesor no tiene la competencia, el estudiante no la desarrollará. Se aprende observando al que la tiene, se aprende a través de la emulación, en el ejercicio de lo que se hace, se aprende a través de la discusión, en la reflexión. Y después tú comparas contra ti mismo lo que vas haciendo. Pero si no tienes esta primera parte, que es el profesor que domina un campo de conocimiento y que es competente (donde dominar no quiere decir que tenga una amplia bibliografía ni que haya impartido clases sobre un libro 20 veces y sabérselo de memoria); si no se disponen de las competencias reales de hacer ciencia (y la ciencia se hace en la práctica, no en las aulas hablando de ella), pues entonces no hay nada. Lo que se tiene es nuevamente puro maquillaje pero adentro no hay nada, está vacío. Ése es el problema fundamental y en las universidades mexicanas es el problema crítico; precisamente el único problema que no se atiende; se atiende cosméticamente, dando cursitos. Si tú quieres tener biólogos que enseñen biología, pues lo que tienes que tener son las condiciones de investigación y práctica de la biología por parte de los profesores porque si no las tienes no van a poder enseñarla. Ése es el problema y no importa ni quién te certifique ni cuántos CENEVALES haya. Eso no sirve para nada ni sensibilizar a los profesores, darles cursos de liderazgo, etc. Eso es superfluo, nada más es gastar el dinero.

- P.** En términos del diseño de planes de estudio, cuál es la experiencia que le queda. ¿Qué aprendió del diseño del de Psicología Iztacala?
- R.** Lo que aprendí es que para diseñar un plan de estudios no hay que tomar cursos. Lo que debes es conocer la disciplina que vas a desarrollar y enseñar; no es un problema de pedagogía sino de sentido común de la disciplina. La experiencia colectiva; eso es muy interesante. Fueron años de mucho trabajo; los primeros era de llegar a las siete de la

mañana y salir a las nueve de la noche de Iztacala. Entonces íbamos haciendo las cosas bien. A mí me invitaron después a Pedagogía a dar un curso de diseño curricular y a las tres horas ya no tenía nada que enseñar. Se ha creado toda una faramalla alrededor del diseño curricular. Son formas de anquilosar cosas que no son rígidas y son las viejas herencias de la didáctica y de la pedagogía aplicadas al diseño curricular. Yo la pasé muy bien, y claro, aprendes, porque todos los huecos que tienes los buscas llenar, es decir, esa búsqueda de coherencia y congruencia en el plan de estudios es lo que me permitió escribir después *Teoría de la Conducta*; no lo hubiera hecho si no hubiera tenido que hacer el plan de estudios. Claro, al final lo que haces es reflexionar sobre tu disciplina, sobre las condiciones de su práctica y de cómo la investigas. Y claro, la gente a la que no le pasó eso es la gente que no se enteró del asunto; hay diversos niveles de participación.

- P. ¿Cuándo se podría decir que el plan de estudios ya estaba funcionando correctamente y cuándo comenzó a pervertirse?



Emilio Ribes con un dibujante profesional preparando las gráficas para la publicación de un estudio, en la época de su estancia en Iztacala.

- R. En esos días, del 75 al 79, creo que el plan funcionaba bien; fue la mejor época del programa. Por un lado, el establecimiento de cada una de sus fases implicaba mucha participación colectiva y supervisión, lo cual impedía que el programa se deformara, se distorsionara o se dispersara. Por otro lado, a los que les tocaba el proceso de implantación de esta fase, compartían en cierta medida el espíritu general de ser pioneros en otra forma de hacer las cosas. Había mucho entusiasmo, había dudas, había errores pero había una buena actitud. Quizá en esta etapa debo decir que no importan cuáles fueron los yerros; había una actitud de honestidad en general en todo el personal académico. Fue, además, la etapa de incorporación del personal definitivo. También fue la época de crecimiento y justamente en esta última etapa, en el 78, al final, fue cuando le propuse a Fernández Varela la creación de un programa de investigación troncal para la licenciatura, que fuera modelo para todas las demás carreras. Fue el antecedente para

que después se pudiera crear la Unidad de Investigación Interdisciplinaria en Ciencias de la Salud y la Educación (UIICSE).

Lo que le propuse era que si los profesores no hacían investigación iban a ser lo que siempre he dicho, meros repetidores; no los necesitas; tener un profesor que puede ser sustituido por un libro, una revista o un video no es necesario. Se notaba, además, que en la parte teórica, en la parte de tutorías, para redactar ensayos y en la parte de los seminarios, había deficiencias muy claras en una gran parte de los profesores; justamente porque no estaban vinculados a la investigación. Tenían que enseñar, comentar, discutir, examinar los productos de la investigación, cuando ellos no lo habían hecho. Entonces, ése es uno de los contrasentidos habituales de la enseñanza universitaria: la gente hablando de cosas que no hace. Incluso cuando la gente trata de hacer el mejor esfuerzo y de entender las cosas, nada sustituye la experiencia directa con el tipo de práctica científica que se propone enseñar y con la que pretendes familiarizar al estudiante.

Ése fue más o menos el modelo. Hay un artículo publicado de evaluación del currículo hasta el año 78 -más o menos- que presenté en una reunión de expertos educativos (véase Ribes, 1980b). Está en un libro de los simposia sobre modificación de conducta. Se mencionan incluso los porcentajes de eficiencia terminal, de reprobados y todo eso, y el costo por alumno. Demostraba que el sistema, a pesar de iniciarse y de haberse hecho bajo condiciones de falta total de planeación y de disponibilidad de recursos, funcionaba infinitamente mejor que la Facultad de Psicología, a pesar de que estábamos trabajando con pasantes y no con profesores de experiencia. El 80% de los profesores eran pasantes que se fueron titulando siendo profesores, lo cual quiere decir que no hay mucha diferencia entre estar titulado y no estar titulado, tener maestría y no tener maestría; el problema es otro, no es la acreditación formal de los estudiantes. En general, había tan buena disposición que, de hecho, en los programas de Biología, Medicina y Enfermería se fueron orientando hacia una modalidad modular, con sus propios criterios, pero se apartaron también de los sistemas curriculares tradicionales.

**P.** ¿Usted era el jefe de la carrera de Psicología?

**R.** Sí, pero lo que hacía era administrar el programa pero académicamente, no en los movimientos administrativos; era un gerente académico, no un gerente administrativo del programa. Me dedicaba a revisar que las cosas se hicieran como se tenían que hacer. Sobre lo otro no tenía que preocuparme absolutamente de nada, porque además, ése es el otro aspecto de una institución cuando está bien planeada. Si tienes todos los elementos previstos, no requieres administrar todos los días, no tienes razón para dedicarle ni siquiera media hora a la administración.

Hubo problemas administrativos, por ejemplo, cuando tuvimos fondos CONACYT porque ahí sí tenías que pelear cada peso con el administrador, que utilizaba el sistema de la Universidad para tramitar fondos que no eran de la UNAM. Por eso después el CONACYT sacó las chequeras para los investigadores, aunque después las universidades volvieron a secuestrar las chequeras, lo cual es muy impresionante. Otros aspectos administrativos ocurrieron, por ejemplo, con el bioterio cuando trajimos los monos de Brasil. Me acuerdo que era tan ineficiente la administración de la Universidad, que José Carlos y yo tomamos la ambulancia que había en Iztacala y nos fuimos al Aeropuerto. Me metí a la zona de aduanas manejando la ambulancia, sin autorización para entrar;

nos estacionamos, fuimos y nos llevamos a los monos sin permiso de la veterinaria. La Universidad no había tramitado todos los permisos de sanidad animal y de no sé cuántas cosas más; nosotros tuvimos que ir a tramitarlos con Elías Robles. Y al final, tenían ahí a los monos a la intemperie ¡Era increíble! Llegó un momento en que nos cansamos, los metimos a la ambulancia y nos fuimos. Ahí me tienes manejando entre los aviones, saliendo por un lado y nadie me preguntó nada. Nos llevamos los monos; así funciona este país; esto es México y todo lo demás que te cuenten es mentira. Como era una ambulancia, pues nadie nos dijo nada. Teníamos que pelearnos porque les compraran fruta y verdura a los animales, a los monos, pues los burócratas de la Universidad no tenían entre sus prioridades comprar frutos y vegetales frescos. ¿Pues qué creen que comen los animales? ¿Croquetas del Amazonas o qué?

- P.** ¿Qué me puede decir del programa de formación de profesores?
- R.** Habían dos. Por un lado, aquello que llamábamos actualización de profesores y que además era de evaluación curricular, al mismo tiempo. Se discutían aspectos del programa; cómo mejorarlo, cómo se adaptaba, de modo que no estaba separada la formación del profesor de la evaluación y el diseño del currículo; era un proceso integrado. No puedes formar profesores si no es para el plan de estudios que ejercitan. Por eso cuando hacen programas de formación de profesores genéricos, es absurdo: ¿En qué los están formando? ¿En sus habilidades docentes? Como si la habilidad docente fuera genérica. La habilidad docente depende no sólo de la disciplina sino de las características del programa con el que estás trabajando, en cualquier disciplina. En ese programa se comenzaron a sacar unidades en folletos que se discutían y eran material didáctico. El material de las conferencias se fue haciendo unidades.
- P.** ¿Usted escribió todos esos folletos?
- R.** No. También intervino Francisco López y otros profesores.
- P.** Antes de pasar a lo del programa de ciencias básicas, ¿qué nos puede decir sobre el servicio social? ¿Por qué está integrado a la licenciatura?
- R.** El servicio social es una ley, y la ley dice que además tiene que ser retribuido, cosa que nunca se hace. Entonces, si no lo puedes retribuir, lo tienes que integrar dentro de la carrera. Lo que planteamos fue que si nuestros estudiantes, en los últimos dos años, cubrían aproximadamente 400 horas anuales de trabajo aplicado de servicio a la comunidad ¿por qué necesitarían hacer su servicio social adicionalmente? Entonces se estableció que los módulos aplicados se reconocieran como servicio social.
- P.** ¿Y hubo problemas administrativos para eso?
- R.** Ningún problema. De hecho, cuando estuve de coordinador de Estudios Profesionales, los últimos meses antes de irme de sabático, cuando se implantó el Programa Troncal de Investigación, también se creó el Programa de Prácticas Interdisciplinarias y de Servicio Social. Lo que hicimos fue una matriz gigantesca, con Juan Antelmo Jiménez, que era el encargado del servicio social, en donde íbamos poniendo todas las carreras por año, el tipo de actividades que hacían los médicos a partir de que iban a los hospitales, los odontólogos a partir de que entraban a las clínicas odontológicas, los biólogos a partir de que hacían prácticas de campo, y los psicólogos a partir de que entraban al módulo

aplicado, y veíamos en cuáles se podían crear equipos compartidos, dependiendo de lo que hacían. Entonces eran las prácticas de campo y de servicio social. Por primera vez en la Universidad -y creo que en este país- teníamos un sistema en donde todas las carreras estaban organizadas en términos de criterios compartidos para hacer las cosas. Cuando se fue Fernández Varela el programa fue olvidado. Pero sí se usaban las clínicas universitarias: eran ocho clínicas odontológicas; Psicología tenía dos centros de educación especial o tres, las escuelas y las comunidades, la participación en las grandes clínicas integrales, los hospitales y las prácticas del campo, en las que muchas veces los biólogos trabajaban en problemas que tenían que ver con la contaminación y la preservación de la salud a nivel de ambiente urbano. Además se especificaba qué iba a hacer cada quién, en qué entraba, en qué punto, cómo lo hacía, dónde entraban juntos, cuándo entraban separados, dónde lo hacían solos, dónde lo hacía uno primero y el otro después, etc. Eso debe estar archivado en algún lugar pero fue muy bonito, es una de mis matrices preferidas.

**P.** ¿Y del programa de ciencias básicas?

**R.** Empezó si no me equivoco en el tercer año de Iztacala, en el año 77. La idea era que ya que teníamos un déficit de profesores bien formados y que teníamos un porcentaje alto de improvisación. Que con el tiempo, sobre todo en el área experimental, podíamos tener un programa en donde los alumnos a partir del tercer semestre -donde acababa el módulo de psicología experimental como concentración básica del plan de estudios- profundizaran en eso y al terminar fueran contratados como profesores de tiempo completo de la carrera. Y que ése fuera un programa diseñado *ad hoc*, un programa, como dicen los americanos “hecho a la medida”, pero para cada estudiante. No precisamente tenían que ser iguales. Entonces, el primer año el único alumno fue Gilberto Pérez Campos y en esa época lo que hicimos fue mandarlo a tomar los cursos en Coyoacán de la maestría y del doctorado en Análisis Experimental de la Conducta. Esos cursos se le revalidaban al ir llenando las actas. No había un cambio en el plan de estudios, lo que había era una autorización del Consejo Técnico, revalidada por el Consejo Universitario. Los estudiantes tenían que ser aprobados en su ingreso por el Consejo Técnico porque además había un compromiso de la Universidad por contratarlos. Se establecía un programa paralelo de equivalencias que se revalidaba automáticamente sin cambiarlo. En términos generales tampoco funcionó tan mal; no teníamos demasiada gente brillante pero funcionó. De hecho, casi todos los que estuvieron en el programa quedaron como profesores.

**P.** Es decir, no necesariamente era automática la contratación.

**R.** No. Había que terminar y terminar bien. Aparte, durante ese tiempo, funcionamos como un programa de formación de profesores para las nuevas universidades. Para los primeros dos años dábamos beca de la ANUIES. El programa se amplió para el personal de la Universidad de Guadalajara, quienes venían a cursar sus últimos dos años de la carrera a Iztacala. Sólo uno se incorporó a la Universidad de Guadalajara: Rogelio Zambrano.

**P.** ¿Qué había que hacer para entrar al famoso programa de ciencias básicas?

**R.** Recomendábamos a los estudiantes idóneos. Tenían que ser estudiantes recomendados por la junta de jefes de área y el coordinador. Se hacía una propuesta directamente al

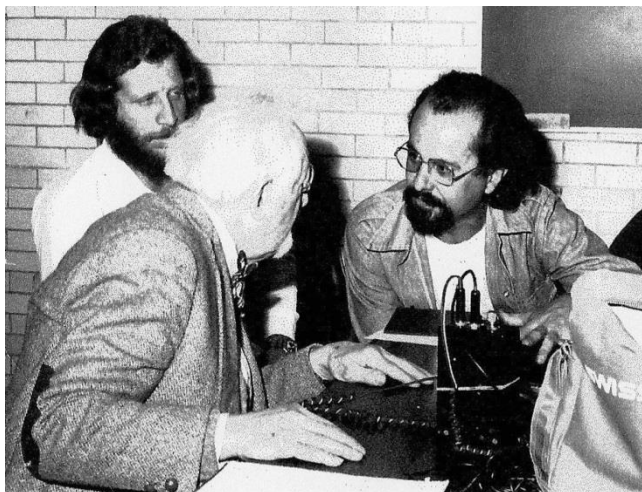


Consejo Técnico y éste automáticamente lo aprobaba. Después de la primera generación mucha gente se interesó. A los estudiantes que estaban en tercer semestre se les daba un nombramiento de ayudante de profesor por un cierto número de horas, para que empezaran a aprender a dar clases y estar en laboratorios, porque eran ayudantes de alguno de los profesores de Experimental.

- P.** Y desde su punto de vista ¿qué fue lo que pervirtió el plan de estudios?
- R.** Pues muchas cosas. Más que el plan de estudios fue su aplicación. La improvisación se paga tarde o temprano. Déjame contextualizarlo. Los primeros cuatro años que estuve dirigiendo directamente la Licenciatura le dedicaba aproximadamente de 10 a 12 horas diarias, aparte de que daba clases; que es una forma de no perder el contacto con los estudiantes. Entraba a los salones de clases o a las áreas de cubículos para ver lo que se estaba haciendo; me asomaba a los laboratorios; estaba todo el día y participaba activamente en las juntas de Experimental; de hecho, me autonoqué jefe del Área para poder coordinar directamente esa parte esencial del currículum; también iba a algunas juntas de las otras áreas, pero luego me reunía con los jefes de área para discutir las cosas. Digamos que estaba todo bien amarrado desde el punto de vista de coordinar, supervisar y planear.

Cuando me fui de sabático y se quedó Isaac Seligson de coordinador de la Carrera, Isaac nombró a Julio Varela como secretario técnico. Por un lado, muchos de los jefes de área no reconocieron en Isaac la capacidad académica para ser coordinador y lo empezaron a sabotear, lo cual es absurdo porque ninguno de ellos tenía la capacidad académica para ser coordinador tampoco. Ese siempre es el problema de los regímenes de iguales: cuando todos son iguales alguno cree que es más capaz que el otro, entonces ahí empieza normalmente el canibalismo político universitario. Cuando se vulnera la legitimidad del coordinador, automáticamente se empieza a agrietar el programa. Al proceso de caos organizacional que se vivió también contribuyó la dosis personal de poca disciplina del coordinador.

En general, la impericia del coordinador, el individualismo del secretario técnico y la falta de respeto o de lealtad de los jefes de área, contribuyó a que empezara el proceso de descomposición. Estando en Barcelona les mandé un escrito donde les decía que lo que se había hecho provisionalmente estaba bien, pero lo que se tenía que establecer eran los objetivos modulares intermedios nunca formulados, y que los objetivos modulares debían sustituir a los objetivos de las áreas porque era un programa modular. Tuvimos un par de coloquios, uno cerrado y otro abierto. Ahí participaron también Héctor Martínez, Gilberto Limón y Eduardo Backoff, a los que les llamaban el grupo de los demócratas. Eran demócratas porque cuestionaban a Isaac Seligson por autoritario, ¡imagínate! ¡Isaac Seligson autoritario! Lo que siempre pasa: cuando empieza a romperse la consistencia de algún grupo aparecen todos, todo mundo quiere tener protagonismo, todo mundo quiere opinar, todo mundo quiere ser importante, y eso permitió que aflorara lo que era el resultado de un programa que se había tenido que improvisar; improvisación que de alguna manera se había neutralizado parcialmente por mi dedicación y la de algunos otros miembros del personal académico. Por eso me ausenté. Pero en el momento en que te vas, se despedaza el grupo.



Isaac Seligson, Jacob Robert Kantor y Emilio Ribes en la época en la que el segundo fungió como consultor en la conformación del plan de estudios de Psicología Iztacala.

Se dijo que el programa se cayó porque me había ausentado, pero no: se cayó porque los demás involucrados no se quedaron donde debían quedarse sosteniéndolo. Ése fue y ese es el problema actual de Iztacala. Obviamente empezó al no haber supervisión académica genuina porque los responsables no eran gente apasionada o comprometida con el plan de estudios; la supervisión del programa se hizo y se hace académicamente. También influyeron aquellos profesores -que diría eran por lo menos un 50% - para los que Iztacala era una “chamba”, gente a la que no le interesaba el proyecto y funcionaron de acuerdo con las rutinas y las inercias de los sistemas tradicionales: dar clase en vez de seminario, sin preocuparse si los alumnos entienden bien un artículo o no. En tutorías, es más fácil ver si te ligas al estudiante en vez de comprometerlo a leer.

Muchos de los profesores dejaron de cumplir con sus funciones; algunos con sus funciones académicas. Empezaron a relajarse y el sistema se comenzó a diluir. Después te enteras de que una persona que entrenaste en el programa de formación de profesores que te insistieron para entrar a Iztacala, cuando empiezan a trabajar en Educación Especial se convierten al psicoanálisis y entonces le dicen a los niños retardados: “Cágate para que fortalezcas tu yo, tu autoestima”, en vez de entrenarlo en control de esfínteres. ¡Impresionante! Llegó a coordinadora de la carrera, que es lo peor de todo. Se dio una decadencia acelerada. También se desató por la falta de compromiso de muchos a los que se les envió a Estados Unidos para ser docentes en la Maestría en Modificación de Conducta, que fue la primera, y la Maestría en Farmacología Conductual y la de Metodología de la Teoría e Investigación Conductual.

- P.** La siguiente pregunta tendría que ver con eso, usted ha mencionado muchas veces que no cree en las teorías de la conspiración pero, conoce usted la percepción de las personas externas a Iztacala. ¿Podrían haber tenido algo en contra del plan de estudios?
- R.** Bueno hay muchas personas que no opinan bien de mí, pero no creo que hayan tenido que ver con lo que pasó en Iztacala. Esto pasó por la manera en la que el personal se comportó con el proyecto, vamos a decirlo así. Ni siquiera con respecto de mi persona, porque yo no voy a estar permanentemente. Es un proyecto, y si la gente no es leal con

lo que hace pues tienes que desconfiar de ella. Aquí mucha gente se cambia de camiseta con mucha facilidad. Un proyecto depende de las condiciones. El problema es que las personas crean que son la razón del proyecto, y no que ellos son parte de las condiciones que lo posibilitan.

- P.** Hace un momento decía usted que la perversión de la operación del plan de estudios podía obedecer a diferentes factores. Otras personas señalan que en realidad se debió al poco éxito que se tuvo en las áreas aplicadas, ya que éstas iban a determinar la pertinencia de los contenidos del programa. Y efectivamente, el programa dice eso. Ésa es algo así como la versión oficial de lo que pasó. ¿Qué opina?
- R.** Bueno... los objetivos terminales más que en el éxito de las áreas aplicadas. Eso no lo dice el plan y eso es parte del problema. La gente que está en Desarrollo y Educación lo que está aprendiendo es un nivel de desprofesionalización del conocimiento en la "estación 4" del lenguaje técnico (véase Ribes, 2009), no son educadores *per se*. No es una cuestión de los problemas de la educación en México, ni de las escuelas pedagógicas; aunque después puedan cambiar la educación en México. Se tiene que cambiar la educación desde la perspectiva de la disciplina, no ajustar la disciplina a la estructura de la educación. En lo que se llamaba Psicología Social Comunitaria, por ejemplo, no se trataba de que los psicólogos se volvieran líderes universitarios del centro social; no somos una ONG ni políticos, aunque en eso acabaron. Eso es no entender de qué se trata, ya que la psicología no puede ser el fundamento de la acción comunitaria; eso es absurdo. Si quieres hacer acción comunitaria pues incorpórate a una ONG o métete al gobierno. Es una perversión en todas las escuelas de psicología, no sólo en Iztacala. Pero en Iztacala no debía ocurrir, porque justamente el Plan estaba planteado de otra manera. En las otras escuelas ni siquiera tienen habilidades prácticas.

## **Posgrado e investigación**

- P.** Sobre el posgrado en Iztacala ¿qué nos puede contar?
- R.** En el posgrado en realidad Iztacala no produjo ninguna huella; fue una estación intermedia. En la parte del posgrado no hubo ninguna innovación, quizá porque si no hay una licenciatura fuerte el posgrado tampoco puede funcionar bien. La descomposición de la licenciatura impidió que el posgrado representara lo que tenía que representar, ése fue el problema. El programa de Farmacología Conductual lo diseñó Víctor Colotla. Tuvo mucha resistencia en la Universidad; la Facultad de Medicina lo vetó pero finalmente se aprobó. Los otros dos programas los diseñé directamente, el de Modificación de Conducta y el de Metodología de la Teoría e Investigación Conductual.

Para el de Modificación de Conducta se formó a gente como Eduardo Backoff, Norma Larrazolo, Isaac Seligson y muchos otros. Se fueron a Estados Unidos para regresar al posgrado pero después sólo regresaron dos, como de costumbre, y entonces tuvimos que empezar a incorporar a otros. Personalmente fui a Estados Unidos a conseguir el lugar a cada una de las personas para que regresaran como profesores de posgrado. Fui a Oregon y a Seattle a visitar programas de maestría para que diversos profesores - becados- se incorporaran posteriormente a la Maestría en Modificación de Conducta. Eduardo Backoff y Norma Larrazolo, con Thom Lovitt en la Universidad de Washigton, y

Alejandra Suárez en el Departamento de Educación Especial con William Fordyce. Isaac Seligson se trasladó a Alabama a un Centro de Atención Comunitaria con Jack Hunter, para entrenarse en medicina conductual. Sólo Isaac Seligson regresó. Es donde ves que la gente no tenía ningún compromiso con el programa. Hubo mucho oportunismo, mucho aprovechamiento, y luego nadie se sentía obligado a quedarse; que es otra cosa interesante de los psicólogos. En este caso no es problema de la estructura de la universidad sino de la corrupción endógena del género de los psicólogos.

La idea era que la CUSI fuera sede práctica de la Maestría y otros programas. En la maestría de Metodología de la Teoría y la Investigación Conductual estaban Víctor Alcaraz, Florente López -Florente estuvo un año o dos en Iztacala y luego se regresó- Víctor Colotla también colaboraba si mal no recuerdo; Javier Nieto, Jaime Herman y Ely Rayek tal vez estuvo un año. No recuerdo muy bien esa parte. Héctor Martínez hizo esa maestría, Carlos Ibáñez y Rocío Hernández-Pozo también. Era un programa semitutorial, como el de Coyoacán, pero hacía más énfasis en la lectura de artículos conceptuales e históricos y en la discusión de problemas teóricos y la justificación de la investigación, más que en un área de contenido. También se dedicaba a la discusión metodológica y categorial de las teorías. El programa tarde o temprano se enfocó a temas de moda; de hecho, el programa fue pensado como una alternativa al de Coyoacán, tan concentrado en modelos y problemas de moda, para tener una posición más general y crítica respecto al área.

**P.** ¿Y de la investigación?

**R.** En general lo que propuse fue hacer un programa en donde, dado que se tenía a los profesores con nombramientos de 40 horas, ocho de esas 40 horas (el 20%) fueran destinadas a la investigación para todos los profesores, de todas las áreas. La investigación debía servir también como un proceso de vinculación, de articulación de la propia práctica docente con los criterios del plan de estudios, de tal manera que se rompiera esa tendencia al fraccionamiento que da la docencia por separado; esa tendencia natural de todas las disciplinas pero especialmente de la psicología, donde no existe ninguna coherencia y es muy dada a la centrifugación. Era un programa de investigación que tenía que crear una tendencia centrípeta de las áreas, y una forma de neutralizar justamente que las áreas se volvieran importantes por sí mismas.

Dado que el plan de estudios estaba pensado en términos de objetivos profesionales muy claros, en donde el área fundamental era la instrucción, lo que decidimos fue que el plan de estudios iba a funcionar con un modelo tipo solar o radial, es decir, con un centro y conexiones que estaban unidas todas con el centro. El centro tenía que ser el objetivo prioritario de la carrera; éste era que el psicólogo fuera un educador no formal; por lo tanto, el área de concentración era la instrucción y serían las áreas Educativa y de Desarrollo las que tenían que definir la esencia del programa de investigación. Dado que se tenía que trabajar con poblaciones marginales y no institucionales, lo que se propuso fue elaborar un programa de alfabetización de adultos. Ése era el programa de investigación central, y lo esencial era cómo las demás áreas podían contribuir a enriquecer o complementar el programa de alfabetización de adultos. En el caso de psicología experimental animal, por ejemplo, con el estudio de la discriminación condicional se debían analizar los procesos básicos vinculados con la lectura. En psicología experimental humana, los problemas de comportamiento humano vinculados directamente con el desarrollo del lenguaje; entonces ahí se articulaban desarrollo,

lectura y discriminación condicional. En Educación Especial, todo muy claro, los programas serían de rehabilitación y remedio de lectura y lenguaje. En el caso de Clínica eran, no recuerdo muy bien, pero tenía que ver quizá con el uso de sistemas de textos para transferir la metodología de cambio a los participantes. En Psicología Social Comunitaria era cómo organizar directamente a la gente en programas de autopromoción de la lectura, de la enseñanza y del uso de la lectura para resolver sus problemas.



Edificio de la Unidad de Investigación Interdisciplinaria en Ciencias de la Salud y la Educación (UIICSE).

Cada área tenía un proyecto particular pero todos los proyectos tenían una conexión con los otros en términos de educación. Se tardaron dos años más o menos en terminar el proyecto; no entró todo mundo al mismo tiempo. A unas áreas les costó más trabajo que a otras. Curiosamente, a Experimental animal le costó más trabajo pensar cómo podía tener relevancia lo que hacían para un programa social. Fue muy disparate el resultado porque después, con la implementación del programa, se coincidió con la fundación de la UIICSE y muchos profesores se adscribieron a ella y dejaron la licenciatura. Empezó el proceso de atomización de los grupos en la licenciatura, lo que fue muy importante. Teníamos el modelo del docente ideal. El profesor daba de 12 a 18 horas de clase, que incluían no más de ocho horas teóricas y diez de laboratorio. Luego tenían ocho horas para investigación y cuatro horas para formación docente, así como otras cuatro o cinco horas para tutorías. De tal manera que quedaba balanceado el nombramiento en términos del tiempo de dedicación. Quedaba muy claro el perfil de lo que era un docente universitario: un docente que daba tutorías, hacía investigación, tenía cursos permanentes de actualización y de evaluación curricular, y aparte daba clases tanto de tipo teórico como de tipo práctico.

El edificio de la UIICSE lo patrocinó la propia ENEP; lo pagó en parte Odontología con las cuotas de recuperación de las clínicas odontológicas. Ese edificio costó siete millones de pesos, con todo y equipo. Lo propuse a Fernández Varela en 1979 y lo autorizó. Los proyectos se pensaron como una unidad interdisciplinaria en ciencias de la salud y la educación. ¿En educación por qué? Porque en el caso de Psicología el objetivo prioritario era la educación, y para desprofesionalizar algunas otras disciplinas. Si mal no recuerdo fueron ocho proyectos generales. Estaban Neurociencias, Aprendizaje

Humano, Educación para la Salud, Educación para el Trabajo, que eran los cuatro en los que intervenían psicólogos. También estaban Conservación y Mejoramiento del Ambiente, Nutrición, Fisiología del Esfuerzo e Investigación Curricular; pensando justamente en que Iztacala era una institución líder en innovación curricular y había que incluir la evaluación de las propuestas. La idea era trabajar sobre problemas que cubrieran a las distintas disciplinas y que en cada proyecto hubiera especialistas de cada una, de ser posible. Mal que bien, la UIICSE se convirtió en la única unidad de investigación aparte de la Facultad de Medicina, dentro de una facultad o escuela. Las facultades en ese tiempo no tenían división de investigación y obviamente fue la primera ENEP.

- P. ¿Desde un principio el proyecto de investigación en Aprendizaje Humano se ubicó en la UIICSE?
- R. Sí. En Aprendizaje Humano incorporé a personal del posgrado: Guadalupe Mares, Antonio Pineda y Elías Robles, quien estaba encargado de la parte de cómputo, Rodrigo Polanco; estamos hablando del año 82.. En esa época conseguí un subsidio CONACYT grande para aquella época: medio millón de pesos. Compramos equipo y computadoras Commodore y entonces mucha gente se arrimó al proyecto. En la misma época compramos la PDP-11, que vino Snapper personalmente a instalar para todos los programas de reforzamiento. Las PDP-11 eran lo que llamaban mini-computadoras, en vez de las macro-computadoras y tenerlas en 1983 era un lujo. ¡No la tenían en Harvard! Se usaban en investigación espacial. El laboratorio de básica se construyó en los 80's o un poco antes. Cuando se hizo el Programa de Investigación Troncal se formularon los proyectos de animal y de humana y se diseñó el proyecto de estilos interactivos y el de discriminación condicional. Con Antonio Pineda se desarrolló la parte de adquisición del lenguaje temprano. Invitamos a Rondal, a Moerk y a Bijou. Un convenio con el Instituto Mexicano de Psiquiatría nos pagaba ese proyecto de interacciones tempranas y dos proyectos que manejaba directamente Antonio Pineda, y se publicó en dos libros en Trillas: un proyecto con pacientes esquizofrénicos y el otro en educación especial con niños problema. En ellos participaban Hugo Romano y Diana Moreno. Justamente en Aprendizaje Humano teníamos un proyecto sobre sustitución referencial con esquizofrénicos.

## **A MANERA DE CONCLUSIÓN**

La creación de los centros universitarios estipulados en el Programa de Descentralización de Estudios Profesionales de la UNAM, incluía la posibilidad de realizar innovaciones administrativas y académicas (Soberón, 1983). En lo referente a estas últimas, cada carrera o departamento sería responsable de sus primicias. Sin embargo, no deberían dejar de lado: a) el mejoramiento de los planes y programas de estudio existentes, a través del mejoramiento de sus contenidos y el ofrecimiento de opciones alternativas para la formación profesional; b) el desarrollo de estudios de

posgrado, preferentemente de carácter interdisciplinar en áreas de interés nacional; c) la búsqueda y organización de nuevas formas de investigación que reforzaran la docencia y permitieran afrontar los problemas del país en diversas áreas; y d) la búsqueda y operación de nuevas formas de vinculación entre la Universidad y la sociedad. De acuerdo con lo dicho por nuestro entrevistado, puede reconocerse que Psicología Iztacala, tal como fue concebida originalmente, satisfizo punto por punto los planteamientos de innovación académica estipulados en el citado programa.

En primer lugar, si bien se inició con el único plan de estudios aprobado en la UNAM para la carrera de Psicología, el proyecto de Psicología Iztacala intentó superar dicho plan con uno que concretó por primera vez, probablemente a nivel mundial, la posibilidad de la enseñanza de dicha disciplina sobre la base del conocimiento derivado de sí misma. En línea con las recomendaciones del Comité de Diseño Curricular de la Primera Conferencia Latinoamericana sobre el Entrenamiento del Psicólogo, celebrada en Bogotá en diciembre de 1974, se intentó superar el enciclopedismo psicológico derivado de las múltiples escuelas de pensamiento existentes, y se diseñó un plan de estudios basado, no en los puntos de vista representativos de tales escuelas sino en las actividades terminales que el psicólogo debería desplegar a nivel profesional como objetivos conductuales (Ribes, 1977).

Además de lo inmediatamente anterior, el carácter innovador de la formación profesional que se ofrecía en Psicología Iztacala radicaba en el perfil delineado para sus futuros egresados. Al respecto, como objetivos de la actividad profesional del psicólogo se especificaron: a) la rehabilitación; b) el desarrollo; c) la detección; d) la investigación; y e) la planeación y la prevención. Tales funciones se realizarían en las áreas de salud pública, producción y consumo, instrucción, así como en la de ecología y vivienda, enfocadas tanto a individuos como a grupos, ya sea en áreas urbanas o rurales, marginadas o desarrolladas (Ribes, Fernández, Rueda, Talento & López, 1980). En cualquier caso, se estimaba que la actividad profesional tendría lugar en dos vertientes: por un lado, como intervención directa en la solución de problemas concretos y el desarrollo de nuevas soluciones, y por el otro, como desprofesionalización o intervención mediada por para-profesionales (véase Ribes, 1982). La importancia e impacto de la formación profesional alternativa ofrecida en

Psicología Iztacala, puede apreciarse por el hecho de que el perfil profesional del psicólogo mexicano está basado en el perfil profesional del psicólogo iztacalteca.

En el caso del desarrollo de estudios de posgrado, de acuerdo con nuestro entrevistado, en Psicología Iztacala no hubo ninguna huella porque “si no hay una licenciatura fuerte el posgrado tampoco puede funcionar bien”. Sin embargo, en línea con los planteamientos del Programa de Descentralización de Estudios Profesionales de la UNAM, efectivamente se desarrollaron programas de posgrado interdisciplinarios en áreas de interés nacional. La Maestría en Farmacología Conductual, por ejemplo, tenía como objetivo formar especialistas que realizaran investigación acerca de los efectos farmacológicos sobre la conducta tanto de organismos humanos como no-humanos, y que contaran teórica y metodológicamente con las bases necesarias para fungir como consultores en problemas de salud pública, relacionadas al uso y abuso de sustancias psicoactivas. La Maestría en Modificación de Conducta, por su parte, tenía los objetivos de: a) capacitar en el manejo de casos individuales en situación de gabinete, haciendo hincapié en técnicas de autocontrol; b) adiestrar en el diseño de medios ambientales terapéuticos para la rehabilitación conductual en instituciones; y c) proveer de técnicas de entrenamiento y evaluación de para-profesionales. La Maestría en Psicología: Metodología de la Teoría e Investigación Conductual, finalmente, tenía como objetivo formar investigadores que dominaran la metodología teórica y de pesquisa de la ciencia básica, de tal suerte que pudieran resolver problemas relativos a la investigación aplicada y tecnológica, que fueran docentes de la investigación, así como que pudieran formular problemas teóricos y de investigación originales pertinentes a la realidad nacional (UNAM, 1980).

Sobre el desarrollo de estudios de posgrado, adicionalmente, debe señalarse que a principios de los años 80's del siglo pasado, tres de los cuatro programas que se ofrecían en la ENEPI eran del área de Psicología. Asimismo, destaca que muchos de los personajes señalados por nuestro entrevistado como egresados de tales programas, actualmente son investigadores profesionales en diferentes universidades del país (e.g., en la Universidad de Guadalajara y la Universidad Veracruzana) y en la propia UNAM. En el caso particular de la hoy Facultad de Estudios Profesionales Iztacala, de hecho, la mayoría de los académicos considerados como jóvenes realizaron estudios



de posgrado en el marco de alguna de las opciones mencionadas en el párrafo anterior (Hickman, Cabrera, Mares, Arizmendi, Juárez & López, 2009).

En lo referente a la búsqueda y organización de nuevas formas de investigación que reforzaran la docencia, Psicología Iztacala no sólo fue un proyecto innovador sino un modelo a seguir. Se creó el Programa Troncal de Investigación para la carrera de Psicología, el cual posteriormente se extendió a otras carreras de la entidad académica. Asimismo, se creó la primera unidad de investigación en una escuela o facultad de la UNAM, además de la ya existente en el caso de la Facultad de Medicina. Aunque no parece haber evidencia clara sobre los logros del Programa Troncal de Investigación de la carrera de Psicología, sobre la UIICSE y los proyectos de investigación que aglutina existen productos notables, tanto de la época inicial como de la actual. En el caso de los proyectos en los que estaban involucrados directamente los psicólogos, tales productos se encuentran no sólo en los programas y memorias de eventos académicos de prestigio nacional (e.g., el Congreso Mexicano de Análisis de la Conducta o el Congreso Mexicano de Psicología) e internacional (e.g., la *Annual Convention of the Association for Behavior Analysis*), sino adicionalmente en las publicaciones periódicas del área más importantes del país: *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, *Acta Comportamentalia: Revista Latina de Análisis del Comportamiento* y *Revista Mexicana de Psicología*. En el caso particular del Proyecto de Investigación en Aprendizaje Humano, los productos derivados de las líneas de trabajo que reúne son también numerosos. Entre ellos, destacan los libros compilados por Guadalupe Mares y Yolanda Guevara (2001; 2002), los cuales describen los avances de la pesquisa conducida en Psicología Iztacala según los cánones de la propuesta taxonómica de Ribes y López (1985), señalada por nuestro entrevistado como un derivado directo del plan de estudios.

En lo referente a la búsqueda y operación de nuevas formas de vinculación entre la Universidad y la sociedad, Psicología Iztacala destaca por la incorporación del servicio social como parte de los módulos aplicados del plan de estudios, así como por su papel en la creación y puesta en marcha de las Clínica Universitaria de Salud Integral. Gracias a ambos aspectos, los servicios que se prestan actualmente en dicha entidad por parte de la carrera de Psicología son el clínico (que atiende problemas de

estrés, depresión, conducta, problemas maritales, entre otros), el interdisciplinario de atención a la violencia, el de neuropsicología y, por supuesto, el de educación especial y rehabilitación. En este último, se atienden problemas de aprendizaje, lenguaje, trastornos motores, síndrome de Down, entre otros. En muchos casos, los servicios todavía tienen lugar como transmisión del conocimiento psicológico a los usuarios directos.

No se puede concluir un escrito sobre Psicología Iztacala sin atender a lo que a lo largo de la entrevista se refirió como la perversión del plan de estudios; entre otras razones, porque ello se relaciona directamente con el mejoramiento de los contenidos académicos estipulado en el Programa de Descentralización de Estudios Profesionales de la UNAM. A diferencia de lo especificado por nuestro entrevistado, el plan de estudios de Psicología Iztacala efectivamente señala que el módulo aplicado no sólo garantizaría el adiestramiento práctico de los futuros psicólogos, sino que adicionalmente permitiría evaluar la pertinencia de los contenidos de los módulos Teórico-Methodológico y Experimental. Históricamente, la versión oficial en torno de la perversión del plan de estudios ha aludido a ese criterio (Silva, 2003). En un documento cuya autoría hoy en día se desconoce, pero que fue presentado en las “Primeras Jornadas Académicas sobre la Perspectiva de Cambio Curricular” los días 11 y 12 de mayo de 1981, se señalaba:

Obviamente existe, por lo menos, una forma alternativa de interpretación de estos problemas. Si por autocontención debemos entender el desarrollo de los contenidos de las áreas al margen de los lineamientos trazados por el marco teórico seguido en el área experimental, tenemos que concluir, entonces, que tal autocontención constituye el elemento crítico que, en dado caso, debe llevar al replanteamiento de los contenidos del área experimental, mostrando las limitaciones y las insuficiencias del marco teórico sustentado, según estaba previsto en el currículum original, convirtiendo a la autocontención en una virtud, más que en un problema. [...] Es esta sofisticación (del marco teórico adoptado) lo que configura el verdadero distanciamiento, pues desconoce, implícitamente, a la práctica como criterio de validación y se

instala en la especulación como forma fundamental de producción de categorías conceptuales de análisis. La reiterada forma de contacto con la realidad aplicativa de la Psicología terminó en la indefinición de su objeto de estudio (ni biológico, ni social) y dio origen a la condena que habría de convertirse en el código moral del pensamiento experimentalista Iztacalteca “el estigma de la sociologización de la Psicología” (citado en Silva, 2003).

A partir de los comentarios vertidos en la entrevista, se desprende que el “código moral” al que se hace referencia en el párrafo anterior constituía, más que una condena, una preocupación constante por la especificidad de la disciplina; especificidad que suponía una aproximación a las problemáticas de la población desde el punto de vista de su dimensión estrictamente psicológica y, por tanto, en concurrencia necesaria con las aportaciones que otras disciplinas científicas y profesionales pudieran realizar. En las “Terceras Jornadas de Problemas de Enseñanza y Aprendizaje en el Área de la Salud”, realizadas en 1979, nuestro entrevistado señalaba claramente que:

“La Psicología es, por definición, una disciplina en que converge el problema de la multi e interdisciplina. Hay dos razones fundamentales de esto: 1) el origen multidisciplinario de la Psicología en la historia de su desarrollo precientífico; y 2) la intersección de la psicología en los dominios tanto de las ciencias naturales como de las ciencias sociales”. [...] todo planteamiento que “corta” verticalmente los niveles propios de las disciplinas, lleva inevitablemente a la interdisciplina, es decir, al problema de la formulación de un objeto de conocimiento y práctica diferente a los formulados por cada disciplina, pero a la vez dependiente de ellos. Esta integración de niveles es distinta a la que reúne, de manera paralela pero convergente, a disciplinas diferenciadas sobre un mismo objeto compartido por cada una de ellas. A este tipo de acción se le podría denominar multidisciplina”.

Que las problemáticas sociales de nuestro país superen cualquiera de las dimensiones disciplinares de análisis, es algo que trasciende los alcances de este

manuscrito. Lo que sí cabe preguntarse aquí, es si el entrenamiento de los nuevos psicólogos sobre las bases conceptuales y metodológicas de lo que genéricamente se ha dado en llamar conductismo, constituye o no realmente una limitación. Puede argumentarse que ello no es el caso y, de hecho, la evidencia parece apoyar tal planteamiento. De acuerdo con un estudio realizado por Alcaraz, Lara y Aguilera (2009), de 1985 a 2002 se registraron 218 documentos recepcionales en la modalidad de Reporte de Trabajo Profesional. Tales trabajos se distribuyeron en siete campos de inserción laboral, entre los cuales el más frecuente fue psicología organizacional con 75 reportes; el segundo fue educación con 64 reportes, mientras el tercero fue educación especial con 42 reportes. Los cuatro campos restantes fueron psicología clínica con 17 reportes, salud con nueve reportes, psicología criminal con siete reportes, así como psicología social con cuatro reportes.

Además de que en los Reportes de Trabajo Profesional se observaran áreas de aplicación que no guardan correspondencia directa con alguna de las asignaturas del plan de estudios de Psicología Iztacala, en los resultados del estudio recién aludido destaca que el área en la que más se incursiona sea psicología organizacional, así como que el marco teórico más utilizado en los reportes sea el conductismo. De hecho, sobre los marcos teóricos utilizados en los Reportes, se observó que al ser desplegados por bienios, la mayoría de los trabajos que eligieron el conductismo como eje conceptual no se concentraron en los primeros años del estudio sino en los más recientes y en virtud de un incremento progresivo. En este contexto, y a diferencia de la opinión vertida por Alcaraz et al (2009), cabe suponer que el hecho de que el psicólogo iztacalteca pueda desenvolverse en ámbitos profesionales no contemplados originalmente no es una paradoja, sino el resultado de una formación basada en una visión científica y no pragmática de lo psicológico que, en palabras de nuestro entrevistado, se concreta en el hecho de que los egresados de Psicología Iztacala “saben hacer cosas y no sólo tomar notas”.

## REFERENCIAS

- Alcaraz, J. R., Lara, J., & Aguilera, M. G. (2009). Análisis metapsicológico de los reportes de trabajo profesional de los egresados de Psicología de la FES Iztacala. En H. Hickman (Ed.), *Psicología Iztacala y sus actores*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Estudios Superiores Iztacala.
- Hickman, H., Cabrera, R., Mares, G., Arizmendi, N., Juárez, A. E., & López, L. (2009). Trayectoria de los profesores de Psicología Iztacala: Un acercamiento a sus perfiles académicos. En H. Hickman (Ed.), *Psicología Iztacala y sus actores*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Estudios Superiores Iztacala.
- Mares, G., & Guevara, Y. (2001). *Psicología interconductual: Avances en la investigación básica*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Estudios Superiores Iztacala.
- Mares, G., & Guevara, Y. (2002). *Psicología interconductual: Avances en la investigación tecnológica*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Estudios Superiores Iztacala.
- Ribes, E. (2009). La psicología como ciencia básica. ¿Cuál es su universo de investigación? *Revista Mexicana de Investigación en Psicología*, 1, 7-19.
- Ribes, E. (1982). La psicología: ¿Una profesión? En E. Ribes (Ed.), *El conductismo: Reflexiones críticas*. Barcelona: Fontanella.
- Ribes, E. (1977). *Reflexiones sobre una experiencia de diseño e implementación curricular*. Trabajo presentado en las Primeras Jornadas de Problemas de Enseñanza y Aprendizaje en el Área de la Salud. UNAM-ENEP Iztacala.
- Ribes (1979). *La interdisciplinariedad y multidisciplinariedad en la enseñanza de la Psicología*. Trabajo presentado en las Primeras Jornadas de Problemas de Enseñanza y Aprendizaje en el Área de la Salud. UNAM-ENEP Iztacala.

- Ribes, E. (1980a). Innovación educativa en enseñanza superior: Reflexiones sobre una experiencia trunca. En E. Ribes, C. Fernández, M. Rueda, M. Talento & F. López (Eds.), *Enseñanza, ejercicio e investigación de la psicología: Un modelo integral*. México: Trillas.
- Ribes, E. (1980b). La carrera de Psicología en la ENEP Iztacala: Breve reseña histórica. En E. Ribes, C. Fernández, M. Rueda, M. Talento & F. López (Eds.), *Enseñanza, ejercicio e investigación de la psicología: Un modelo integral*. México: Trillas.
- Ribes, E., Fernández, C., Rueda, M., Talento, M., & López, F. (1980). *Enseñanza, ejercicio e investigación de la psicología: Un modelo integral*. México: Trillas.
- Ribes, E., & López, F. (1985). *Teoría de la conducta: Un análisis de campo y paramétrico*. México: Trillas.
- Schoenfeld, W. N., & Cole, B. K. (1972). *Stimulus schedules: The t- $\tau$  systems*. New York: Harper & Row.
- Silva, A. (2003). Trayectoria histórica de la enseñanza, el ejercicio y la investigación en Psicología en la FES-Iztacala. En A. Silva (Ed.), *La pluralidad: Un nuevo paradigma en el diseño de planes de estudio de psicología*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Estudios Superiores Iztacala.
- Soberón, G. (1983). *La Universidad ahora: Anotaciones, experiencias y reflexiones*. México: El Colegio Nacional.
- Universidad Nacional Autónoma de México (1980). *Planes de estudio en el posgrado*. México: Secretaría Ejecutiva del Consejo de Estudios de Posgrado.

# EL CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIONES EN COMPORTAMIENTO (CEIC): LA MADUREZ DE UNA TRAYECTORIA<sup>6</sup>

**Ricardo Pérez-Almonacid**  
**Universidad Veracruzana - CEICAH**

*Un proyecto, como utopía, puede ser el resultado de una iniciativa personal de cómo imaginar una realidad posible. Sin embargo, la concreción y perduración de ese proyecto son siempre compromiso y responsabilidad colectivos.*

*E. Ribes (2006)*

## **INTRODUCCIÓN**

La oportunidad de tener un centro de investigación conductual que fuera líder en el campo por lo menos en Hispanoamérica, es tan escasa, que su logro merece un recuento detallado. Tal logro sólo podía ser el resultado de las cualidades personales y colectivas que permitieran madurar el proyecto. Hoy, después de 20 años de su fundación, Emilio Ribes hace un repaso reflexivo de la historia del Centro de Estudios e Investigaciones en Comportamiento (CEIC).

El capítulo está dividido en tres partes: en la primera, se hará un breve recuento de los principales hechos que definen la historia del proyecto del CEIC. El lector podrá conocerla con detalle al leer la transcripción completa de la entrevista que compone la segunda parte del capítulo, complementándola con lo que Ribes (2006) narró con ocasión del XV aniversario del Centro. En esta reconstrucción de hechos podrá notarse cómo la materialización del proyecto combinó oportunidad con persistencia, incluso ante circunstancias que desafiaron su estabilidad.

---

<sup>6</sup> El autor agradece a Claudia Patricia Fernández Vizcaíno, por su desinteresado apoyo en la transcripción del audio de las entrevistas.

La segunda parte reproduce la entrevista realizada a Emilio Ribes sobre el proyecto del CEIC, segmentada y enumerada de modo que pueda identificarse en el texto de la tercera parte cuál es el soporte sobre el cual se hacen ciertas afirmaciones.

Finalmente, en la tercera parte se hará una reflexión analítica a partir del recuento que Emilio Ribes hace sobre esa historia, organizada en tres grandes categorías: a) *institucional/administrativa*, que recoge los aspectos financieros, de infraestructura y de la administración universitaria que hicieron posible el CEIC, pero que a su vez constituye una dimensión de soporte de la actividad académica, una vez establecido. Hay dos temas centrales que se desarrollarán en este apartado: la idea de que la administración debe estar al servicio de la academia y no a la inversa, y las estrategias para lograr maniobra institucional y apoyo financiero; b) *académico/científica*, que cubre la dinámica de la formación y la investigación, en el marco de un proyecto científico. Las reflexiones se organizan en cuatro temas principales: el modelo pedagógico que se instauró en el Centro, y que aún se defiende como el mejor; la crisis de la ética y la moral académicas; el propósito de conformar una comunidad teóricamente homogénea, teniendo como objetivo el desarrollo de las ideas planteadas en Teoría de la Conducta; y algunas apreciaciones sobre la psicología y el conductismo. Finalmente, c) *social/ personal*, que incluye dos temas: el surgimiento de conflictos interpersonales y algunas reflexiones sobre el propio Emilio Ribes, y la forma como él mismo percibe su cambio durante el proceso.

### **Breve recuento de hechos**

La siguiente es una síntesis a partir de la entrevista y de lo narrado por Ribes (2006), de modo que se omitirán las referencias a las fuentes para evitar repeticiones.

#### *Primera etapa: 1991-1995*

Aunque la historia del CEIC tiene como antecedente para su comprensión lo que es relatado en los capítulos anteriores de este libro, dos hechos son los antecedentes directos: el primero fue la idea que propuso Jorge Luzoro en el Tercer Simposio Internacional de Modificación de Conducta en 1973, de fundar un instituto



de investigación en Chile con un programa de posgrado integrado, que se llamaría Instituto Latinoamericano de Ciencia y Tecnología del Comportamiento (ILCITEC), y cuya realización se truncó por el golpe militar contra el gobierno de Salvador Allende. El segundo fue el planteamiento de Ribes de crear un instituto de investigaciones en comportamiento como parte de los institutos nacionales de salud, que hizo al secretario de salud de ese entonces, 1984, el Dr. Guillermo Soberón, pero que declinó por considerar éste que el Instituto Mexicano de Psiquiatría cumplía con esas funciones.

Poco tiempo después, a principios de 1985, Ribes recibió la propuesta de crear un centro de investigación en psicología por parte del Dr. Emanuel Méndez Palma, en el marco de un proyecto más amplio de transformación de la Universidad de Guadalajara promovido por Raúl Padilla, director de Investigación y Superación Académica de esta universidad en ese entonces. Sería un centro SEP-CONACYT y contó con todo el apoyo necesario para fundarse excepto la firma del gobernador de Jalisco. Esto llevó a su congelamiento y posterior archivamiento en 1988.

No fue sino hasta 1990 que el proyecto se materializó tras la asunción de la rectoría por parte de Raúl Padilla. Su entonces secretario técnico, Jeffry Fernández, contactó a Ribes con la propuesta de culminar el proyecto y en mayo de 1990 se acordó su creación separado de la Facultad de Psicología y su funcionamiento a partir de 1991.

El nombre que se le dio fue Centro de Estudios e Investigaciones en Psicología (CEIP) según el acta de Consejo Universitario de agosto de 1991. Los compromisos adquiridos incluían el desarrollo de investigación de calidad que fuera reportada en revistas científicas de reconocimiento internacional así como presentada en eventos científicos de alto impacto; establecer un posgrado de excelencia que sirviera además para formar académicos de calidad egresados de la propia universidad, y publicar una revista periódica con indización internacional.

El personal contratado inicialmente eran jóvenes provenientes de la UNAM-Iztacala, comisionados por dos años, aunque la mayor parte se retiró durante los

primeros 18 meses por diversas razones. Además, se contrató a estudiantes de licenciatura de la propia universidad y del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO), como asistentes de investigación. Se adquirieron equipos de cómputo y cámaras experimentales, así como recursos para dotar una biblioteca y hemeroteca de altísima calidad. Ya en ese año el Centro publicó en revistas reconocidas y presentó ponencias en congresos nacionales e internacionales.

En el siguiente año, 1992, el CEIP organizó tres eventos magnos internacionales: el Segundo Simposio Bienal sobre Ciencia de la Conducta, el Primer Coloquio de Psicología Interconductual y el Primer Congreso Internacional sobre el Conductismo y las Ciencias de la Conducta, con W. N. Schoenfeld y F.S. Keller como presidentes honorarios, y a W.K. Estes, M. Sidman y W. Quine como conferencistas. Además, se lanzó la revista *Acta Comportamentalia* en lenguas romances y se creó una sección editorial a cargo de Luz Adelina Félix, esposa de Emilio Ribes.

En 1994 se creó el programa de posgrado (maestría y doctorado) en Ciencia del Comportamiento, cuya formación tenía como núcleo a la investigación como escenario natural de aprendizaje, y pronto hizo parte del Padrón Nacional de Programas de Calidad del CONACYT. Al posgrado se han incorporado decenas de estudiantes de origen nacional e internacional. Ese mismo año el Centro se incorporó al Centro Universitario de Ciencias Biológicas y Agropecuarias (CUCBA), por la afinidad metodológica de la investigación conductual con las ciencias biológicas, y pasó a ser el Centro de Estudios e Investigaciones en Comportamiento (CEIC).

En esta primera etapa se vincularon otros investigadores, se recibieron profesores visitantes nacionales e internacionales, se organizaron simposios, y se lograron subsidios de investigación por parte del CONACYT. Al culminar esta primera etapa, ya se habían cumplido los compromisos establecidos con la función del Centro.

*Segunda etapa: 1996-2005*

Desde 1996 se incorporaron varios investigadores, muchos de ellos extranjeros. De 1998 a 2001, se hicieron las gestiones para localizar una nueva sede debido a que el crecimiento del Centro había provocado hacinamiento.

En el año 2000 el Centro estableció vínculos con otras dependencias académicas como centros universitarios de la misma universidad y el ITESO, por medio de la impartición de clases, la asesoría de tesis, servicio social y la integración de varios estudiantes de licenciatura como asistentes de investigación financiados por CONACYT. Así mismo, en 2001 se estableció un convenio con la Universidad Autónoma de Madrid para que algunos docentes del CEIC fueran también docentes en un posgrado equivalente.

Entre 2004 y 2005 se incorporaron como investigadores algunos de los que fueron inicialmente asistentes, en ocasión de una ruptura de relaciones con algunos de los investigadores inicialmente contratados, por razones estrictamente no académicas. A finales de 2005 se logró finalmente la mudanza a una nueva sede especialmente diseñada para la investigación, con generosos espacios de laboratorios, bioterio, seminarios, cubículos para todos, administración, etc. Esto trajo consigo una reorganización administrativa y académica.

Durante esta segunda etapa, el CEIC consolidó tres grandes áreas de investigación: conducta animal, humana y aplicaciones. La totalidad de sus maestros ingresaron al Sistema Nacional de Investigadores y cumplieron con el perfil PROMEP. Al finalizar esta etapa se obtuvieron más de 20 subsidios de C, PROMEP, PIFI y FOMES. Bianualmente se llevaron a cabo simposios sobre Ciencia de la Conducta con académicos internacionales de altísimo nivel. Se organizaron más de una decena de congresos científicos; se invitaron a 60 profesores nacionales e internacionales; se publicaron a 2005, 210 artículos, 35 capítulos de libro y 10 libros; se hicieron 771 presentaciones en congresos y 55 conferencias magistrales; y se dirigieron 13 tesis de doctorado, 22 de maestría y 29 de licenciatura; la biblioteca contaba con 1759 títulos, 2082 volúmenes, 2350 ejemplares bibliográficos y 216 títulos de revista con 7575 fascículos.

### *Tercera etapa: 2006 – 2009*

Ribes denominó a esta última etapa que termina con su jubilación de la Universidad de Guadalajara y su retiro del proyecto como director, la etapa del reposo de lo logrado. Se caracteriza porque es la de la operación normal del proyecto. Además de la incorporación de algunos nuevos docentes, del incremento de estudiantes extranjeros a partir del otorgamiento de becas también a ellos por parte del CONACYT, no hubo grandes acontecimientos. La organización de eventos, la producción académica, la solicitud y aprobación de recursos, la titulación de estudiantes, todo, se mantuvo dentro de los rangos de lo previsible.

## **ENTREVISTA**

1

**Pregunta (P).** Según entiendo, el primer contacto para concretar el proyecto de Guadalajara se hizo con el Dr. Emanuel Méndez Palma en 1985. ¿Cuál es el contexto de ese contacto?

**Respuesta (R):** El antecedente inmediato era el frustrado instituto de investigaciones en Santiago de Chile del 73. A raíz de eso habíamos seguido buscando la posibilidad de crear un instituto latinoamericano; era la idea todavía en esa época, en la que pensábamos en términos bolivarianos, como el comandante Chávez. Se intentó hacerlo en Caracas en la época de Carlos Andrés Pérez y por algunas razones no cuajó.

Estando yo de coordinador de asesores del subsecretario de la Secretaría de Salud, le planteé si no se podía hacer un instituto apoyado por esta secretaría y la UNAM, tomando en cuenta que el Dr. Guillermo Soberón era el secretario y que tenía una gran influencia sobre el CONACYT y la UNAM. Me pidieron un breve esbozo del proyecto, lo mandé y lo enviaron a evaluar a Ramón de la Fuente, director fundador del Instituto Mexicano de Psiquiatría, quien dijo que el Instituto era su instituto y que no se requería ningún otro en el país.

Yo conocía a Emanuel Méndez Palma, un astrofísico desde la fundación del CONACYT en el año 70. Fuimos a verlo con Luis Lara en el 71; él era el director adjunto de Formación de Recursos Humanos y a través de él logramos que se empezara a dar becas al extranjero para psicólogos. De hecho, nos incluyó en los comités de evaluación desde el año 72, más o menos. Tenía buena opinión de mí por mi mala impresión de los psicólogos, y en general éramos muy rigurosos en la evaluación de las becas; no abusábamos gremialmente como ocurre con otros; sólo se becaba a aquel que fuera a hacer algo que valiera la pena.

En esa época, en 1985, Méndez Palma era coordinador de asesores de Jorge Flores, subsecretario de Educación Superior e Investigación Científica. No sé de qué manera me

contactó por teléfono y me dijo: “sé que quieres hacer un instituto, sería muy interesante. Yo le podría proponer dos lugares para hacerlo, uno Xalapa y otro Guadalajara”. Le dije: “Xalapa no porque las segundas versiones nunca son buenas”. Además en aquella época la atmósfera política y académica de Xalapa no era muy receptiva a mi persona ni a un proyecto de esta naturaleza. Entonces me propuso: “¿Por qué no en Guadalajara, donde está Raúl Padilla en la Dirección de Investigación y Superación Académica de la Universidad de Guadalajara? Está tratando de hacer una reforma académica y consolidar una universidad pública seria”. Contesté: “Guadalajara es una buena opción; de hecho ahí hice mi primera investigación como estudiante. Es una ciudad agradable, está bien”. Méndez Palma se comprometió a hablar con Raúl Padilla.

Raúl Padilla me contactó y se reunió conmigo en mi casa. Me planteó que el cambio de la Universidad era mediante la incorporación de nuevos académicos para romper la inercia del personal que tenía más de 40 años laborando. En esa época se contrató a Emilio García Arriera para el Centro de Estudios Cinematográficos. Méndez Palma iba a fundar el Instituto de Astronomía, que finalmente lo hicieron un grupo de físicos rusos. Juan Luis Cifuentes se incorporó para desarrollar la Biología Marina. Planteé que lo más conveniente era hacer un instituto que estuviera amarrado porque no confiaba mucho en las universidades públicas estatales. Lo planteé como un Instituto UDG-UNAM-CONACYT, un instituto tripartito, con un consejo de administración constituido por las tres instituciones: la UNAM iba a comisionar todo el personal inicial, el CONACYT iba a poner todo el equipamiento y los fondos documentales, y la Universidad de Guadalajara iba a contribuir con el edificio sede.

En esa época Gonzalo Halffter era director adjunto de investigación científica de CONACYT, quien posteriormente fundó en Xalapa el Instituto de Investigación en Recursos Bióticos, después el Instituto Nacional de Ecología, el INECOL. Gonzalo Halffter autorizó todos los recursos para nuestro proyecto con el apoyo de Víctor Alcaraz quien era embajador científico de CONACYT en París. Otorgaron 40 o 50 millones de pesos que en 1985 era una cantidad significativa. El Instituto se planeó inicialmente con 20 o 25 investigadores titulares y 2 o 3 asistentes por cada investigador, lo que daba en total 75 u 80 investigadores, y se iba a llamar Instituto Mexicano de Ciencia y Tecnología del Comportamiento, un centro CONACYT-UNAM-UDG.

Me reuní con el rector Alfaro de la Universidad de Guadalajara, quien firmó la carta compromiso. Y dado que en esa época la Universidad no era autónoma, se requería adicionalmente la firma del gobernador del Estado de Jalisco, quien nunca firmó por los conflictos que mantenían la Universidad y el gobierno del Estado; eso fue a finales del 85. Dejé la Secretaría de Salud algunos meses después de la renuncia de Fernández Varela. Gonzalo Halffter dejó el CONACYT para trasladarse a Xalapa y lo sustituyó Jesús Guzmán, a quien también conocía de la UNAM. En 1986 me planteó que CONACYT todavía tenía reservado el dinero para el Instituto pero que no habían recibido noticia alguna de Guadalajara. Al concluir ese año, el presupuesto se perdió definitivamente sin haber recibido una sola comunicación de parte de la Universidad de Guadalajara.

En el 1987 un día me habló Jeffry Fernández, mi contacto con Raúl Padilla, pues había sido mi alumno cuando ayudé a la fundación de la Escuela de Psicología en la Universidad de Guadalajara en 1975. En 1989 me vuelve a hablar Jeffry y me planteó que Raúl Padilla iba a ser rector de la Universidad y que se podía plantear de nuevo el

proyecto del Instituto. Dada la informalidad que habían mostrado me negué pero sin embargo insistieron nuevamente en el año 1990 y en 1991. En ese año estaba comisionado en el CRIM de la UNAM en Cuernavaca y las circunstancias académicas no eran muy alentadoras. Acepté reunirme nuevamente con Raúl Padilla bajo la premisa de que en principio mi disposición era a no aceptar. La reunión tuvo lugar en la Tasca Manolo, en San Ángel. En realidad fue Lucha, mi esposa, la que “me decidió” a que se creara el centro de investigaciones en Guadalajara. Propuse un centro de dimensiones más reducidas porque con el tiempo he llegado a la conclusión de que los proyectos, mientras más pequeños, funcionan mejor. La idea era un poco lo que esperamos que pase aquí en Xalapa, o sea académicos teóricamente homogéneos, que no haya disparidades, que no tengas que persuadir a los demás acerca de una manera de pensar y que éstos estén interesados en desarrollarse académicamente.

2

Las personas que escogí para el inicio del centro de Guadalajara no eran los más sólidos teóricamente pero de alguna manera compartían mi punto de vista, y aunque carecían del doctorado todos ellos, poseían algunas habilidades de laboratorio y de computación que podrían ser útiles. Sin embargo, el criterio fundamental fue su lealtad a la idea del proyecto, en lo que parece que me equivoqué. No se trata de lealtad a las personas aunque eso no debe descartarse sino ser leal a un proyecto académico y a un compromiso institucional. Así se constituyó el grupo original, todavía en formación, y para los que en realidad el proyecto constituía una oportunidad de desarrollo.

Vinieron todos ellos comisionados por la UNAM. Fueron cinco personas, cuatro de ellos fueron matrimonios, lo que aumentaba su ingreso global, y sus condiciones de ingreso eran mejores que en la propia universidad. Se pensó en tres líneas generales de investigación: una relacionada con conducta animal y sistema T, otra con discriminación compleja en humanos y una tercera sobre análisis contingencial.

3

Antes del traslado definitivo, en noviembre de 1990, Jeffry Fernández me informó que ya había una casa para renta que podía ser adecuada. Me trasladé un día a Guadalajara en compañía de Claudio Carpio y ese mismo día se rentó la casa y diseñé las adecuaciones para que los distintos espacios permitieran tener cubículos, biblioteca, un pequeño laboratorio de animal con bioterio, cubículos para investigación de humana, un área administrativa y un par de espacios para reuniones de seminario. Me trasladé definitivamente a Guadalajara el 14 de febrero de 1991 y me encontré con que había poco mobiliario, no se había pedido el equipo de cómputo y de laboratorio, no existía nómina del personal y el propio centro no estaba todavía aprobado por el Consejo Universitario. Se nos pagó hasta agosto a través de cheques personales de otra dependencia y a los cuatro meses me encontré accidentalmente a Raúl Padilla en la entrada de un cine. Cuando me preguntó por la marcha del Centro, le informé lo que ocurría.

4

El compromiso era que el Centro se convirtiera en una institución destacada, con un posgrado fundamentado sobre sus programas de investigación, crear una revista internacional y organizar uno o dos eventos anuales de tipo científico internacional dentro de la Universidad. Todo eso se cumplió durante un periodo de dos años.

A partir del encuentro accidental me reuní a los dos días con Raúl Padilla, el rector. Estaba el tesorero de la Universidad, el Director Académico, el Director General Administrativo y me dice: "Bueno Emilio, ¿qué necesitas?". -"Todo". Tomaron nota de las carencias y me sorprendió que a la media hora, llegando al Centro, estaban ya entrando los muebles que no teníamos. Para mí esto fue una constatación de que en las universidades cuando se quieren hacer las cosas, se pueden hacer y cuando no se quieren, simplemente no se hacen. De ahí la importancia de poder siempre tratar con los altos directivos.

En un principio se llamó Centro de Estudios e Investigaciones en Psicología, por petición del Rector, pues en esa época todavía existían las facultades y se temía que la entonces Facultad pudiera solicitar la creación de un centro de investigaciones. Posteriormente con la creación de los centros universitarios, tuvimos que adscribirnos a uno y elegimos el Centro de Biológicas y Agropecuarias, y fue cuando nuestro centro, el CEIC, retomó el nombre originalmente propuesto: Centro de Estudios e Investigaciones en Comportamiento.

5

- P.** En ese momento, de inicio del proyecto del CEIC, ¿cuál era la concepción? ¿Cuál era el proyecto disciplinario que había a diferencia de los que ya había?
- R.** La idea era que a partir del modelo esbozado en Teoría de la Conducta se desarrollara un programa de investigación en conducta animal y en conducta humana y los aspectos de la desprofesionalización de la práctica científica con base en el análisis contingencial. La idea era básicamente ir formando el personal, incorporando estudiantes mediante una convocatoria y una evaluación para que se convirtieran en ayudantes de investigación (profesores asistentes en la Universidad de Guadalajara). El requisito era que tuvieran por lo menos el 50% de los créditos de licenciatura cumplidos. De este grupo inicial son ahora investigadores del CEIC, Carlos Torres, Gerardo Ortiz, Antonia Padilla, Carmen Quintana y Carlos Martínez. En 1992 se descartó a una parte importante del primer grupo de investigadores inicialmente incorporados.

Posteriormente se incorporaron estudiantes del ITESO que originalmente fungieron como ayudantes de investigación en proyectos financiados por CONACYT. Para incorporarse definitivamente a la planta de investigadores, tuvieron que titularse primero; posteriormente estudiar el doctorado en el propio CEIC y convertirse en miembros del Sistema Nacional de Investigadores. Esto último para ser también profesores del programa doctoral.

6

- P.** ¿De qué dependió ese proceso de consolidación, de crecimiento del proyecto? ¿De voluntad política, de asignación de recursos?, ¿también de un trabajo basado en los experimentos, en las revistas, en los congresos?

- R.** En un principio empecé a publicar los experimentos realizados originalmente en Iztacala y que produjeron un gran impacto en la Universidad porque fueron las primeras publicaciones en revistas internacionales en psicología experimental.
- P.** ¿De qué tipo de computadoras disponían?
- R.** Originalmente en Iztacala utilizamos Commodore. En Guadalajara fueron procesadores 286, luego 386 y 486, luego las Pentium, pues los sistemas fueron cambiando rápidamente. Teníamos la ventaja de que Jeffrey, después de secretario técnico, quedó como director de todo el sistema de información y cómputo de la Universidad. La Universidad creó un sistema computacional extenso, con una velocidad realmente notable, impresionante. De hecho, por lo menos hasta hace poco tiempo, es la única universidad aparte de la UNAM que tiene una súper computadora pero que se usa básicamente para administración no para investigación.

Como en todo proyecto institucional cuando se empiezan a establecer los requisitos de funcionamiento del personal y dichos criterios no se cumplen, comienzan a surgir problemas de tipo personal. En el caso del CEIC, a mediados del año 92, la situación explotó en parte por problemas vinculados a que la Universidad no quiso renovar las comisiones. Además, los primeros investigadores se sintieron presionados al exigirles que escribieran artículos en lengua inglesa para revistas internacionales y que obtuvieran a la brevedad un posgrado por lo que finalmente se decidió prescindir de su colaboración, aunque uno de esos investigadores todavía permaneció casi dos años más.

Las dificultades con la UNAM demostraron que lamentablemente los reglamentos se aplican para que los proyectos académicos no funcionen y no al revés, y que algo que nuestras universidades deberían contemplar es que antes del reglamento está la inteligencia.

A mediados de 1992 me quedé sólo con los ayudantes jóvenes y paradójicamente en ese momento el Centro comenzó a funcionar como se había previsto. En 1993 y 1994 se incorporaron Héctor Martínez y Julio Varela, y posteriormente, por las presiones del mismo programa doctoral, se contrató a investigadores que no estaban necesariamente identificados con la perspectiva teórica original del Centro, como fue el caso de François Tonneau, Carlos Aparicio y José Burgos.

7

- P.** Es un hecho que un proyecto no funciona si la gente que trabaja en el proyecto no trabaja y no es leal al proyecto, etc. Pero pareciera que en la historia es común que no se logre esa comunidad o esa consolidación. ¿Qué puede pasar? ¿De qué depende eso?
- R.** Mientras más conozco a la gente, menos la entiendo. Es muy evidente que es muy difícil cambiar las rutinas y las prácticas de la gente. La inercia siempre es más fuerte que cualquier compromiso verbal que se establezca, y a las personas les es muy difícil romper esa inercia. Y cuando digo esto no es un símil mecánico sino significa que las personas se sienten más cómodas haciendo lo que hicieron siempre; por ello no importa lo que la gente pueda prometer pero en general es muy difícil que las personas cambien. De hecho la historia de las revoluciones es la historia de las traiciones, pero la historia



de las traiciones no se refiere a actos malvados de las personas sino a actos de comodidad respecto a su manera previa de vivir. A las personas no les gusta arriesgar, no le gusta cambiar y a medida que son mayores, todavía menos. La edad es directamente proporcional a la resistencia al cambio.

8

- P.** ¿Qué diferencias notó en el trabajo con las personas que se identificaban con la posición teórica y con aquellos que no? ¿Hubo diferencias en la dinámica interna de trabajo?
- R.** En realidad no hubo un solo colaborador que dominara y se identificara con mi posición teórica aunque en algunos casos hubiera alguna simpatía.

9

- P.** En todo este proceso hay un factor común y es que siempre has apoyado a la gente, en todo momento siempre has buscado solución a los problemas. Pero eso de facilitar las cosas a la larga, hace que la gente dependa y no se desarrolle.
- R.** No lo veo así. A mí Raúl Padilla me facilitó las cosas pero yo nunca he dependido de él. Por lo tanto no es un problema de que yo facilite las cosas a las otras personas sino que es un problema de que la gente no asume sus responsabilidades. Es como si tú dices, como yo hice una autopista para que llegues temprano a tu casa, ahora la gente espera que tú pases por ellos. Eso no quiere decir ahora que ellos no tienen que comprarse coche y manejar. En la medida en que hago un proyecto, me considero institucionalmente responsable del proyecto y por lo tanto de dar a las personas que invitas al proyecto, las condiciones para que puedan realizarse. De ahí a suponer que dichas personas no tienen ninguna responsabilidad con el proyecto y que por lo tanto puedan hacer lo que quieran o no hacer, es otra cosa.

En algunos casos puede haber corrupción, es decir, la gente que tiene un compromiso moral y no lo hace comete un acto de corrupción. Corromper no quiere decir solamente robarte cosas; es decir, no hacer lo que tienes que hacer, es un acto de corrupción, simplemente porque no estás cumpliendo con un compromiso que estableciste.

Si te contratan en un programa tutorial, lo primero que tienes que estar es en tu oficina, no por cumplir un horario sino porque no puedes dar tutoría a los estudiantes si no estás disponible. Si no estás, el estudiante tiene el pretexto para no tomar la tutoría y entonces vas generando una bola creciente de corrupción por parte de estudiantes, profesores y de administradores: es que éste no llega, éste no nos atiende, éste se encierra con la chiquita y se ponen a platicar tres horas y no atiende al otro estudiante que está esperando... y así empiezan a generarse los problemas. Lo más impresionante que hay en los seres humanos es que puedes crear todas las condiciones para hacer las cosas bien pero hacemos todo lo necesario para destruir lo que creamos. Es algo que yo nunca he entendido.

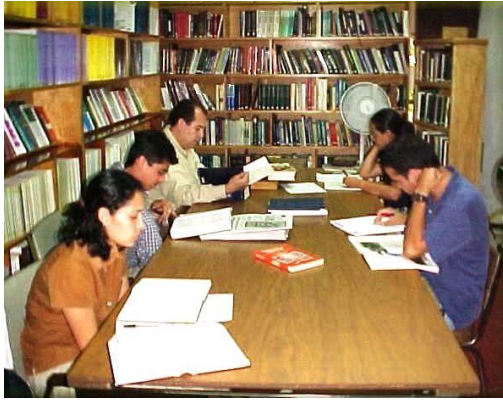
10

La consolidación del Doctorado en el padrón de CONACYT obligó a contratar a personal externo, como lo mencioné anteriormente, siendo los dos últimos investigadores Oscar

García Leal, Erika Csoltova, Carlos Flores y Rosalva Cabrera. Carlos Bruner pasó un año sabático en el CEIC, igual que Carme Viladrich. Simultáneamente comenzaron a graduarse de doctor los que fueron en un tiempo nuestros ayudantes de investigación y que, como lo mencioné, se fueron incorporando tan pronto fueran miembros del SNI y tuvieran a su cargo un proyecto de investigación en marcha. De este modo el Posgrado llegó a tener 14 investigadores adscritos como profesores. Dentro de los estudiantes propios que se incorporaron y que no mencioné previamente cabe destacar a Nora Rangel y María Elena Rodríguez, Felipe Cabrera y Antonio López Espinosa.

11

Volviendo al problema de esa forma de corrupción sutil que se da en nuestras instituciones, es que el compromiso asumido nunca se actualiza en los logros y acciones correspondientes. En aquella época planteé que el CEIC estaba funcionando al 20% de sus posibilidades. Es como tener un Jaguar último modelo al que se suben para ir a comprar la torta ahogada a la esquina y luego vuelven a estacionarlo... se usa el automóvil pero no para lo que debiera ser. Cuando tienes un programa planeado como programa de tiempo completo para estudiantes y profesores, sólo funciona si todos están en los laboratorios, en los cubículos, en las bibliotecas, para hacer lo que tienen que hacer. Y cuando se funciona al 20% de lo posible, eso significa que la gente no está cumpliendo con sus responsabilidades, tanto profesores como estudiantes, sin entrar al problema de la calidad de lo que se hace que es un nivel diferente de análisis.



Biblioteca (izq.) y cubículo de estudiantes (der.) del CEIC, en sus instalaciones de Chapalita, Zapopan



Biblioteca del CEIC en sus instalaciones de Arcos Vallarta, Guadalajara.



Pasillo de los cubículos para estudiantes del CEIC, en sus instalaciones de Arcos Vallarta, Guadalajara.

- P.** Pero dejaste condiciones excelentes...
- R.** Siguen las condiciones excelentes pero al final la gente está más preocupada de asuntos escolares como si el profesor que va a venir, si el curso, si las actas, etc. Es decir, el Posgrado se está escolarizando, el programa tutorial se va escolarizando implícitamente. Es lo mismo que pasó en Iztacala. Los criterios de tipo administrativo y formal se van supeditando a los criterios funcionales de tipo académico que son los importantes. Y en vez de ser un lugar en donde la gente está inquieta y preocupada por los problemas de investigación, etc. la gente está preocupada por cuándo tiene que presentar el trabajo, por cuándo va a venir el maestro, por cuál es su horario, si va a estar el profesor para la tutoría o no va a estar. Hay que acabar con las clases teóricas, con las conferencias, con las exposiciones. Todo eso hay que acabarlo porque es muy dañino.

12

- P.** ¿Cómo evitar que la administración afecte un programa tutorial?
- R.** La única forma de que un programa funcione a nivel tutorial, es que los tutores ejerzan sus funciones. Por lo tanto, si los tutores no están disponibles no puede haber un programa tutorial. De hecho un programa tutorial no requiere de administración académica; en la medida en que la administración se hace notar es que el programa tutorial no está cumpliendo con sus funciones. La administración no interfiere con el programa tutorial; es más bien un signo de que los tutores no están cumpliendo con su trabajo.
- P.** ¡Generalmente cargan al coordinador de tantas cosas externas!
- R.** En realidad en un programa tutorial el coordinador no es fundamental. No hay exámenes, no hay grupos. Lo que tiene que hacer el coordinador es constatar que el programa funciona como está previsto y en esa medida es simplemente el responsable al principio y final de los semestres de llenar formatos para la administración escolar y nada más. Pero dichos formatos deberían estar siendo completados de forma progresiva y automática durante el semestre si el programa funciona como está previsto.

En un programa tutorial periódicamente se reúnen los profesores y se evalúa si cada estudiante está cumpliendo con los requerimientos o no y en qué medida lo hace. Pero si el tutor no sigue al estudiante, aquél no puede cumplir con esa función. De hecho, el responsable de que el estudiante no se desempeñe satisfactoriamente, es el tutor. En muchas ocasiones llamar la atención de los tutores que no cumplen, genera problemas. Por ejemplo, en un programa tutorial como el de Guadalajara está prescrito que la tesis de maestría sea una tesis del estudiante pero cuando los profesores los obligan a realizar sus experimentos, se está violando el espíritu del programa tutorial. Cuando llamas la atención sobre este tipo de divergencias es normal que los tutores se molesten.

Ese tipo de incumplimiento facilita el trabajo de los estudiantes, pues no tienen que pensar sus experimentos y aseguran que su tesis sea aprobada; pero además, aseguran

su proyecto doctoral bajo los mismos criterios del profesor. El resultado son especialistas monotemáticos. Justamente eso es lo que no se quiere en un programa doctoral: la sobre-especialización en un tipo particular de experimentos, pues eso mismo contradice lo que es un doctor. *Docto* quiere decir sabio, y una persona sobre-especializada no es sabia; a lo sumo es hábil. Por esa razón la mayor parte de los programas norteamericanos son deficientes porque se aprende a hacer una sola cosa. Si tienes la suerte de contar con un supervisor de alto nivel aprendes a hacer cosas de alto nivel. Pero si te toca con un tutor mediano, como ocurre generalmente, aprendes a hacer una sola cosa que es intrascendente, al final de cuenta. Y de esta manera se van reproduciendo los mismos intereses y la misma forma de operar.

13

- P.** Hay dos cosas que me parecen interesantes: una, es la dinámica académica y administrativa que genera un sistema tutorial como está pensado; y otra, el perfil académico de los maestros que se invitan. Respecto a lo primero, hay algo que tiene que ver con un efecto de “Ribes-dependencia” que en un principio se siente que es casi inevitable por la fuerte influencia y el liderazgo que usted ejerce. ¿No ha estado presente esa “Ribes-dependencia” en los proyectos?, ¿no hay una tendencia de la gente a pedirle autorización siempre?
- R.** No, de lo que me quejo es que cuando hacen cosas que no deben hacer, nunca me piden autorización (risas). Y en el caso de lo otro, ¿no me tienen que pedir autorización para hacerlo! ¿Es que acaso me van a pedir autorización para hacer qué? Es decir, pienso que cuando se tiene un grupo académico, lo que hace a ese grupo ser académico, justamente es que la gente comparta sus puntos de vista y los discuta. Si las personas creen que compartir su punto de vista, discutirlo, someterlo a la crítica, decir: “¡ah no es que a lo mejor sí tiene razón!”, etc. es pedir permiso, considero que esto constituye una deformación del carácter, una deformación psicológica, porque entonces significa que todo el mundo es sabio, todo el mundo es bueno, que a nadie le pregunten y cada quien puede hacer lo que quiera, Pero ésa no es la idea esa, ¿no?

De hecho, antes de publicar siempre hago que alguien lea mis manuscritos y luego lo corrija, a mí no me molesta. Ya veré si lo tomo o no en cuenta, si estoy de acuerdo o no; ése es otro problema. Hay alguna idea y se me ocurre y la platico con alguien, pero a mí nunca me ha molestado que me digan que se pueden hacer las cosas de otra manera. No sé por qué la gente se debe molestar cuando yo se lo diga a alguien, pero la gente a veces se molesta. Ése es el otro problema. Como nuestras universidades no son por lo general genuinas comunidades académicas, quizás con excepciones notables, las personas creen que las discrepancias conceptuales, metodológicas o teóricas son insultos personales y ofensas. Me ha ocurrido frecuentemente que algún colega me pide opinión sobre algo que ha escrito y cuando lo hago nunca más sé de él. Mi duda es ¿para qué me pregunta? Si alguien te pregunta es porque se supone que quiere que les diga algo. Quizás lo que quieren que les digas es “es perfecto”, pero no es así, a mí ya se me conoce y entonces probablemente por eso ya la gente no pregunta nada, pero ése no es un problema de dependencia, en realidad.

Hay una especie como de impermeabilidad, las personas se blindan y no quieren escuchar. Cuando se da una opinión no es para que esa persona se exprese de cierta

manera sino para mostrar que la forma en que lo está haciendo no es la forma apropiada. Si esto se malinterpreta es un problema de las personas.

14

- P.** Yo (Ricardo Pérez) puedo notar que hay una especie de asimetría muy fuerte en las relaciones académicas, posiblemente personales, por lo menos en el CEIC que es donde más viví. Y no sé si eso tenga que ver con la autoridad académica y política que usted representa. Es difícil que alguien pueda sentirse un pleno interlocutor suyo, posiblemente por su trayectoria, etc. sus publicaciones, su reconocimiento. No sé si esa asimetría académica esté asociada con cierta actitud un poco pasiva, de dependencia, que merma las posibilidades de iniciativa académica e institucional. No sé qué piensa alrededor de eso.
- R.** No, no sé. Lucha dice que soy de carácter fuerte, probablemente. Puedo tener autoridad pero no soy autoritario, que son dos cosas diferentes. Nunca le doy órdenes a la gente de lo que tiene que hacer; de hecho, a veces pecho de lo contrario y no doy ningún tipo de indicación. Mi oficina siempre estaba abierta, podía entrar cualquiera, a cualquier hora, a decirme cualquier cosa que se le ocurriera, incluyendo los estudiantes. Cuando se me da algo, lo tomo, lo corrijo y se lo devuelvo. Trato de hacerlo lo mejor posible; y muchas veces llamo a la gente y la consulto, ¿qué opinan? etc.

La asimetría no es una creación mía. Obviamente, creería en la asimetría si fuera autoritario y que cada vez que alguien me dijera algo afirmara siempre: "cuidado porque yo soy doctor, yo escribí esto y a mí no me tienes que decir nada". Aunque no lo hago, de ahí no puede surgir ninguna asimetría. Por otra parte no puedo dejar de saber lo que sé, sería absurdo quedarme callado; por ello más bien pienso que los demás deberían aprovechar que si alguien sabe más de algo, pues deben aprovechar a esa persona y no evitarla porque sabe más que ellos. Me siento mal cuando no me buscan. De hecho, los demás podrían aprovecharme si reconocieran que podrían aprender algo de mí.

- P.** Yo (Daniel Gómez) creo que debemos tomarte como modelo y no generar esa relación de no acercarse a ti porque eres una figura académica ¿no?
- R.** Soy una figura académica desde que tenía 21 años. Y aun así en Youtube aparece una chica de Sonora que me dice "y por qué escribe tan raro" y "por qué no se le entiende". Obviamente no genero temor porque si así fuera no me preguntarían estas cosas. Además, siempre trato de responder de la mejor manera posible a las preguntas. Trato de no ser brusco, hago bromas incluso para que la gente se sienta más en confianza. Pienso que la gente no habla, no dice, no hace las cosas, primero porque no sabe, no sabe qué decir y no sabe qué preguntar ni hacer. Y no saben qué decir porque no leen, porque no estudian, porque no escuchan, pero no podemos introducirnos dentro del cuerpo de otra persona. Ojalá lo pudiéramos hacer por lo menos por un instante y ponerle una chispita nuestra dentro de esa persona pero no lo puedo hacer.

15

- P.** Lo que ocurre es que las personas cambian su opinión sobre ti a medida que te tratan y se percatan de que eres una persona normal.

- R.** Puede cambiar la opinión de las personas a partir del trato directo pero creo que la relación entre estudiantes y profesores y entre colegas, no son relaciones personales en principio, sino son relaciones profesionales. Al margen de las simpatías, antipatías, temores o amores que se generen, se está obligado a comportarse de acuerdo con el criterio de un programa, no con criterios personales. Si hacemos esto último, se justifica en última instancia cualquier deshonestidad, las omisiones, la ineptitud, y esto no es justificable en términos personales. No debe ser justificable, ni se debe plantear siquiera que sea justificable.

Lo que no podemos fomentar es el tercermundismo; somos tercermundistas en este país y siempre tenemos un pretexto para justificar lo que no hacemos, siempre. Y si eso no se nos impone, nosotros lo buscamos para tener pretexto. Eso es con lo que hay que acabar pero somos todos lo que tenemos que terminarlo. No hay administrador que pueda hacerlo, ni líder, ni figura, ni director, ni rector, ni presidente. Es decir, si la gente no está dispuesta a hacer las cosas, no las va a hacer. Por ello podemos en este país operar por debajo de las posibilidades y de los recursos que se disponen y sin embargo obtener reconocimiento. Basta publicar dos artículos, hacer un experimento y dirigir una tesis y ya eres investigador nacional. Obviamente no se trata de cuánta investigación y cuántas publicaciones realizar. Lo que importa es que lo que sea haga sea de calidad, y eso es lo que normalmente en México no se hace: se cumple con los mínimos de decoro justificable.

- P.** Ese problema está asociado a las modalidades nacionales de apoyo a la investigación que promueve que se haga lo mínimo.
- R.** Pero aun bajo ese sistema que promueve lo mínimo, hay mucha gente que se queja del sistema y lo tacha de sobre-exigente. Es que así es el país.

16

- P.** Ahora, ¿no es posible pensar en mecanismos internos, institucionales que promuevan que no se haga lo mínimo?
- R.** Lo que siempre he dicho es que en una reforma universitaria no puedes pedir a un estudiante, a un profesor de tiempo completo que sea académico, si primero no tiene en dónde estar durante su tiempo completo. Para empezar, las universidades tienen profesores de tiempo completo y no tienen cubículos para ellos. En segundo lugar, no se puede pedir a un profesor de tiempo completo, que se dedique a la investigación, que forme estudiantes, si no tienes bibliotecas, si no tienes laboratorios y si no tienes los apoyos mínimos para generar investigación ni de personal de apoyo en computación, en construcción de prototipos, en análisis de datos y otros apoyos que se requieren.

Estos recursos y apoyos históricamente los hemos construido para nosotros, pero normalmente, en el resto de las instituciones y dependencias, no están provistos. Lamentablemente cuando se crean estos apoyos institucionales, se vuelven entidades burocráticas en las que siempre hay alguien que no es investigador que decide si te vas a recibir el, lo cual es totalmente absurdo. Por otra parte el sistema de enseñanza se opone de que el estudiante aprenda: tu labor consiste en ubicarte en un salón de clases y presentar una exposición más o menos coherente, después de lo cual el estudiante

acredita su conocimiento presentando un examen. Podemos decir que, de alguna manera, la situación es esquizofrénica.

Cuando se plantea que hay reformas que hacer, plantean hacer cuerpos colegiados, lo que adiciona tiempo de reuniones para discutir asuntos bajo los mismos criterios y supuestos responsables de todo aquello que no funciona en la universidad, y así progresivamente se van creando organismos que evalúan a los organismos, *ad finitum*. De modo que se va creando una parafernalia en la que todo el tiempo el personal está en juntas discutiendo trivialidades que consumen el tiempo que el académico debería estar dedicando a las actividades sustantivas. Hay juntas para evaluar el examen departamental, juntas para establecer el temario y juntas para cualquier cosa que se le ocurra a cualquier de las instancias administrativas o colegiadas de la universidad. Se pregunta uno, ¿cómo nuestras instituciones privilegian estas circunstancias que van en contra de la razón misma de la universidad?

17-18

- P.** Y aun así, contando con todas las condiciones contrarias a eso, infraestructura, biblioteca, cubículos, tiempo, sueldo y no, se hace lo mínimo. ¿Qué podríamos hacer para promover una auténtica comunidad académica?
- R.** Creo que en otras disciplinas el problema es menos grave que en psicología porque hay una tradición de investigación, una tradición de reflexión sobre temas del conocimiento, por lo menos por grupos selectos históricamente. Pero en psicología es un desastre. Yo creo que aparte de la propia estructura de la universidad y todo eso, nuestra disciplina equivale a querer sacar agua de las piedras.
- P.** Yo he pensado que hay también otro factor que mantiene eso y es que nuestros estándares de calidad son muy bajos, de modo que casi cualquier cosa que se haga pasa ¿no?
- R.** Sí. Puedes publicar cualquier cosa. En este momento toma una hoja de papel y vamos a hacer una check-list para identificar actitudes positivas en el estudiante universitario. La aplicas aquí, la aplicas en una privada, la aplicas en no sé qué tanto, sacas las diferencias y lo publicas, ya hiciste tu investigación. Y el SNI está lleno de personas que hace estas trivialidades.
- P.** De hecho uno ve que la literatura psicológica crece exponencialmente y no así la calidad y solidez de lo que se hace.
- R.** Casi todo es dispensable. El 99.99% es dispensable. Puedes ver además en las listas de ABA y de psicología comparada las preguntas que hacen. Ustedes saben a qué se refería fulano de tal cuando habla de tal y tal. ¡Se trata de un tema clásico en historia! Sí, puedes leerlo en esto y el otro dice otra cosa. Y hay preguntas como ¿tienen mente las hormigas? y entonces se ponen a discutir si tienen mente... y pueden escribir siete u ocho libros sobre eso. Son cosas que se discutieron en 1910 pero que la gente no ha leído. Es lamentable que los “*top-thinkers*”, normalmente de habla anglosajona, sean tan ignorantes y superficiales.

19



Por eso mi decisión vital, personal, es que voy a hacer lo que a mí me guste, lo que creo que funciona, lo que me he esforzado en encontrar. Y si a otros les interesa hacerlo conmigo, bienvenidos pero a los que no, ni siquiera tiene sentido convencerlos, no tengo por qué convencer a nadie. De hecho la ciencia no avanza por convencimiento ni por persuasión ni por imposición. En realidad nadie sabe por qué avanza. Por lo tanto, deseo, por lo menos deseo, pasar tranquilo mis últimos años.

20

- P.** Con respecto a esto último, ha habido interés de convocar a investigadores que compartan más o menos un punto de vista, que sean cercanos. Por distintas razones ese propósito no se completa. Entonces finalmente llegan personas con alguna cercanía alrededor de un conjunto de temas y puntos de encuentro. Y aunque en un principio podría ser caracterizado como de orientación conductual, eso cada vez se relaja más, más y más. ¿Qué hay que decir al respecto? Es decir, ¿es viable entonces un proyecto pensado con homogeneidad conceptual?
- R.** Mucha gente habla de que la variación es la condición de la evolución. Creo que la variación va en contra de la evolución muchas veces; el mejor ejemplo es psicología; la variación produce dispersión. Lo ves en política por ejemplo, mientras mayor cantidad de partidos políticos hay, más débil es una sociedad y hay menor cohesión social. Eso no quiere decir que deba haber una dictadura o un solo punto de vista. Lo que quiero decir es que la variación en sí misma no es síntoma de nada bueno.

Creo que la dispersión es una justificación del no compromiso, en psicología por lo menos; y además la psicología te lo permite. Ser original en psicología es decir yo creo que esto es así, ¿y por qué? ¡Ah porque yo lo creo!. La disciplina lo permite. Hay un colega que dice que puede definir las palabras como él quiere y obviamente nadie puede definir las palabras a su conveniencia. Toda palabra tiene sentido dentro de un sistema de categorías y no puedes definirlas arbitrariamente. Así es como en psicología se dan todo tipo de definiciones de la memoria, la habituación y de muchos otros fenómenos que no reconocen ningún tipo de estructura categorial supraordinada, lo cual conduce a que no nos podamos entender uno con el otro. Paradójicamente, cuando se define algo con precisión dentro de un sistema, la reacción dominante es que utilizas términos de difícil comprensión.

- P.** Es común que la identificación con una perspectiva y el interés por conocerla, por dominarla, va generando cierto tipo de sensación de grupo, que maneja un lenguaje que solamente maneja el grupo y que no es comprensible para lo que no hacen parte del grupo. Y entonces pareciera que ese grupo comienza a aislarse del resto y comienzan a verse actitudes, posiblemente asociadas a cierto adoctrinamiento acrítico. Hay cierta segregación académica y social. No sé si sea un efecto peligroso de la tendencia a que se trabaje sólo desde cierta perspectiva.

21

- R.** Se debe tener una perspectiva. El problema es cómo fundamentar y justificar esa perspectiva. Por eso es importante conocer la historia de la psicología y conocer el origen de los problemas de las perspectivas que no aceptas. Debes leerlas e identificar

los errores en ellas. Lo que no es recomendable es limitarte a un conjunto de conceptos restringidos, como es el caso de la triple relación de contingencia, en el caso del Análisis de la Conducta, y desconocer, no digo yo a las perspectivas no conductistas, sino a las conductistas, como Hull, Spence, ni a Logan, Pavlov, Thorndike y Watson. Tienen un lenguaje limitado porque además ni siquiera han leído con detenimiento a Skinner. Se debe evitar el adoctrinamiento.

- P.** Como tú lo has dicho, tenemos que volvernos sabios...
- R.** Eso implica leer de manera extensa e intensa. No hay que expresar el deseo de ser sabio sino hay que volverse sabio. Y parte de eso se logra leyendo todo el tiempo. Es volver a ese espíritu de Xalapa de los 60, en donde se conseguían libros, se buscaban, leía y nos nutríamos del conocimiento del otro. Eso no ocurrió en Iztacala, no ocurrió en Guadalajara y por lo cual yo tengo negros presagios porque las cosas se repiten, se repiten. Lo único que puedo decir es que si las personas no leen ni piensan las cosas ni las discuten y las pone con el otro etc., en realidad no hay un ambiente académico real y los cubículos se convierten en ambientes burocráticos.

22

- P.** Pienso que la característica fundamental de una comunidad académica es la posibilidad de disentir, de debatir...
- R.** De disentir con fundamentación. Y para hacerlo no se puede ser ignorante porque éste no puede disentir, por definición. Lo único que puede decir, como decía Wittgenstein, es "me callo, porque no sé, porque no sé de qué estoy hablando" y en este país nadie se calla. Todo el mundo habla, sin saber de qué se está hablando. Eso es lo increíble, cuando a la gente le pides que hable sobre lo que tiene que hablar, se queda callada y cuando la gente se debe quedar callada, habla con una impunidad absoluta. Dicen las cosas más increíbles.
- P.** Disentir con fundamento, pero para tener fundamento es necesario saber o tener algo que decir. Pero entonces, pienso que una actitud que podríamos fomentar es la de sentirnos libres de ver al otro como par y poder decirle pienso esto, no es una cosa personal. Es una cosa académica no es una cosa personal ¿no?
- R.** Si no se sabe algo, hay que aceptar que no se sabe, ir a leerlo a los libros e irse formando.
- P.** Y esto se vincula con lo de la asimetría, básicamente por eso, porque es tal la fuerza académica y social que usted ejerce, que el interlocutor puede sentirse cohibido de buscar al profesor Emilio y hablarle y criticarlo.
- R.** Sin embargo a mí me gusta comentar, opinar, etc.
- P.** Cuando más aprendí en el doctorado fue cuando pude hablar con usted, hablar académica, tranquila y libremente. ¿Cómo vencer la asimetría?
- R.** Los dos coloquios del Posgrado deben permitir eso, por lo menos crear el espacio institucional para que eso ocurra entre estudiantes y profesores, pero que participen todos, que no se queden callados.

- P.** Es fácil notar una actitud general muy pasiva frente a lo que usted dice. Uno se pregunta ¿por qué no participan? ¿por qué no preguntan? ¿por qué no dicen? ¿por qué no contraargumentan? Pero se ha instaurado como una tradición y creo que eso puede ser peligroso para un proyecto académico ¿no?, que se instaure como tradición que solamente el profesor habla y el resto calla.
- R.** Yo hablaba porque los demás no hablaban. Dado que el resto permanecía callado, yo tenía que decir algo.
- P.** Recuerdo la primera vez que noté eso pregunté: “¿por qué no hablamos?”, “no, porque no va a tener efecto” y decía pero, “¿cuál es el efecto que buscamos?” Finalmente si esperamos que esté bien lo que decimos siempre pues no tiene sentido. Lo más probable es que esté mal pero eso es parte del proceso.
- R.** Acostumbraba a decirle a los estudiantes cuando les preguntaba algo y se quedaban callados: “Digan algo, aunque digan una bobada”, pero que se den cuenta que dijeron una bobada sino no van a aprender, callados no van a aprender. ¿Para qué están aquí? Si pudiéramos hacer un programa conjugado de reforzamiento, de reforzamiento negativo, en donde van perdiendo proporcionalmente cuota de su beca por tiempo de silencio en un seminario, ¿vas a ver cómo hablan! (risas). No importa que digan bobadas, como buen skinneriano, a lo mejor puedas moldear algo inteligente pero si no dicen nada, no se puede hacer nada.

23

- P.** Hay una segmentación histórica del proyecto del CEIC, que es la primera etapa desde 1991 a 1995; la segunda desde 1996 al 2005; y supongo que la tercera es del 2006 al 2009. Comenzamos con la primera, vimos algo del personal con el que llegó, los proyectos, las condiciones institucionales, administrativas y llegamos ya al momento de 1992 en el que parece que ocurrieron cosas bastante importantes en este proyecto: los simposios, los coloquios. ¿Cómo fue que se gestaron estos eventos?
- R.** Todo estaba previsto desde 1991; era parte del compromiso que se hizo con la Universidad, y más que un compromiso, era parte del deseo que teníamos de desarrollar un proyecto académico. Lo hicimos como si fuera un compromiso institucional de tal manera que la Universidad estuviera obligada a proporcionarte los recursos. Se hizo el compromiso de organizar reuniones científicas de carácter internacional, que se iba a publicar una revista indexada internacionalmente y que se iba a organizar un programa de posgrado, un programa doctoral, era todo lo que acompañaba a la creación del Centro.

Fue en este contexto, que en 1991 conversando con Peter Harzem, me propuso la organización de un congreso internacional sobre conductismo que rompiera con la tradición de ABA de presentaciones empíricas repetitivas, variaciones de la variación de la variación y de presentaciones teóricamente acríticas, con un sesgo cada vez más notable hacia el trabajo aplicado en detrimento de la investigación básica. Acepté la idea y aprovechamos además que en 1992 era el bicentenario de la fundación de la UDG, de la Real y Literaria Universidad de Guadalajara fundada por Carlos IV (es curioso que es la única universidad de la época de la colonia que no es pontificia, es literaria y es una

universidad laica), y hablé con el rector, Raúl Padilla, quien aceptó incluir el Congreso como parte de los actos oficiales del bicentenario.

Creo que es el congreso más atractivo y estimulante al que he asistido en mi vida y muchos otros de los que asistieron, opinan lo mismo. Por un lado fue un congreso de muchos días, duró 5 días; lo hicimos en un hotel muy agradable, el Hyatt, que ahora es el Intercontinental; fueron 7 salones simultáneos, uno de ellos para trescientas personas, y hubo cinco invitados para las conferencias magistrales plenarias, que se realizaron una por día.

Es muy difícil que pueda volver a repetirse algo similar, pues entre los invitados fueron Fred Keller y William Schoenfeld, que se reunían por primera vez desde que escribieron juntos el libro de *Principles of Psychology*. Los otros invitados fueron William Estes, Willard Quine y Murray Sidman. Schoenfeld y Keller fueron los presidentes honorarios del congreso y la Universidad les hizo un homenaje, entregándoles un pergamino y una medalla de oro. Además hubo otros invitados especiales como Sidney Bijou, Jacob Gewirtz, Charles Shimp, y muchos otros que impartieron conferencias invitadas y que participaron en simposios y sesiones temáticas.



I Congreso Internacional sobre el Conductismo y Ciencias de la Conducta. Guadalajara. 1992. De izquierda a derecha: Fred Keller, Raúl Padilla (rector de la Universidad de Guadalajara), Víctor González Romero (vice-rector académico de la misma universidad), William Schoenfeld y Emilio Ribes.

El criterio para participar en el Congreso fue que no se presentaran datos por los datos mismos sino que fueran el referente de aportaciones teóricas, metodológicas o de discusión conceptual. En la mayor parte de los casos se cumplió, aunque hubo algunas excepciones como suele ocurrir siempre. La organización del Congreso coincidió con la partida de los primeros “disidentes”, quienes públicamente propagaron que el Congreso no iba a realizarse, entre otras cosas. Eso me ocurre continuamente en la vida: los que tratan de negar los logros y los avances pero uno acaba acostumbrándose.

El Congreso fue un éxito. Tuvimos aproximadamente 700 asistentes y más de 300 presentaciones. Los asistentes procedían de distintas partes del mundo: Japón, Taiwan, Canadá, Estados Unidos, Brasil, Venezuela, Perú, España, Italia, Francia, Bélgica, Reino Unido y Noruega. Entre los condimentos adicionales, logré que la Orquesta Filarmónica de Jalisco diera un concierto especial en el Degollado, exclusivamente para los

asistentes del Congreso. Recuerdo que Harry Hurwitz, quien además de psicólogo es director de orquesta, me preguntaba cómo era posible asistir a un congreso de este tipo, en una sala tan hermosa, para una concurrencia tan reducida. Obviamente mi respuesta no es distinta a lo que normalmente contesto en relación a otros logros. "Fui a hablar con el director de la Orquesta y aceptó". Normalmente cuando no hacemos las cosas es porque no lo intentamos no porque sea imposible. Dos eventos adicionales fueron una actuación del ballet folklórico de la Universidad, que es un conjunto realmente maravilloso y un brindis acompañado de la música de un conjunto jarocho, que logró que hasta los japoneses bailaran La Bamba.

Recuerdo que el rector, Raúl Padilla, llegó directamente de la Feria del Libro de Frankfurt, Alemania, para inaugurar el Congreso. Pero en general, el Congreso Internacional sobre Conductismo se consideró un evento paralelo al de ABA, de dimensiones más reducidas pero más internacional. Justamente a partir de eso ABA organizó su congreso internacional, adicional al que hacía tradicionalmente.

Otro de los eventos científicos que se realizó, y que en realidad fue el primero, fue la continuación del Simposio Bienal sobre Ciencia de la Conducta. El segundo se realizó en febrero, mientras que el Congreso Internacional sobre Conductismo fue en octubre. Se continuó con la idea iniciada en la UNAM en 1982, de que tuviera lugar como un evento cerrado para asistentes invitados. En esa ocasión programamos además una sesión previa al Simposio en la que todos los invitados ofrecieron una conferencia de divulgación para estudiantes y profesores. Pero como la asistencia fue escasa, este tipo de sesiones pre-simposio ya no se realizaron posteriormente. Los primeros simposios se realizaron en el Hotel Montecarlo de la Universidad, en el Lago de Chapala. Pero después, las complicaciones logísticas nos obligaron a realizarlo en hoteles de Guadalajara. El Simposio Bienal del año 92 se dedicó al desarrollo infantil o más bien al desarrollo de la conducta. El libro del Simposio fue publicado por la Universidad de Guadalajara y luego por Context Press en inglés.



I Coloquio de Psicología Interconductual, Hotel Villa Primavera, Zapopan, 1992. De izquierda a derecha: Janet Bijou, Robert Wahler, Sidney Bijou, Emilio Ribes.

El tercer evento de ese año fue el primer Coloquio Interconductual, que tuvo lugar inmediatamente concluido el Simposio Bienal. Muchos de los asistentes se trasladaron del Lago de Chapala y se fueron a Villa Primavera, también de la Universidad. Los invitados fueron Sidney Bijou y Peter Harzem, que habían participado en el Simposio. Y

además participaron Linda Hayes, Josep Roca y algunos otros colegas españoles. La naturaleza del Coloquio era mucho más restringida desde el punto de vista teórico y su propósito fue discutir problemas fundamentales de esta aproximación y de cómo lograr un mayor impacto. El segundo coloquio se realizó cuatro años después en Madrid pero con poca participación.



I Coloquio de Psicología Interconductual, Hotel Villa Primavera, Zapopan, 1992. De izquierda a derecha: Rafael Moreno Rodríguez, Emilio Ribes, Peter Harzem y Josep Roca i Balasch.

Traté de recuperar el Coloquio en el 2006, como uno de los eventos del aniversario del CEIC pero lamentablemente empezaron a surgir los espíritus malignos que se acumulan en la oscuridad de los tiempos... Posteriormente el Coloquio perdió la razón misma de su origen y se realizó después como un pequeño congreso, primero en Perú y después en Bogotá. La idea original del Coloquio no era que se presentaran ponencias ni reportes sino fundamentalmente discutir problemas. Ésa es la idea de un coloquio. La presentación de conferencias y trabajos desvirtúan esa idea. El coloquio debe ser presentado siempre como una reunión entre iguales.

Luego en 1994 tuvo lugar el siguiente Simposio Bienal y así ha sido organizado cuidadosamente cada dos años. A partir del año 2002 empezó a colaborar José Burgos en su organización. Otro lo organizó François Tonneau sobre evolución; el libro se publicó en *Plenum*. Otros se han publicado en *Behavior and Philosophy*, otros en la Revista Mexicana de Análisis de la Conducta. Otros salieron publicados como libros en la South University Press, de New Orleans, de modo que todos los simposios han sido publicados. Por su parte el Congreso Internacional sobre Conductismo se siguió realizando cada dos años; el segundo fue en Palermo en 1994, el tercero en 1996 en Kioto, Japón; el del 1998 fue en Sevilla, el del 2000 fue aquí en Xalapa, que también fue un éxito y tuvimos el apoyo sin límites de nuestro ex-rector Víctor Arredondo. En ese evento se lo otorgó el *Doctorado Honoris Causa* a Sidney Bijou.

- P. También se le hizo un reconocimiento post-mortem a Fred Keller.
- R. Sí, así fue. En el 2002 fue en Auburn, en el 2004 fue en Engelberg, Suiza y el del 2006 fue en Santiago de Compostela y ahí terminó la serie, entre otras cosas por el fallecimiento de Peter Harzem.

- P.** En retrospectiva, ¿cómo evalúa usted el impacto que estos eventos diferentes tuvieron en la formación de los estudiantes del CEIC, en la dinámica de la investigación que se estaba haciendo y lo que es ya la comunidad conductual en México?
- R.** El congreso de 1992 fue muy impactante. Después se realizaron algunos otros congresos, como el Latini Dies en 1995, el Mexicano de Análisis de la Conducta en 1999. Colaboramos para que el grupo de Xalapa organizara el Congreso Mexicano de Análisis de la Conducta en Xalapa y en Veracruz en 2006 y 2007, respectivamente. Sin embargo, no sé si es la gente en la actualidad o el tono de la época en que vivimos pero tengo la impresión de que los congresos cada vez tienen un impacto académico menor. Recuerdo que con los simposios de modificación de conducta y los primeros congresos, el entusiasmo de los estudiantes era espectacular. Asistían, compraban libros, conversaban con los invitados, establecían contactos, mostraban preocupación por la disciplina, etc. Ahora hay una actitud extremadamente pasiva. Asisten y escuchan, muchas veces no entienden de qué se trata pero no se aprecia un impacto, es decir, nadie vuelve a comentar nada acerca de lo que se planteó en el congreso, como si el evento no hubiera ocurrido. Es como si la memoria se borrara o nunca se hubiera registrado lo que ocurrió. En términos generales tengo la impresión que es algo similar a lo que ocurrió en Iztacala a partir de los años 80, cuando se invitó a una gran cantidad de profesores extranjeros. En un principio se notó impacto e interés pero después se producía un fenómeno de habituación, ya no eran salientes, ya no se distinguía su presencia. Y la gente tenía poca participación, poco contacto, poco interés en asistir y aprender. Al final, daba lo mismo que fueran o que no fueran los profesores invitados. Lo mismo se notó en Guadalajara con los profesores extranjeros y algunos nacionales invitados para los pro-seminarios. No se apreciaba inquietud conceptual entre los estudiantes. Éstos simplemente asistían, escuchaban y así cumplían su requisito académico.
- P.** Recordando los congresos, asistían muchas personas de diferentes partes del país, Xalapa, Veracruz, incluso Sonora... Pero ¿no tiene que ver este desinterés con la proliferación de puntos de vista?
- R.** No lo creo porque así sucedía originalmente en los años 60's y 70's. Creo que los académicos y estudiantes ya no tienen interés en la propia disciplina. Los estudiantes doctorales, especialmente, muestran muy poco entusiasmo y participación frente a profesores visitantes cuyo conocimiento les podría ser útil. Simplemente les da lo mismo que esté o no esté el profesor. Creo que es el tono de los tiempos, la indiferencia, la apatía; es el síndrome del Ipod, como le podríamos llamar.
- P.** Si pero mira un hecho concreto: acá se alejan cuando oyen de conductismo. Incluso hay que traer a los grupos por invitaciones especiales que responden o que desconocen que hay un congreso.
- R.** En general, los congresos se han convertido en reuniones sociales; hay apatía respecto a la disciplina, no a los eventos. La asistencia de los eventos no es importante en sí misma. Lo fundamental es que los estudiantes e investigadores aprovechen su asistencia. Por ejemplo, cuando van a mis conferencias por el renombre, asisten en gran número, aplauden, te piden autógrafos, llevas los libros para que los firmes, pero sin embargo no han leído los números. En el fondo en realidad no sabes quién eres. Saben que eres



importante pero les daría lo mismo asistir a una conferencia de un psicoanalista o de cualquier otra persona, con tal de que tuviera renombre. Pienso que hay una corrupción del espíritu y lo digo en serio.

- P.** Podríamos decir que hoy en día estos eventos tienen una función más social y política que académica.
- R.** Creo que la juventud está corrompida, lo digo en serio. Y me refiero al espíritu de los estudiantes. Éstos ya no lo son y en esa medida me refiero a que están corrompidos. Participan de algo que no les interesa, que no es importante para ellos, y eso hace que sus quejas posteriores respecto a la imposibilidad de realizarse, tengan poca justificación.
- P.** ¿Qué podemos hacer ahora para promover que estos eventos recuperen ese carácter académico genuino con el que fueron pensados?

25

- R.** He reflexionado mucho si vale la pena el esfuerzo representado por la organización de eventos más allá del simple impacto mediático. Tengo la impresión de que de no haberse realizado dichos eventos, las cosas seguirían igual. Por eso, si se quiere organizar algo, habría que pensarlo con mucho cuidado a ¿quién beneficiaría?, ¿cómo beneficiaría?, ¿cómo se haría?. Vivimos un mundo de turismo científico, con una gran cantidad de congresos, congresos de todo, para todo, todo el año, en todas las disciplinas. Incluso hay ciudades que viven de la organización de congresos.
- P.** Nosotros en este momento estamos pensando en un espacio, en un escenario en el que pensamos aprovechar la promoción del nuevo espíritu académico. ¿Será que en esta labor de tutoría, en esta labor académica personalizada, tenemos la oportunidad de incidir en algo para que los jóvenes recuperen ese espíritu?

26

- R.** Se supone que ésa es la razón del proyecto, pero que el proyecto funcione o no funcione depende de nosotros. No es un problema de infraestructura, no es un problema formal. Primero, es un problema de cómo nos relacionemos entre nosotros. Debemos pensar el proyecto como una comunidad académica que se auto-gestiona, que no necesita jefes, que todos son iguales, pero no necesitar jefes quiere decir que todos somos igualmente responsables. Y que lo que hacemos afecta a los demás para bien de todos y para mal a nadie; ésa es la idea básica de la autogestión. Ésta consiste en ser completamente responsable de lo que se hace frente a los colegas y eso incluye también a los estudiantes, obviamente, y tienes que infundir a los estudiantes ese mismo espíritu; pero si tú no lo haces es muy difícil que puedas enseñarlo e infundirlo en los otros. Se predica con el ejemplo: lo que uno no haga no lo va a hacer el otro, lo cual implica cambiar muchas pautas de comportamiento, muchas prácticas que arrastramos sin darnos cuenta de ello.

No es que haya una perversión intrínseca de la práctica sino que ésta se pervierte cuando altera la funcionalidad de un proyecto que está pensado en términos de un espacio colectivo, común, en el que se supone que todos se orientan en un mismo

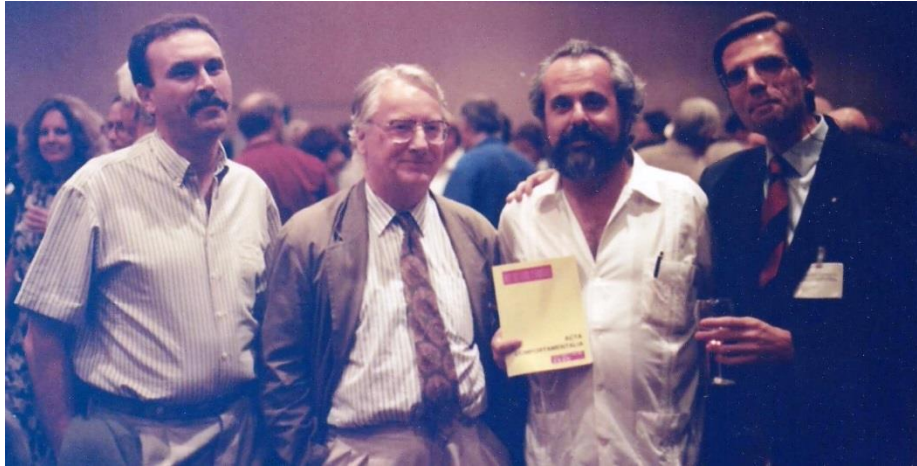


sentido y que lo que se hace no afecte negativamente a los colegas. ¿Por qué? porque en el medio académico se promueve de manera prioritaria el individualismo que es todo lo contrario de lo que proponemos: “tengo que destacar”, “yo obtengo mi grado”, “son mis publicaciones” “busco mis reconocimientos”, “los congresos a los que asisto”, “mis alumnos”. Es el énfasis en la primera persona del singular, en vez de en la primera persona del plural. ¿Por qué? Porque todos los sistemas de reconocimiento están basados en la individualidad, no en el colectivo, lo cual es absurdo en una institución académica. Además, también fuera de la institución predomina el criterio individualista: ¿Cuánto gano? ¿Cuánto voy a obtener? Por eso es importante que todos actuemos al unísono sin que haya asimetrías de contribución ni asimetrías de retribución. La idea es que todo el mundo sea corresponsable y se acabó.

Debemos ser tolerantes a la crítica, tenemos que aprender todos de todos, incluyéndome. También tengo mucho que aprender aunque ustedes no se den cuenta de ello. Por eso es importante que cuando alguno diga algo que pensamos que es incorrecto, lo hagamos explícito y que no se asuma como una crítica personal. Las críticas son de argumentos, de conceptos, de ideas, no a las personas. Sin embargo, en México no estamos acostumbrados a tolerar las críticas. De hecho el nivel de tolerancia es muy bajo, y cuando se realiza alguna crítica, usualmente termina todo tipo de relación. También es importante compartir las nuevas ideas sin ese secretismo que domina a los académicos que desearían poder patentar la originalidad de las ideas. Debemos confiar en que los otros no abusarán apropiándose la originalidad de la idea. Los estudiantes deben aprender de nosotros, ir creando una cultura en ese sentido, pues de otro modo, este espíritu de compartir las ideas no va a surgir en los estudiantes dado que no tiene lugar por generación espontánea. La fuerza de la inercia cultural es mayor que el esfuerzo que hagamos individualmente.

27

- P.** En ese mismo año, 1992, sale el primer número de Acta Comportamentalia.
- R.** Sí, apareció en ocasión del Congreso Internacional sobre el Conductismo que se imprimió en dos días, fue muy impresionante. Tiene algunas erratas, precisamente por la premura con que se realizó y porque además se pusieron en esa ocasión resúmenes en los cuatro idiomas de cada artículo, aparte del resumen en inglés. Tuvimos que recurrir a traductores y todo fue muy demandante. Pero en el cuarto día del Congreso se presentó Acta impresa. El primer día entró a prensa y en el cuarto día la entregamos. Hay una foto en la que estoy con Richelle, María Amelia Matos, Paolo Moderato, Rafael Moreno, que somos los primeros cinco editores, con el número, el volumen 0 en la mano, con lo cual se cumplía el otro compromiso con la Universidad.



I Congreso Internacional sobre el Conductismo y Ciencias de la Conducta. Guadalajara, 1992. De izquierda a derecha: Rafael Moreno Rodríguez, Marc Richelle, Emilio Ribes y Paolo Moderato

- P.** ¿Por qué cero, siempre me llamó la atención porque cero?
- R.** Porque es un volumen de presentación, no es volumen arbitrado sino por invitación.
- P.** ¿Cuál fue el propósito con esta revista? ¿Cuál era el sello que quería que la distinguiera?
- R.** El editorial expone los propósitos de la Revista, muy parecidos a los de la *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta* (RMAC). En el caso de *Acta Comportamental*, se procuró ampliar el espectro intelectual. Siempre hemos creído que la cultura mediterránea es básicamente latina, tiene una tradición más de apertura a las ideas, de probar nuevas posibilidades; no es tan pragmática como la tradición sajona, es más estética que pragmática; y la tradición conductual, que constituye una tradición básicamente anglosajona, es una tradición muy pragmática. Por eso la posibilidad de mezclar la estética con la pragmática puede ser innovador a procurar nuevos puntos de vista, a la vez que procuras a las lenguas latinas un estatus como lengua científica. Esto último fue también pensado en el caso de la RMAC, una revista bilingüe para que tanto el castellano como el inglés, tuvieran el mismo nivel como lenguas científicas, por lo menos en nuestra disciplina. Y de hecho, tanto en el caso de *Acta* como en el caso de la RMAC fue la propia *American Psychological Association*, la que solicitó indexar las revistas, lo que constituye un reconocimiento de facto de lo que representan estas publicaciones.
- P.** Es probable que sea la RMAC, al menos, debe de ser la revista no anglosajona o no americana, con una cita en el *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*. Claro los que la citan no son muchos.
- R.** Claro, porque los científicos sajones no leen el castellano y ése es el problema: que no lo leen ni lo van a leer. Lamentablemente, y al contrario de lo que se piensa, la comunidad anglosajona es una comunidad poco abierta: no leen lo que no está en inglés.
- P.** En 1993 se retoma la *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*.

- R.** Sí. Cuando me fui de sabático en 1988 a Barcelona, yo ocupaba la presidencia de la *Sociedad Mexicana de Análisis de la Conducta* (SMAC) y convoqué a nuevas elecciones, dado que iba a estar ausente de México. La SMAC había logrado una dinámica muy importante. Aparte del Congreso cada dieciocho meses y de la publicación de la Revista, se llevaba a cabo una reunión mensual en el auditorio de Trillas, en donde cada uno de los miembros del Sistema Nacional de Investigadores impartía una conferencia y posteriormente había un brindis. Cuando se agotaban los miembros SNI de la Sociedad, se invitaban a científicos de otras disciplinas a hablar de biología, de filosofía. Se había creado una atmósfera científica interesante.

Pero la idea era que la Sociedad funcionara como una sociedad, así que los miembros nos viéramos periódicamente y comentáramos sobre temas académicos. Cuando propuse la elección de un nuevo presidente, también se propuso la elección del nuevo editor de la Revista y se eligió a Florente López. A finales de 1988, cuando regresé, sólo había salido publicado un número de la Revista y en 1992 seguía estando ese número solamente. Se eligió provisionalmente a Francisco López en 1992, y en 1994 me tuve que hacer cargo de la Revista de manera oficiosa, pues había un retraso de cuatro años de publicación. Todos los colegas que habían sometido artículos y que habían sido aceptados, tenían que ponerlos en sus currículos como “en prensa”, enviados seis años antes. Al asumir como editor ejecutivo provisional, obtuve el apoyo financiero del rector Raúl Padilla para publicar la Revista. Comencé a recolectar los archivos localizables, pues de algunos artículos de los que se disponía la carta de aceptación, no existía el manuscrito. En estos casos se tuvo que pedir a los autores que enviaran nuevamente el manuscrito aceptado. En el lapso de año y medio logré que se publicaran los cuatro o cinco años atrasados y el del año correspondiente, de modo que en 1995 entregué la RMAC saneada económica y editorialmente al nuevo editor que fue Carlos Bruner. Un ejemplo del desorden imperante es que se publicó un número de la RMAC, no sé si el 1 ó el 2 de 1989 pero que no se había distribuido y estaba almacenado en un cubículo de la UNAM, ¡lo que nos convierte en un caso insólito de las publicaciones periódicas científicas, de tener dos números distintos del mismo número!

En lo que corresponde a la RMAC, después de que Carlos Bruner terminó su periodo, la RMAC siguió publicándose en Guadalajara, primero con Carlos Aparicio como editor, y posteriormente con José Burgos. En 2009 fue elegida Rocío Hernández Pozo de la UNAM, quien realizó un gran trabajo con la Revista pero que renunció por el surgimiento de bajas pasiones en la SMAC.

- P.** ¿Cómo ve hoy en retrospectiva lo que ha sido el desarrollo de ambas revistas?
- R.** El hecho de que las revistas se sigan publicando es un logro histórico en este país. La RMAC fluctuaba un poco de calidad pero está y ya tiene una dinámica propia. No sé si se publica todo lo que debería publicarse y todo lo que se publica debiera publicarse. Por su parte *Acta Comportamentalia* es una revista que empezó más con contribuciones en castellano y ahora se está volviendo casi una revista brasileña de *Análisis de la Conducta*, lo que indica con exactitud el estado de la disciplina en nuestros países. En general en lengua castellana hay pocas contribuciones genuinamente científicas en publicaciones periódicas o se publica en revistas con niveles de aceptación más fáciles y expeditos.

- P.** En esta primera fase de 1991 a 1995 tengo entendido que también comenzaron a editarse series de libros.
- R.** Se publicó también la serie de Ciencia de la Conducta de la editorial de la Universidad de Guadalajara. Se publicó el primero Coloquio Interconductual como un volumen, el simposio satélite en homenaje a Skinner en 1991, el libro de Schoenfeld de *Religión y Conducta Humana*, que apareció primero la versión española que la inglesa. Se publicó también el libro de *Introducción a la Psicología Naturalista* de Josep Roca, la *Psicología Filosófica* de Tomasini, y el Simposio Bienal sobre desarrollo de la conducta. Con el cambio de organización de la Universidad, la editorial se fraccionó e hizo más difícil continuar con una serie.
- P.** Esta primera fase fue una fase muy productiva de eventos, libros, publicaciones, conferencias. Podemos decir que en ese momento se estaba viviendo la materialización de un proyecto de muchos años en términos de infraestructura, de recursos humanos y financieros ¿Era como el ideal, por decirlo de alguna forma, en términos de recursos y productividad?

28

- R.** En realidad no hubo muchos recursos. Aunque la Universidad contribuyó, la mayor parte de los recursos inicialmente se consiguieron de fuentes externas. Por ejemplo, la biblioteca se inició con un subsidio del CONACYT de \$300.000 en aquella época, que era una cantidad significativa. Con ese subsidio se comenzó a formar la biblioteca y a partir de ello, se logró que el Rector invirtiera cada año una cantidad equivalente por fuera del presupuesto regular, de modo que se tenía que negociar año a año por separado. No fue hasta hace tres años que formó parte del techo presupuestal. Prácticamente todos los rubros se negociaban fuera del presupuesto regular, como partidas especiales de rectoría y vicerrectoría. El primer equipo experimental inicialmente fue adquirido por la Universidad y posteriormente todos fueron financiados por subsidios CONACYT. Los equipos de cómputo se adquirieron con recursos de CONACYT o con lo FOMES, que precedieron a los PIFI's. Siempre se lograron canalizar recursos de la SEP, de tal manera que teníamos de más, no nos cabía el equipo y nos sobraba dinero para invertir. Es aparentemente contradictorio.

29

- P.** Y en términos de lo que había sido su propio desarrollo conceptual, teórico, en ese momento ¿qué estaba pasando con *Teoría de la Conducta* (TC)? Según las publicaciones, ya aquí comienza a aparecer una articulación más clara con Wittgenstein.
- R.** En Guadalajara tuve la oportunidad de desarrollar un programa de investigación propiamente dicho, comenzar a pensarlo y equivocarme mucho. Hay muchos experimentos fallidos que obviamente nunca se publicaron. Se van calibrando los métodos, las preparaciones, lo que te preguntas. En un principio la investigación se concentró mucho en sistema t y en aprendizaje humano, especialmente para evaluar la posibilidad de estudiar el continuo de las funciones hasta la sustitutiva no referencial a través del procedimiento de igualación de la muestra. Fue el momento en el que se introdujeron las modificaciones en el procedimiento, como usar textos para responder, el tipo de instrucciones y muchas otras variables. Se retomó de manera intermitente el

estudio de los estilos interactivos y después surgieron los proyectos de interacciones diádicas en conducta social y el ajuste categorial. Los proyectos fueron surgiendo a medida que iba madurando las ideas. Las ideas muchas veces van madurando a partir de las experiencias. Te demuestran que el camino es incorrecto y lo que tienes que ajustar. Por eso el desarrollo teórico no puede hacerse en aislamiento, siempre tiene que haber investigación asociada, porque es donde evalúas si las categorías son en realidad instrumentos útiles. Cuando se dificulta plasmar los procedimientos en preguntas, relacionar conceptualmente los datos que tienes, significa que algo no funciona en los conceptos, no es un problema de los datos. El proceso fue muy importante porque se puede observar en las publicaciones que surgieron muchos problemas de investigación que están en potencia en Teoría de la Conducta pero que no se mencionan explícitamente.

- P.** Considero (Ricardo Pérez) que hay dos momentos importantes en la obra de Ribes y es, el Ribes de 1985 y el Ribes post Wittgenstein. Se reconocen diferencias en el estilo mismo de escritura, en el tipo de problemas que se tocan, en el manejo de los conceptos. ¿Cómo ve usted esos dos momentos de su obra?
- R.** En todo el análisis conceptual la filosofía de Wittgenstein es muy importante pero la fui trabajando separadamente. Se junta con TC sólo a veces porque obviamente la filosofía del lenguaje ordinario, aunque te aclara los problemas de la filosofía de la psicología, no te proporciona la teoría. Es decir, la teoría la tienes que construir por separado, de todas maneras. Lo interesante es cuando puedes de alguna manera cruzarte de la teoría a la filosofía y de la filosofía a la teoría. Y esos son los cruces que cada vez puedo hacer con más frecuencia, respetando los niveles de cada una de ellas porque el peligro es que empieces a introducir conceptos de la filosofía como si fueran categorías de tu teoría. Eso ocurre mucho: hablan del juego de lenguaje, del discurso didáctico como si fueran conceptos de TC y no, no lo son, son conceptos filosóficos que te pueden servir como nociones útiles para analizar tus conceptos pero no son conceptos propiamente dichos de tu teoría. Son dispositivos que tienen una lógica diferente y otra función.
- P.** Hay pensadores importantes que aparecen siempre, como Ryle y Austin. ¿Qué influencia han tenido en este proceso de TC?
- R.** A Ryle, aunque es difícil de creer, lo leí en 1965 por vez primera y me causó una gran impresión pero no tenía la formación suficiente para incorporarlo a mi pensamiento. Cuando lo volví a releer a finales de los 70's dije: "¡Dios mío, de lo que me perdí!" y fue cuando empecé a interesarme también en Wittgenstein a partir de un artículo de Tomasini en la revista de CONACYT sobre Marx y Wittgenstein. No leo sistemáticamente a los filósofos, los leo por segmentos y en los momentos lo que me interesa un problema en particular. Por esa razón me inscribí al Doctorado de Filosofía pero lamentablemente la mayor parte de las corrientes vigentes tenían que ver con el post-construccionismo. Por esa razón mis lecturas de Wittgenstein son personales. Tuve que comenzar por darle sentido a Wittgenstein y a partir de ello encontré propuestas muy sensatas para la psicología y más pertinentes que la mayor parte de las propuestas de los propios psicólogos y filósofos de la psicología. En ese sentido sí podemos hablar de una filosofía de la psicología representada por Wittgenstein, Ryle, Austin y todos los filósofos del lenguaje ordinario, a pesar de sus diferencias relativas; permiten articular una concepción general de que lo psicológico está basado en el lenguaje ordinario y que el análisis conceptual constituye una metodología para, como dice Wittgenstein, disolver o

diluir los falsos problemas filosóficos que son el motivo de confusión de psicólogos y filósofos de la psicología.

Sin embargo, de ahí no surge ninguna teoría psicológica pero puedes apreciar que tu teoría no sufre los problemas de las tradiciones anteriores. A Kantor nunca lo he leído sistemáticamente, lo leo por segmentos también. Tuve la fortuna de poder conversar con Kantor pero si lo tienes en persona, ¿para qué lo lees? Siempre he dicho, si tienes al hombre para qué lees sus escritos, le haces preguntas directamente. En lo que toca a mi primer acercamiento con Wittgenstein fue sobre el problema del conocimiento. Siempre me pareció que el concepto de juego de lenguaje era una metáfora de gran utilidad. Si lo traduces técnicamente es muy cercano a lo que llamarías criterios de contingencia, es decir, al hecho de que las prácticas obedecen a distintas contingencias como de forma equivalente a los criterios de un juego de lenguaje.

Esto implica que las prácticas no se pueden interpretar a partir de su morfología sino a partir del criterio que cumplen, lo que te permite percatar de la autonomía de todos los fenómenos unos respecto de otros. Los fenómenos psicológicos, tal como se representan en el lenguaje ordinario, no son uno solo ni es posible ubicarlos en una sola función, al contrario de lo que ha pretendido la psicología mentalista tradicional que establece un esquema en el que cada fenómeno tiene un lugar fijo. No se trata de que la memoria sea un fenómeno compartimentalizado de manera fija sino que existen tantas memorias que pueden interpretarse de acuerdo con un juego de lenguaje correspondiente. Y justamente esto correspondía con el modelo del 85, que todos los fenómenos psicológicos podían estar ubicados a lo largo de todas las funciones. Los filósofos del lenguaje ordinario te permiten aclarar cómo tu teoría va a hacer contacto con los problemas de análisis del lenguaje ordinario que tienen que ver con fenómenos psicológicos: la formación de conceptos, las emociones, el conocimiento, la conciencia, la percepción, la memoria, la sensación, y demás fenómenos. Y este análisis te permite acomodar categorialmente los fenómenos y al hacerlo así, disuelves los problemas de la psicología tradicional al tiempo que evitas negar la existencia empírica de los fenómenos, como muchas veces lo ha hecho parte de la tradición conductista. Ésta ha negado la mente; no tienes por qué negarla porque la mente es solamente un concepto del lenguaje ordinario, no es un concepto científico. Lo que se debe hacer es interpretar funcionalmente a qué tipo de fenómenos y episodios que siempre implican prácticas humanas en términos de lenguaje, corresponden. Por eso, la mente queda como parte del lenguaje ordinario. Lo que no puedes hacer es traducirla como un término técnico, agregándole el prefijo “conducta” y hablar de conducta perceptual, conducta mnémica, etc., porque resulta absurdo. Lamentablemente la mayor parte de nuestros colegas no han podido resolver este problema y pienso que continúan confusos respecto de lo que hacen.

30

- P. ¿Qué más ocurrió en esa primera fase del 1991 a 1995?
- R. Otro evento muy importante fue el simposio sobre Watson en octubre de 1993 para celebrar los 80 años de la publicación del *Manifiesto Conductista* e inmediatamente después del Simposio, se le otorgó el *Doctorado Honoris Causa* a Schoenfeld por la Universidad de Guadalajara. Fue un evento muy emocionante. Schoenfeld, mirando el Paraninfo, me preguntó: “Emilio, ¿la Universidad es pública?” y, le contesté, “claro que

es pública”, -“Entonces a los estudiantes no les cuesta o les cuesta muy poco estudiar” y le dije “En efecto”. Entonces en la ceremonia habló sobre la universidad pública: “Si yo no hubiera estudiado en una universidad pública no sería lo que soy, pues egresé de una universidad pública”. Y además dijo, lo que fue casi profético: “No tardará mucho en que el espíritu de Emiliano Zapata volverá a aparecer en México” y a los tres meses hubo el levantamiento zapatista de Chiapas. Fue un poco profético. En esa ocasión me regaló, ahí tengo los cuadros, una colección de litografías de un anarquista español sobre la guerra civil. Y me dijo: “A tu padre le gustarían”.



Día de la entrega del Doctorado Honoris Causa a William Schoenfeld en Guadalajara, 1993. De izquierda a derecha: Emilio Ribes, Raúl Padilla (rector de la Universidad de Guadalajara), William Schoenfeld y su esposa Melanie.

31

- P.** Comenzamos ahora la segunda etapa del CEIC en el 1996, que según usted escribió, va hasta 2005. ¿Qué implica el comienzo de esa segunda etapa del CEIC? ¿Por qué se hace ese corte en el año 1995?
- R.** Porque en 1995 empieza ya a funcionar el programa doctoral, el programa de posgrado y empieza a perfilarse lo que iba a ser la planta base académica del CEIC después de la primera etapa. Pensamos que iba a ser la planta base definitiva pero no lo fue tampoco porque en el 2005 – 2006 hubo otra vez un proceso de renovación del personal académico, debido a razones extra-académicas. Fue la época de crecimiento y de alcanzar una planta académica amplia que combinaba tanto personal incorporado del exterior así como personal originario de la Universidad de Guadalajara que había madurado.

También fue la etapa del equipamiento completo del CEIC, incluyendo la biblioteca, que empezó siendo una biblioteca incipiente y que se convirtió en una biblioteca decorosa en términos de recursos. En esta época el CEIC adquirió además reconocimiento externo, es decir, dejó de ser una etapa o estación de mi vida para los otros y se convirtió en una institución con una presencia académica por sí misma.

- P.** ¿Qué investigadores conformaban el CEIC en 1996?

- R.** Si mal no recuerdo en 1994 llegó Héctor Martínez; creo que en 1995 llegó Julio Varela; se encontraba todavía Diana Moreno, que era parte del personal anterior y se fue para México como a finales de 1994. En 1996 se contrató a François Tonneau a partir de un encuentro con él en Londres, en la reunión del grupo inglés de Análisis de la Conducta. Peter Harzem me lo había recomendado, así como Esteve Freixa que fue su maestro. Después, en 1997 se incorporó Carlos Aparicio, a principios de 1999 José Burgos, y las contrataciones posteriores fueron muy tardías. En el 2004 se incorporó Oscar García Leal, quien había hecho estancias todos los veranos en el Centro. En 2006, al solicitar a la Institución el retiro de un investigador y al retirarse voluntariamente tres investigadores como consecuencia de lo anterior, se contrató a Cristiano Valerio, a Rosalva Cabrera, a Carlos Flores, a Antonio López Espinosa, y a María Elena Rodríguez que era profesora en el CUCEI, y cuya plaza en la Universidad se transfirió al CEIC, una vez que se doctoró.

Al mismo tiempo se incorporaron como profesores quienes fueron alguna vez ayudantes de investigación: Felipe Cabrera, Carlos Torres, Gerardo Ortiz, Nora Rangel y Tony Padilla. Además, se incorporó una joven investigadora eslovaca, Erika Csoltova, quien tenía intereses en etología. Lamentablemente en el caso de esta última investigadora, la rigidez administrativa de la Universidad impidió su permanencia.

- P.** Podríamos decir que en esta segunda etapa se vivió como una especie de edad de oro, en la medida en que había recursos, había personal, había programa...
- R.** Así es, y al mismo tiempo, con motivo de los pro-seminarios, se invitó a una gran cantidad de profesores visitantes, que era uno de los objetivos de esta modalidad académica.

32

- P.** ¿Cómo caracteriza usted la dinámica académica de esa fase?
- R.** Fue muy asimétrica, dependiendo de las personas. Pero en términos generales, en contra de lo planeado, se desarrolló una vida académica muy individualista. Cada investigador desarrolló el proyecto personal que le interesaba, al margen del Programa, y los estudiantes tenían que ajustarse a dicho proyecto, de acuerdo con el viejo concepto del estudiante como mano de obra barata de la investigación. Había poca comunicación entre los investigadores y poca discusión académica. La propia política de planeación de la ciencia y de evaluación promueve que los investigadores se interesen más en su carrera individual que en la institución. En el caso de los investigadores jóvenes, intentaron encontrar un pequeño filón, como los mineros, y cuando lo encontraban, ya no se movieron ahí, repitiendo la actitud general de los que habían sido sus profesores. Tengo la impresión de que muchos de ellos, al terminar el doctorado, consideraron que al tener grado de doctor ya no tenían nada que aprender de los profesores mayores, y se aislaron totalmente como si tuvieran una gran experiencia académica que los respaldara. Puedo decir que la cultura general de la universidad mexicana se impuso a la propuesta del proyecto. De todas maneras, dada la pobreza científica de la psicología mexicana, el proyecto representó algo importante.

33



- P.** Tengo la impresión de que la plantilla académica de ese momento tenía en común ciertas afinidades conceptuales, genéricas, con respecto a la tradición conductual, pero también había diferencias entre ustedes. Tenían cosas en común pero también había cosas diferentes. Eso ¿qué generó al final? ¿Había espacios de discusión, de encuentro, de consensos?
- R.** El coloquio quincenal era el espacio donde se daba la discusión. En algunas ocasiones los coloquios acabaron de mal manera. Había casos en los que se mostraba condescendencia con el que hablaba, y en otros había rechazo en principio independiente de lo que se dijeras, de modo tal que se manifestaban todos los sesgos y prejuicios propios de un grupo no cohesionado. Al margen de las críticas y propuestas que se hicieran, no se percibían cambios en lo que se hacía, de modo que el coloquio se volvió finalmente como los rituales religiosos: la gente va a misa aunque ya no crea en Dios. Se asistía y se participaba rutinariamente, sin ningún interés académico genuino.

34

- P.** En la revisión de los proyectos nos hemos dado cuenta que lo común ha sido eso. ¿Cuál es esa noción de comunidad académica, que en este momento se plantea como casi una utopía? ¿Que los investigadores trabajen juntos es la característica esperable del proyecto?
- R.** En el momento en el que alguien plantea algo que se percibe como que atenta contra la integridad conceptual y la validez del proyecto personal que se está haciendo, entonces simplemente se rompe toda posibilidad de colaboración. Además, existen foros de publicación que no son extremadamente exigentes, lo cual permite que el trabajo académico no tenga que alcanzar niveles de originalidad y de calidad, necesariamente, para ser reconocido.
- P.** Es un problema estructural. ¿Hay algún ejemplo de comunidad académica en la historia de la ciencia, en la historia de la psicología que usted considere como ejemplo a seguir? Alguna vez me habló sobre el grupo de Hull que a usted le parecía como un modelo.
- R.** Aparte de que estuvieron juntos en distintos momentos, era un grupo que a su vez formaba a muchos otros, que tenían como punto de referencia desarrollar una teoría general de la conducta basada en investigación experimental, compartiendo una metodología y siendo críticos frente a su propia teoría. Lo importante es que la segunda parte de la teoría de Hull, llamada la teoría Hull-Spence, sea de Spence, que fue su discípulo. Era tan importante como el maestro en las innovaciones de la teoría y algunas hipótesis particulares dentro de la teoría eran de Mowrer o de Miller o de algún otro. Lo más importante en este sentido, es que la teoría de Hull no la invalidaron los teóricos de otra perspectiva sino que fueron Logan y Mowrer, discípulos de Hull. Y es lo que caracteriza a una comunidad académica, tener la capacidad de autocrítica interna. De hecho, nadie puede demostrar la falta de coherencia o utilidad de una teoría, si no forma parte del grupo que cultiva esa teoría. Y eso no significa simplemente ser compañeros de viaje sino ser parte del grupo que la forma y cultiva permanentemente. Ser autocrítico implica ser tolerante y ser receptivo al cambio.

Otra comunidad académica que yo conocí era el grupo de Schoenfeld, el grupo de sistema t que de Columbia se desplazó a Queens. Era impresionante ver a 10 estudiosos, algunos profesores (Cumming, Farmer y Schoenfeld) y otros estudiantes (Cole, Sussman, etc.), compartiendo un proyecto de investigación sistemática de los programas de reforzamiento del condicionamiento operante, mostrando sus datos, discutiéndolos, viendo si funcionaba o no, y examinando cómo se complementaban los estudios de cada uno de ellos. Muchos de ellos cuando terminaron, ya no siguieron esa línea, lo cual elogia la actitud de maestro de Schoenfeld porque como él decía, quería estudiantes y no discípulos.

- P.** Es una práctica que Schoenfeld construyó...
- R.** Yo también he intentado construirla y nunca he podido, a lo mejor es a lo que me refiero. Yo no sé si era el grupo particular pero no hay muchos grupos de éstos. Y ése es el tipo de modelo de comunidad científica a la que yo me refiero.

35

- P.** Ahora que comentaba del grupo de Schoenfeld me llamó la atención que decía: todos hacían parte de un gran proyecto. ¿No se podría fomentar esta comunidad académica a partir de derroteros conceptuales comunes, en lo que todos tengan un pedazo para resolver de un gran proyecto? Es decir, ¿formular proyectos conjuntos que sean piedras angulares de un problema en la teoría, por ejemplo, y que todos hagan parte de ese gran proyecto?
- R.** En el momento en el que tienes un marco de referencia teórico general como proyecto de investigación, los distintos participantes pueden asumir una parte de dicho proyecto dependiendo de su amplitud y diferenciación.
- P.** Pero no como una división de labores en la que cada uno escoge qué le gusta sino en la que se planteaba un problema para resolver por todos.
- R.** En realidad cada quien puede escoger distintos problemas dentro del mismo marco general de acuerdo con sus preferencias y en la medida en que avanzan en su resolución, están cooperando dentro del proyecto mismo.
- P.** Por ejemplo, Schoenfeld decía: hay que resolver un problema paramétrico de los programas t y ése es el problema y lo vamos a atacar de esta forma.

36

- R.** Lo sorprendente es que eran los estudiantes los que planteaban el desarrollo del proyecto. Los estudiantes doctorales de Schoenfeld, necesitaban 7 u 8 años para cumplir su doctorado (no de dos). Sólo hasta que Schoenfeld estaba de acuerdo con el planteamiento del problema, podían empezar a desarrollarlo. Él no instruía sobre lo que tenía que hacer pero sí juzgaba sobre lo que no se podía hacer. Ésa es la función del maestro; son dos cosas diferentes. El maestro puede decir por qué está mal planteado, por qué no tiene sentido. Lo que no debe decir un maestro auténtico es qué es lo que tienes que hacer porque entonces las tesis doctorales constituyen simplemente una

ramificación del proyecto del profesor, y los estudiantes se convierten en una especie de obreros dentro de un sistema de división del trabajo que está determinado por el profesor y no los estudiantes.

37

**P.** ¿Cuáles considera usted que fueron los principales logros académicos del Centro en esa segunda fase de 1996 a 2005?

**R.** Los logros tuvieron que ver con la consolidación institucional básicamente. Se demostró que en la universidad pública se puede formar un centro de calidad, a pesar de algunas deficiencias que se puedan tener. El 90% de los investigadores eran miembros del SNI y eran doctores, y muchos de ellos cuando se inició el Centro eran estudiantes de licenciatura con muy poca claridad respecto de qué trataba la psicología. El Centro estaba muy bien equipado, tanto así que de hecho pienso que estaba subutilizado en más de un 50%. Se disponía de una muy buena biblioteca, también subutilizada y su existencia, en última instancia, es la condición necesaria para que se le consulte pero también depende del interés de los estudiantes y profesores en que sea aprovechada plenamente. El Posgrado está en el Padrón de Programas de Calidad de CONACYT, y se tenían múltiples contactos internacionales.

**P.** ¿En el 2001 tienen un convenio con la Universidad Autónoma de Madrid para apoyar el Doctorado?

**R.** En el año 1996 conocí aquí en el marco del congreso de Veracruz a José Santacreu y a su esposa María Jesús Frojan, quienes comenzaron a visitarnos en el CEIC durante los veranos, y de ahí surgió el interés en ellos de hacer un programa parecido al nuestro en la Universidad Autónoma de Madrid, y que nos pudiéramos apoyar recíprocamente. Nunca se firmó un convenio, de modo que la colaboración fue hecha sobre las bases del conocimiento personal de los profesores. Su programa doctoral tomó el nombre de Ciencia del Comportamiento y plantearon que iba a ser tutorial pero de hecho funciona como un programa con cursos y una sola investigación terminal de doctorado.

En la medida en que no tenían personal se estableció un convenio formal para que algunos profesores del CEIC diéramos los cursos doctorales y orientáramos las tesis de investigación. Cada año, cuatro profesores de Guadalajara iban a Madrid por un periodo de dos semanas. En el año 2005 se concluyó la colaboración oficial con la Universidad Autónoma de Madrid, a raíz de los problemas surgidos en el CEIC.

38

**P.** Hablemos un poco de los estudiantes que pasaron en esta fase del CEIC, estudiantes de maestría y de doctorado. ¿Cómo ve usted la formación de estos estudiantes? ¿Cuál fue el resultado?

**R.** La formación de los estudiantes fue muy desigual dependiendo del tutor asignado y de la dedicación que mostraron durante el Programa. En un principio, que eran pocos estudiantes, los primeros egresados ingresaron directamente al Sistema Nacional de Investigadores o recibieron becas post-doctorales en el extranjero. Posteriormente se fue diversificando la calidad y cantidad de estudiantes, en parte por la presión

administrativa de la Universidad y del propio CONACYT de contar con un mínimo de estudiantes y una supuesta eficiencia terminal. Estos criterios administrativos, lamentablemente, hacen un mayor énfasis en los aspectos cuantitativos del programa que en los cualitativos, de modo que prefieren tener programas de mediana calidad con un porcentaje alto de egresados que programas de alta calidad con muy pocos egresados. El beneficio adicional de entrar a un programa acreditado por CONACYT para los estudiantes, es que aseguran un ingreso por su beca durante 3 o 4 años y en muchas ocasiones, el interés real para ingresar a estos programas es simplemente asegurarse una manutención decorosa al margen de la vocación por los estudios y la investigación.

- P.** Claro. Y aun así, sin embargo el modelo tutorial parece ser el mejor modelo de formación de investigadores.
- R.** No creo que haya otro mejor. Es decir, la única forma de aprender a hacer investigación es haciéndola, y haciéndola con un grupo de investigadores, en un ambiente de investigación. Si los investigadores disponibles no son de excelencia pues los egresados tampoco, aunque es probable que incluso bajo estas condiciones, pueda salir un egresado de alto nivel de la misma manera que teniendo profesores de calidad puedes tener egresados de bajo nivel. No hay una relación definitiva entre la calidad del profesor y la calidad de la formación del estudiante, pero sí es más probable que se preparen buenos investigadores teniendo investigadores de calidad y disponiendo de un programa diseñado para que el estudiante se incorpore a las condiciones más propicias para realizar investigación. La investigación no se enseña en las aulas, la investigación se enseña investigando, fundamental pero no exclusivamente en el laboratorio. Es algo similar a la medicina clínica, en la que un buen clínico te enseña a hacer clínica haciéndola, no hablándote acerca de ella porque los libros son una mejor fuente que la transmisión verbal. El problema de un programa tutorial es que se debe confiar en la honestidad del profesor y del estudiante; si ninguno de ellos es honesto, el programa no funciona pero tampoco funcionaría cualquier otro sistema; incluso, sería muchísimo peor. Estas prevenciones no son respecto del programa tutorial sino respecto de las personas que participan en él.

39

- P.** Estamos entre el año 1996 y 2005. ¿Qué representaba el CEIC en el panorama del conductismo en México?
- R.** Después del programa de la UNAM no existía otro posgrado orientado conductualmente. En el caso de la UNAM no es un programa homogéneo pues aquellos que realizan investigación conductual forman parte de un programa general, que a mi manera de ver, pulveriza académicamente la posibilidad de una formación coherente. En realidad el conductismo prácticamente desapareció en México, es decir, el conductismo duro ya no existe. Creo incluso que ya no hay conductistas, como creo que tampoco hay conductistas genuinos en Estados Unidos. Las metodologías, los criterios y nivel de la investigación se restringen a problemas limitados a un mini-modelo; son difíciles de pensar en términos de una teoría de la conducta. En el Análisis de la Conducta los campos están definidos por modelos como ocurre en toda la psicología además. Los campos no están delimitados por una teoría general, y por ello hay una fragmentación anárquica de la investigación. Un ejemplo de esto se tiene en los

congresos de la *Sociedad Mexicana de Análisis de la Conducta* y la propia revista. No es que haya apertura sino que el conductismo tal como lo concebimos en 1975 ya no existe. Por eso el CEIC representaba una opción para recuperar en parte lo que se hacía hace 35 años pero es imposible blindar a una institución de la cultura propia de la disciplina, y por ello en el CEIC se comenzaron a reproducir las mismas tendencias de fragmentación y de sobre-especialización y de falta de cohesión teórica, que se intentaban evitar.

40

- P.** Se fue quedando pequeño el lugar en donde estaban y buscaron una nueva sede para ampliar las instalaciones. ¿Cómo fue ese proceso?
- R.** La primera sede del CEIC, a partir de 1998, se tornó insuficiente no sólo para instalar los equipos de investigación animal y humana sino también para cumplir con los servicios de biblioteca, las áreas de seminario y los cubículos para profesores y estudiantes, aparte de los servicios sanitarios y de estacionamiento. Por una serie de circunstancias favorables conseguí que el que posteriormente fuera vice-rector ejecutivo de la Universidad, Tonatiuh Bravo, lograra una autorización del Consejo Universitario para adquirir un edificio para el CEIC, y considerando que el Instituto de Neurociencias de Víctor Alcaraz compartía los mismos problemas, se planteó que la nueva sede fuera lo suficiente amplia como para albergar ambas dependencias. En el año 2002 se adquirió la sección del convento en el que actualmente están las instalaciones y durante tres años se realizó la adaptación del nuevo edificio para las necesidades previstas. La mudanza a las nuevas instalaciones se realizó en diciembre de 2005.
- P.** ¿Podría hablar de los problemas que se suscitaron en esa época con el personal?

41

- R.** Se dieron muchos problemas de irresponsabilidades administrativas, de negligencia académica y lo más grave, de acoso de las estudiantes y becarias. Se planteó la separación de uno de los investigadores por este último motivo pero lamentablemente la estructura jurídica de las universidades y las leyes del trabajo dificultan la desvinculación del personal académico que se comporta de manera poco honorable. Se logró su traslado a otra dependencia, finalmente, y en un acto sorprendente de solidaridad mafiosa, diría yo, otros tres investigadores solicitaron su cambio. A partir de ese momento se reemplazó al coordinador del Posgrado y se nombró a Oscar García Leal y a la vez que se contrató a nuevo personal académico, concretamente a Rosalva Cabrera, Carlos Flores, Cristiano Valerio y María Elena Rodríguez.
- P.** ¿Qué cree que impactó en la dinámica del CEIC todo este proceso de renovación? ¿Tuvo algún impacto social, académico e institucional?
- R.** En general se vivió un ambiente más amable en lo personal y con mayor interés en lo académico, sin conflictos personales y a la vez sirvió como advertencia de que lo ocurrido no debería volver a ocurrir.



Comunidad de académicos, estudiantes y funcionarios del CEIC en el segundo semestre de 2008. Emilio Ribes y su esposa, Luz Adelina Félix, se encuentran sentados en los lugares quinto y sexto de la fila central, respectivamente, de izquierda a derecha. En la misma fila y dirección, en el tercer lugar, se encuentra Rosalva Cabrera, quien asumiría por nueve meses la dirección del Centro tras la jubilación de Emilio Ribes. Justo entre Emilio y su esposa, en la fila posterior, se encuentra Oscar García Leal, quien asumió la dirección del Centro desde 2010 hasta la actualidad.

42

- P. La última fase sería la que va desde 2005 hasta el 2009. ¿Qué eventos o qué características tiene esta última fase del CEIC como proyecto suyo?
- R. Creo que es la etapa que podría llamarse de reposo de lo logrado. Ya están las nuevas instalaciones, está el equipamiento, el posgrado ya tiene una determinada tradición y continuidad. Se había entrado en la etapa de la operación normal del proyecto, sin más y sin menos. Obviamente en esa etapa es donde se pueden calibrar los límites posibles, no de la “productividad”, pero sí de los logros finales del conjunto de participantes en el proyecto. Lamentablemente se dan esos ajustes, que parecen ser propios de todas las especies en la filogenia, situarse por debajo de las demandas mínimas e ir sondeando cuánto es necesario realizar. Tampoco hubo grandes acontecimientos en esta etapa, pues se celebró periódicamente el simposio bienal, los pro-seminarios con profesores visitantes, se continuó con la internacionalización más sistemática de los estudiantes del Posgrado, y de cierta manera el Proyecto operaba por sí solo. Mi salida sabática fue una prueba para evaluar si el funcionamiento del CEIC se mantenía en mi ausencia, y en general, la actividad del Programa se mantiene dentro de los rangos previsibles, considerando al personal, a las tradiciones nacionales, a las instituciones a las que pertenecemos, y a los estudiantes a los que tenemos acceso.
- P. En las reflexiones que usted hace al final del libro del aniversario XV, hay unos elementos que me parece interesante que comentemos y que profundicemos. Son como reflexiones ya en esta tercera fase en la que fue escrito el libro.

R. El esquimal viejo que se va (risas)...

43

P. Hay tres elementos que usted destaca como indicadores de la madurez de un proyecto de esta naturaleza. Dice usted que la plenitud en un espacio de conocimiento se alcanza cuando se cumplen tres criterios en el ejercicio de la enseñanza y la investigación. El primero es ser congruente entre lo que se dice y lo que se hace, y conciliar por consiguiente el contenido del discurso con los actos y sus resultados, especialmente en lo que se refiere a la enseñanza de nuevos investigadores. ¿Podríamos elaborar un poco más esto?

R. La congruencia implica que si se profesa un punto de vista teórico determinado, el que se pretende transmitir y auspiciar que se desarrolle entre los estudiantes, entonces debe existir consistencia entre lo que se enseña y la forma como se enseña, evitando lo que normalmente ocurre en psicología, que es el discurrir paralelo del discurso teórico y el discurso práctico. Un ejemplo sería plantearte que tienes una postura paramétrica en la investigación del comportamiento animal y al mismo tiempo que realizas estudios basados en el sistema t, y lleves estudios fundamentados en el representacionalismo animal. La falta de congruencia significa ser capaz de vivir en la ambigüedad y en la contradicción.

P. ¿Cómo conciliar la congruencia con la apertura hacia lo que se hace en la comunidad académica psicológica en general? Es decir ¿cómo involucrar esos autores, esos puntos de vista en la formación de los investigadores?

R. Ése es un problema que tenemos desde Iztacala, ¿cómo puedes ser consistente y al mismo tiempo ser plural, que no ecléctico? Ser plural significa poseer la cultura de tu disciplina, de lo que se está haciendo, pero que simultáneamente tienes una posición crítica y por consiguiente tienes certeza del porqué la investigación se debe hacer con ciertos criterios y no con otros. Fomentar el pluralismo implica invitar a investigadores que tienen posiciones distintas para que los estudiantes puedan contrastar su punto de vistas con el de otros pero no como para que se planteen como opciones equivalentes acríticamente aceptadas, y mucho menos cuando este falso pluralismo esconde motivos de prestigio o de consolidación social de la disciplina. Lamentablemente el pluralismo se confunde con eclecticismo y con ajuste confortable a las modas en boga.

44

P. El segundo criterio que usted propone es hacer coincidir lúdicamente la búsqueda y adquisición del conocimiento como una actividad gratificante en sí misma y cumplir disfrutándola al margen de los reconocimientos y las remuneraciones.

R. Esto señala claramente por qué se infringe la primera norma cuando la segunda parte está vinculada más a buscar a buscar el reconocimiento que a disfrutar.

P. Entonces hacer parte del *mainstream* está asociado quizás a un reconocimiento...

- R.** A formar parte de grupos reconocidos sobre todo de grupos en EEUU. Siempre hay esa proclividad a voltear hacia el norte, y si obtienes un reconocimiento por parte de ellos, lo valoras más que el reconocimiento de tus propios colegas nacionales.
- P.** Ese problema se da en distintos niveles, o sea, los más reconocidos voltean hacia más arriba y los chiquitos voltean hacia el lado...
- R.** Sí, pero los que quieren subir dentro de la disciplina, buscan el reconocimiento externo y eso hace que se vuelvan muy poco auto-críticos respecto de su actividad. Volvemos al viejo problema de creer que haciendo experimentos se hace buena ciencia. Hacer experimentos no implica hacer buena ciencia, ése es el problema. Si bien si no haces experimentos, tampoco haces ciencia. Tiene que haber una concordancia entre los experimentos que haces un punto de vista teórico consistente. No se puede saltar del condicionamiento clásico al aprendizaje asociativo, de la búsqueda de alimento a memoria espacial, y muchas otras cosas por el estilo, en las que se contempla a distintos puntos de vista teóricos como si en realidad fueran campos empíricos, teóricamente neutros. Lamentablemente eso es lo que pasa en la psicología experimental contemporánea.

45

- P.** Y el tercer criterio es destacar el carácter estético del conocimiento científico orientado al logro de la coherencia.
- R.** Hay un segundo aspecto antes, que cuando se está en la búsqueda de reconocimiento, no hay disfrute intrínseco de lo que se realiza; lo que se hace es algo para obtener algo extrínseco a la propia actividad. Entonces eso explica también por qué la gente se ajusta siempre a los mínimos necesarios de reconocimiento y no existe una dedicación o entrega real a la investigación de problemas a profundidad.
- P.** ¿Esta situación de reconocimiento no trae paralelamente desarrollo de conflictos entre los grupos?
- R.** La búsqueda de reconocimiento no es necesariamente conflictiva, en la medida en que la convivencia académica debe basarse en el reconocimiento de que tus colegas son diferentes. Lo que es conflictivo es la falta de congruencia al buscar el reconocimiento. Buscar reconocimiento en última instancia es legítimo pero el problema se da cuando la búsqueda del reconocimiento se convierte en la motivación principal porque distorsiona la actividad académica, dado que no se procede en términos de la lógica interna de la actividad sino en término de la lógica externa del reconocimiento; ése es el problema fundamental.

46

- P.** ¿Qué tiene que ver la lógica interna de la actividad académica con el carácter estético del conocimiento científico, orientado al logro de la coherencia de creencias, métodos, conceptos y hallazgos?
- R.** Esa es la parte que podríamos llamar hedonista de la práctica científica: lo que te guía es encontrar las “formas perfectas” y que todo encaje. Existen casos en que las prácticas de



investigación no funcionan y a pesar de ello se mantienen, y si se vuelve permanente entonces se cambia de teoría sin demasiados escrúpulos conceptuales. El criterio estético implica la búsqueda de, quizás, lo que Aristóteles llamaba la perfección. Lo estético tiene que ver con lo perfecto, con el criterio de perfección, lo que significa que la lógica del sistema no tenga fisuras, que el sistema pueda desarrollarse sin deformaciones, y que los datos con los que se nutre correspondan con lo que el sistema establece.

47

- P.** Hemos hablado de que ahora es escaso el interés genuino por el conocimiento científico con ese toque estético. Yo no sé si tenga que ver con el significado de la educación dentro de un sistema capitalista, con el hecho de que ahora el ser investigador sea un oficio, posiblemente no una vocación. ¿Usted reconoce una coyuntura histórica en este momento con respecto a ese interés genuino por el conocimiento?
- R.** La investigación científica se ha vuelto una profesión como cualquier otra. En este contexto el concepto de ciencia normal de Kuhn es descriptivo del hecho. Hacer ciencia se vuelve parte de una rutina, de un sistema predeterminado de operación, en el que el paradigma aceptado te resuelve de antemano cuáles son los problemas y cómo los resuelves sin correr riesgo alguno. En general, un alto porcentaje de la ciencia funciona de esta manera, es lo que podríamos llamar el trabajo negro de la ciencia. Pero en un sentido estricto los que participan de este trabajo negro no son en realidad científicos, dado que no realizan ninguna aportación original en ningún sentido. Por ello no creo que disfruten el trabajo “científico” porque carece del sentido lúdico y estético. Es algo parecido a lo que ocurre con muchos de los músicos que forman parte de orquestas que se limitan a tocar la parte que tienen que tocar, sin averiguar mayor cosa acerca de la estructura musical, el autor, la forma de interpretarlo, y que en la medida en que lo hacen rutinariamente como un trabajo, no lo disfrutan como un acto de recreación artística. Lo que ocurre realmente en las instituciones de investigación es algo parecido a lo que reflejó *Fellini* en su película “El Director de Orquesta”.

48

- P.** Finalmente, en el libro del XV aniversario del CEIC, usted escribió sobre lo que llamó los siete pecados capitales del científico y creo que ahí hay puntos clave para quienes estamos adentro de esta empresa científica. Me gustaría, entonces, que comentáramos cada uno. El primero es “el ilusionismo histriónico de la erudición”. En qué consiste ese pecado.
- R.** En sustituir la verdadera actividad científica mediante la erudición y citas que no forman parte del bagaje común del grupo de referencia y que proporcionan un falso estatus de líder o de sabio. Muchos colegas están inclinados a leer lo último publicado, comprar los últimos libros aunque nunca los lean de manera completa, y usan esa información como una prenda que avala una capacidad superior a la del resto. En la comunidad científica prolifera el uso de terminajos, de palabras rimbombantes, de especialidades raras, de modelos nuevos, de citas de autores de última generación, y se hace de manera histriónica, con el fin de representar un papel de superioridad sobre aquellos que momentáneamente desconocen dicha información. Por eso la mejor forma

de contrarrestarlo es decir: “no lo he leído, no lo sé, pero creo que no es importante, porque si lo fuera, tú no lo hubieras leído”.

- P.** ¿Qué tipo de erudición sería sana para el científico? No es ésa, no es la de la especialización, no es la de la cita, ¿qué tipo de erudición, entonces, considera usted que podría ser útil?
- R.** Más que erudición, el científico debe poseer una cultura de su disciplina. La erudición no es confiable. Lo importante es conocer la historia y las tendencias de tu disciplina de manera amplia para saber qué es lo que debes leer y qué es lo que no de manera teóricamente justificada. Incluso, debes saber por qué es importante leer a aquellos que ya nadie lee y conocer las aportaciones históricas principales a la disciplina. Ser conductista no implica desconocer a Piaget y poder hablar sobre él, o incluso, para ser un poco más puntual, ser un conductista operante no justifica el desconocimiento de Watson y otros conductistas importantes. No se trata de ser un especialista en todo pero sí se debe tener un conocimiento de los grandes ejes de la lógica y contribuciones de cada uno de los investigadores importantes en la historia de la psicología, a diferencia de la acumulación de información de actualidad que caracteriza al supuestamente erudito.
- P.** El segundo pecado capital del científico es “la acumulación no compartida del conocimiento”.
- R.** Tiene que ver con el que descubre algo o aprende algo, se apodera de ese conocimiento, lo oculta sin hacer partícipes de ello a los colegas, desarrollando una especie de monopolio del conocimiento. Finalmente es una forma de mezquindad.
- P.** El tercero es “el coqueteo no comprometido con las modas teóricas o metodológicas en boga”.
- R.** Creo que la expresión habla por sí misma y tiene que ver con la aceptación irreflexiva y acrítica de todo lo que es socialmente aceptado en la disciplina.
- P.** “El apego irreflexivo a los procedimientos y métodos y la sobre-especialización estéril”.
- R.** Se trata de convertir al medio en el fin. Lo que se hace es aplicar la metodología que se posee como aspecto fundamental, y los resultados o datos que se obtienen tienen una importancia secundaria. Un ejemplo clásico es la investigación sobre programas de reforzamiento. Ésta se ha convertido, más que en una metodología, en un objeto de estudio de varios investigadores que se dedican a hacer todas las variaciones de forma meticulosa y restringida, y hacer cada vez análisis sofisticados de los mismos datos sin justificarse teóricamente lo que están haciendo. El dato que produce el método es lo que constituye el problema teórico en este proceder.
- P.** “La compulsión a la repetición casi industrial de un conjuntos de hechos”.
- R.** Normalmente van asociados el apego irreflexivo con este último. Es definir la investigación como la variación permanente de los componentes del procedimiento, de manera que se explota hasta el límite posible un procedimiento como fuente de

problemas a investigar. En nuestro campo es muy obvio este aspecto en los estudios sobre control instruccional y equivalencia de estímulos, por ejemplo.

- P.** Y finalmente, “el remplazo de la intuición por la improvisación”.
- R.** Una cosa es ser intuitivo, es decir, qué pasaría si yo hiciera esto o qué pasaría si esto lo viéramos de esta manera y lo hiciéramos así, y otra es decir: “bueno, vamos a hacer esto a ver qué pasa”. Aparentemente son muy parecidos pero en el fondo son totalmente distintos. La intuición es teórica mientras que la improvisación es práctica; ésta es la gran diferencia. El que intuye, piensa en algún aspecto que no se ha tomado en consideración para ver qué ocurre pero no es una improvisación. El que improvisa es el que no tiene un planteamiento teórico que fundamente su investigación y simplemente cambia lo que está haciendo para ver si ocurre algo distinto.

49

- P.** Como un ejercicio auto-reflexivo, ¿cuál cree usted que pudo haber sido un pecado científico que usted haya cometido por omisión o por exceso?
- R.** ¿Qué yo haya cometido? (risas). ¡Ahora sí me estás pidiendo introspección extrasituacional!
- R.** ¿Cuál crees tú que haya yo cometido?
- P.** No sé.
- R.** Como buen clínico, te devuelvo la pregunta... He hecho lo que he podido. Además cambian mucho las formas en que he hecho las cosas. En mi primera juventud xalapeña era muy consciente de todo lo que no sabía y por consiguiente la forma en que me aproximaba a los problemas era muy distinta a como lo hago ahora. Aunque sigo siendo la misma persona, funcionalmente soy personas diferentes. En algunas cosas soy el mismo pero en otras hago las cosas de manera distinta. Curiosamente pienso que ahora soy más tolerante que antes pero creo que ahora soy más intransigente también, que son dos cosas distintas. Es decir, no cedo en lo que creo que es fundamental pero estoy dispuesto a escuchar y conversar con puntos de vista diferentes; en cambio, en mi etapa skinneriana inicial, quizá era muy intolerante; desechaba automáticamente aquello que de alguna manera consideraba erróneo en principio. Pero creo que eso es parte también del proceso social en donde se tiene que construir algo que no está hecho y no se pueden construir cosas siendo tolerante cuando los demás no los son; probablemente si los demás siempre fueran tolerantes el proceso de construcción de la ciencia sería distinto.

Pero en general el clima que prima en la psicología es de intolerancia. Incluso dentro de ese eclecticismo monstruoso se encuentra mucha intolerancia y sobre todo mucha indiferencia, especialmente en lo que tiene que ver con la estética del conocimiento. Lo opuesto a la estética del conocimiento es la indiferencia, es decir, que lo importante es obtener un resultado independientemente de qué es lo que resulte.

Antes disfrutaba mucho más el dar clases pero ahora casi no lo disfruto porque me doy cuenta que en las clases los estudiantes prácticamente no aprenden. Me gusta hablar en

clase pero soy consciente de que la mayor parte de las veces estoy hablando para mí, no estoy hablando para los otros; pienso que la docencia verbalista es en realidad un desperdicio de tiempo y recursos y pertenece al primer pecado de la erudición. Recuerdo mi primera época dando mis clases, en las que citaba, ponía, hablaba, criticaba... y ahora me doy cuenta que ya no cito a nadie prácticamente y cuando tengo que citar experimentos ya no sé si vale la pena citarlos. Ahora he cambiado en el sentido de que tanto en las tutorías como en las clases intento ser paciente pero cada vez más pierdo la motivación para serlo. Soy paciente en la medida en que puedo lograr que el estudiante haga algo, pero dejo de serlo cuando me percato de que el estudiante no estaba aportando el esfuerzo requerido para aprender. Normalmente hay una actitud de poco esfuerzo tanto de los estudiantes como de los colegas, en que se espera siempre que los problemas estén prácticamente resueltos.

Los pecados son relativos a distintas épocas y momentos. Antes era muy voluntarista pues creía que si yo hablaba las cosas todo iba a salir adelante y la mayor parte de las cosas así eran. El problema es que cuando dejaba de hacerlo las cosas se caían, un ejemplo de ello es lo que ocurrió en Iztacala. En esas circunstancias te preguntas si realmente vale la pena todo ese esfuerzo, toda esa presión para que las cosas después no se consoliden. La lógica del voluntarismo es válida si todos los participantes en un proyecto participan de la misma manera pero cuando el voluntarismo es unilateral y el resto se convierte en espectador de ese esfuerzo, todo pierde sentido. Y éstos son mis pecadillos de juventud: el voluntarismo, la intolerancia y la erudición. Esta última normalmente suple la inseguridad que producen otras carencias.

50

- P.** Bueno y no podríamos terminar la entrevista sin hacer referencia a su obra. En este momento podríamos hacer toda una mirada a su desarrollo y hay dos cosas: una el desarrollo interno y otro el desarrollo de cara a la comunidad académica. En la primera, el desarrollo interno de la Teoría, ¿cómo usted puede caracterizarlo? ¿Cómo fue avanzando, cómo fue evolucionando, cuáles fueron como los elementos que promovieron ese desarrollo y cómo es, cómo crece *Teoría de la Conducta*, cómo ha madurado?
- R.** Podemos decir que la Teoría es una mutación de la teoría skinneriana, de la teoría del condicionamiento; espero que sea un mutante para bien. La teoría del condicionamiento es nuestro antecedente teórico y por eso no se puede romper completamente con la tradición histórica. El proceso del desarrollo teórico es muy difícil de describir incluso retrospectivamente porque paradójicamente la teoría es algo que no se planea sino que va apareciendo. En ese sentido supongo que es muy parecido a la inspiración literaria y a las musas de los pintores; esta parte de la ciencia es muy parecida al arte. Incluso cuando haces un guion el resultado final de lo que escribes tiene poco que ver con el esbozo inicial que se planteó, o si tiene algo que ver es de manera parcial. El primer problema que se presenta al iniciar un cambio teórico es identificar las carencias, las limitaciones y los errores de la teoría actual y decidir cuál es la manera de superarlo y por qué se decide en un sentido o en otro.

La primera parte del trabajo teórico no radicó en construir algo nuevo sino en identificar un conjunto de premisas a partir de las cuales se pudiera establecer un nuevo desarrollo teórico. Este paso tuvo que ver con el “descubrimiento” de Kantor y

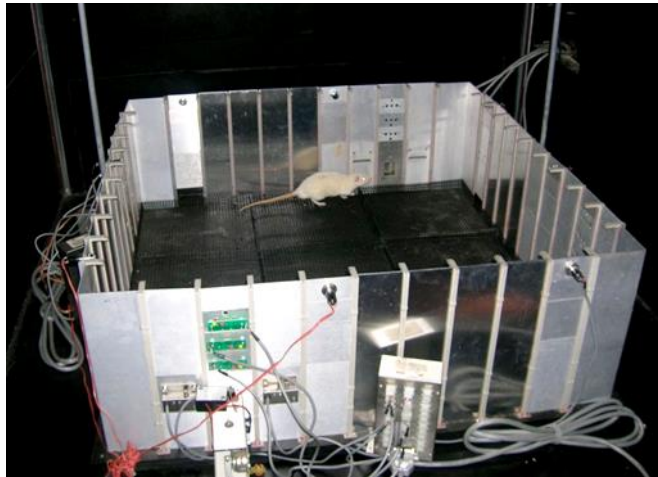
entender la lógica del modelo interconductual, que no es un proceso fácil. Es muy fácil caricaturizar tu práctica teórica inadvertidamente y pensar que se sigue una lógica de campo cuando en realidad sigues pensando linealmente; en otras palabras es muy fácil ser incongruente. Para mí Schoenfeld fue una influencia definitiva en el sentido de que mostró todas las anomalías conceptuales y empíricas de la teoría del condicionamiento y que con toda honestidad planteara que no sabía cómo resolverlo, pues había sido entrenado dentro de esa lógica. El ejemplo de Schoenfeld me hizo vacilar respecto de la posibilidad de que yo pudiera plantear algo con sentido.

Se tiene el modelo interconductual y el problema es cómo construyes una teoría a partir de él. No hay ninguna regla lógica que te diga cómo hacerlo; el único método disponible es probar y equivocarte. El libro sobre el programa de Iztacala incluye el testimonio del primer intento que se hizo para pensar de otra manera la teoría de la conducta pero que en el fondo era un esfuerzo que no se liberaba de la inercia conceptual de la teoría del condicionamiento. El proceso de Iztacala fue muy importante porque de alguna manera disparó el proceso de elaboración de la Teoría al obligarnos a plantear cómo se le iba a enseñar la psicología a un estudiante si sabíamos qué es lo que no debíamos enseñar. Sabemos que la teoría del condicionamiento no funciona, que tiene limitantes, ¿qué es lo que le voy a enseñar? Y claro, en el caso de Iztacala hay una conjunción del proceso de desarrollo teórico, del proceso educativo, del proceso de investigación, incluyendo la redefinición de la propia disciplina.

El libro de *Teoría de la Conducta* lo escribí estando en Barcelona, solo, durante un semestre sabático. El libro no fue escrito en el orden en que está presentado: empecé con la función suplementaria, luego pasé a la contextual, de ahí a la sustitutiva referencial y a la no referencial y terminé finalmente con la selectora. Elaborar los parámetros de las funciones fue muy útil, así como el poder definir la función en términos de la inclusividad de otras funciones desde el punto de vista simbólico, porque permitía identificar rápidamente el mediador de una función en términos de una propiedad de estímulo, de respuesta o de ambas. Fue muy impresionante porque sin planearlo se fue construyendo una lógica intrínseca en el proceso y casi de manera automática podía explicitar a partir de las funciones los parámetros pertinentes. Me preocupó en un principio porque parecía como un proceso hegeliano de una idea preconcebida y que después se iba desarrollando a través de los accidentes de las distintas funciones.

Una vez que tienes elaborada la estructura teórica fundamental es cómo darle uso y ése es el problema de comenzar a diseñar preparaciones experimentales que se ajusten al nuevo modelo e inevitablemente tienes que empezar a partir de los compromisos con las preparaciones anteriores. Eso lo dice Khun: la química se volvió ciencia pero nunca dejó de lado los métodos de los alquimistas, pues los siguió usando porque el problema no radicaba en los métodos sino en la teoría. Por eso no puedes plantear un cambio de método per se sino que tienes que ir probando de qué manera las preparaciones experimentales disponibles son o no adecuadas al nuevo tipo de problemas a investigar y de qué manera vas ajustando y transformando dichas preparaciones. Es en el proceso de desarrollar la metodología que se abren nuevas áreas de investigación que sólo están apuntadas pero no desarrolladas en la propuesta teórica inicial. En estos casi 30 años lo que se ha realizado es ir explorando distintas áreas de investigación: las interacciones sociales diádicas, la personalidad, el pensamiento, la categorización. Se va llenando progresivamente de *empiria* el modelo y se van probando formas de aplicarlo en

distintos campos de fenómenos. En ocasiones las reflexiones son muy tardías pues dependen de que se disponga de la preparación experimental adecuada, la que indudablemente enriquece el pensamiento sobre la teoría. Por ejemplo, en el caso de la conducta animal, el diseño de la caja modular espacial de Schoenfeld te hace pensar en el tipo de nuevos datos que tienes que obtener, en distintos tipos de medidas, las formas de relacionarlas, y cómo estas medidas se vinculan con una perspectiva molar del comportamiento y la forma en que lo articulas con la lógica de las distintas funciones psicológicas.



Caja de Schoenfeld. Utilizada para el análisis molar del comportamiento en dimensiones como la preferencia, el esfuerzo, la dirección, la variación, la persistencia y el logro.

51

- P.** ¿Hacia dónde cree usted que debe dirigirse la comunidad que hace su trabajo bajo *Teoría de la Conducta*? El desarrollo de más procedimientos, el refinamiento de algunos conceptos, ¿qué debemos hacer?
- R.** No lo sé. Lo que sí te puedo decir es que el desarrollo interno de la teoría no tiene relación directa con el desarrollo externo, son dos procesos relativamente independientes, de tal manera que los experimentos que se realizan y que se publican no son indicadores de las preocupaciones teóricas dominantes. El desarrollo interno de la teoría va por delante del desarrollo externo.

Lo que sí he notado es que la gente que está interesada no siempre lee todo lo que debería leer, tienen lecturas muy parciales, muy limitadas, a veces dan la impresión de que hay mucha literalidad en la interpretación de las cosas. Creo que valdría la pena reunir a los interesados en esta perspectiva, que fue la idea del Coloquio Interconductual, para discutir los problemas fundamentales de la Teoría y de su valor en la investigación. Sin embargo eso requiere que todos estemos dispuestos a mostrar lo que hacemos sin ocultamientos y a ser tolerantes a la crítica o a la rectificación de lo que creemos que comprendemos; sin embargo, esta actitud no forma parte de la tradición psicológica. A diferencia de los grandes eventos, congresos y simposios que

son básicamente actos sociales de lucimiento, lo importante sería tener reuniones muy selectas de aquellos que compartimos un punto de vista y donde pudiéramos escucharnos, criticarnos y plantear problemas en común.

52

- P.** Y lo que ha sido la evolución de la relación entre la Teoría y la comunidad académica, ¿cómo ha sido la respuesta de ésta y cómo ha cambiado esa relación?
- R.** Cuando era skinneriano me preocupaba mucho la opinión de los colegas; ahora ya no me preocupa. De hecho desautorizaría públicamente a muchos colegas que se describen como interconductistas porque creo que no lo son en realidad. Se enganchan a lo que se convierte en una corriente interesante sin realmente participar de sus problemas, reflexionarlo y discutirlos. Podríamos decir que se disfrazan de interconductistas. Los psicólogos creen mucho en el dogma, en las facciones, en agarrar un pedacito y exprimirlo hasta el agotamiento, en la ignominia, a ver qué sale... pero no ves que haya gente que esté dispuesta realmente a pensar y a discutir.
- P.** Hay cierta fama...
- R.** De que escribo difícil.
- P.** De la complejidad ¿no? ha sido como uno de los sellos de esa relación, pareciera que las personas no están dispuestas a comenzar de nuevo, a hacer borrón y cuenta nueva y aprender un lenguaje, una lógica...
- R.** A mí me parece absurdo que a un estudiante de tercer semestre de psicología se le obligue a leer *Teoría de la Conducta*, cuando desconoce lo más elemental de la psicología general. El problema no radica en la complejidad de mi redacción, aparte de que pueda escribir complejo, sino en la ignorancia de los fundamentos de aquellos que se acercan a leer *Teoría de la Conducta*.
- P.** Pareciera que, la Teoría exige o invita a una ruptura de barreras epistemológicas, como diría Bachelard.
- R.** Estoy de acuerdo y uno de los que me motivaron mucho fue colega de Bachelard, Althusser, que hablaba también de las barreras epistemológicas.
- P.** Sí, lo que es claro es que una persona que ya lleva muchos años trabajando en esto, simplemente se acomoda en una perspectiva y no le interesa comenzar de cero otra vez. No ve razones suficientes para reacomodar lo que piensa. Pareciera que es una labor que se hace más con quien hasta ahora comienza y se le enseña una forma de ver las cosas, pero veo que hay otro asunto no sé, y es que el dominio de la Teoría exige una "alfabetización" bastante, bastante fuerte, porque cada vez más crece el armazón conceptual y su finura conceptual. Y posiblemente eso también implica que pocos estén dispuestos a meterse, a comprender realmente ese armazón conceptual.
- R.** Uno de los problemas es que no hay una versión simplificada, introductoria, de *Teoría de la Conducta*. Sería equivalente a enseñar la teoría del condicionamiento, teniendo como primera lectura los *Principles of Behavior* de Hull. El problema es que *Teoría de la*

*Conducta* no es un libro que se haya escrito con una función didáctica. En realidad es un libro que escribí para mí, para aclararme. Sólo puedes aclarar los problemas conceptuales si los escribes; el que no escribe no puede tener claridad porque no se lee y al no leerse no se percata de todas las incongruencias, vacíos y ambigüedades que plantea. Pero obviamente el proyecto que me queda es escribir un libro de introducción a la psicología con base en el modelo pero no sé cómo hacerlo. Lo voy a poder escribir cuando esté totalmente claro porque sólo la claridad absoluta permite la simplicidad.

- P.** Yo podría decir que se generó un efecto indeseable: el dominio de la Teoría por lo menos, el dominio parcial de la Teoría, fue visto como una exigencia de especialización lingüística que solamente unos pocos tenían, como una especie de élite académica que defendía la Teoría como la única, mejor que las otras. Quizás sea una consecuencia natural de la especialización lingüística de la Teoría.
- R.** Pues aquí no nos consideran una élite, más bien nos consideran un grupo autoexcluido, según dicen algunos colegas. Obviamente la especialización terminológica te aparta del resto de la comunidad psicológica pero eso es una característica de los distintos grupos, no sólo de nosotros. De hecho es un problema de toda la ciencia, pues se van creando jergas muy especializadas y que, paradójicamente en la época de la multidisciplinaria, crea lenguajes cada vez más especializados dentro de cada una de las disciplinas. El problema que se plantea es cómo hacer multidisciplinaria con lenguajes tan especializados dentro de la disciplina, es casi un absurdo y por eso es importante crear lenguajes de intersección a partir de la extensión del conocimiento básico en todas las ciencias.
- P.** Una conclusión de nuestra conversación puede ser que más allá del proselitismo teórico, en últimas el criterio ha de ser buscar de forma genuina la maduración del conocimiento y los resultados tendrán o no un impacto en la demás comunidad académica. No se trataría de buscar adeptos porque no se trata de...
- R.** De una religión, de una secta
- P.** Sino hacer el trabajo bien y posiblemente eso visibilice lo que se hace, supongo.
- R.** Supongo que sí y si no hay adeptos no importa, en la medida en que se ha cumplido con un compromiso teórico.

## **REFLEXIÓN ANALÍTICA**

La dinámica de una comunidad científica puede analizarse provechosamente desde la perspectiva de campo de Bourdieu (1983; 2001). Según ésta, un campo es una relación entre posiciones de agentes que se estructura en función de diversos capitales que se ponen en juego. El capital se entiende como los recursos que asignan eficacia competitiva a los agentes. Cuando es conocido y reconocido como valioso se trata de un capital simbólico, que a su vez puede ser de tipo cultural, académico, social económico, etc., dependiendo del tipo de recursos y de relaciones que configura.



En este sentido, Bourdieu (2001) habla del campo científico como un campo de fuerzas alrededor del capital científico, que a su vez es una especie de capital simbólico que actúa en la comunicación y a través de ella, basado en el conocimiento y el reconocimiento. Del mismo modo, el campo científico es un campo de luchas para conservar o transformar ese campo de fuerzas. El capital científico se trata en buena parte de un “crédito científico” cuyo valor no es el dinero en sí mismo sino la valoración de los colegas, la reputación, los premios, la membresía de sociedades, etc. Es un crédito personal e intransferible, no heredable.

El capital científico como capital simbólico, se constituye en la medida en que otros agentes lo reconocen. Es un capital construido y validado por otros y que asume especialmente la forma de la aportación distintiva (cf. Bourdieu, 2001, p.100). El hecho científico, como aportación distintiva, queda completamente realizado cuando todo el campo lo reconoce como un hecho conocido y reconocido; de lo contrario, no adquiere su estatus de aportación. Puede decirse que aunque el hecho científico se define conceptualmente, se completa cuando una comunidad lo usa como legítimo.

Se reconocen dos especies de capital científico: el capital de autoridad científica y el de poder sobre el mundo científico, que se acumula por vías administrativas no científicas. Esto a su vez implica dos tipos de recursos: los científicos y los financieros. Ambos, pero en particular estos últimos, garantizan las condiciones de producción del saber y la reproducción del grupo de agentes que se dotarán de estrategias para ser visibles socialmente y defender sus intereses.

Los agentes del campo se posicionan para distribuir o acceder a los capitales. Pueden ser parte de una clase objetiva según la cual se encuentran en condiciones de existencia homogéneas, que les permite generar prácticas semejantes y que les dota de ciertas propiedades comunes: unas objetivadas como normas, y otras como *habitus* o disposiciones individuales determinadas por las distintas posiciones en diversos campos históricos y actuales.

En el campo científico, los agentes son los estamentos universitarios entendidos como docentes, estudiantes y administrativos, clases objetivas que se reorganizan

como clases construidas a partir de relaciones intra, interestamentales y extra-estamentales, configurando campos distintos (Unibienestar, 2005). El campo científico, sin embargo, se entrelaza con otros campos supra y subordinados, definiendo posiciones, capitales y reglas del juego diversas y complejas. En este juego, entonces, resultan agentes dominadores y dominados según su posición en el campo; es decir, según su capacidad para hacer circular el juego y distribuir el capital. Los *habitus* de los agentes científicos se derivan de la disciplina en cuestión, de la trayectoria y de la posición en el campo.

La estructura del campo resulta fundamentalmente de la relación entre dominadores y dominados. Los primeros imponen la forma más conveniente y legítima y las reglas del juego, lo cual se traduce en la representación de ciencia más favorable. Sin duda, poseen ventajas competitivas porque son un punto de referencia obligado para los demás agentes (Bourdieu, 2001). En términos de este autor, los dominadores: “Se han constituido en ejemplos, en realizaciones ejemplares de la práctica científica, en ideal realizado, en normas hechas hombre; su propia práctica se convierte en la medida de todas las cosas, la buena manera de hacer que tiende a desacreditar las otras maneras” (p.113). Más adelante continúa: “...son aquellos que consiguen imponer la definición de la ciencia según la cual la realización más acabada de la ciencia consiste en tener, ser y hacer lo que ellos tienen, son o hacen” (p.114). No obstante, la estructura del campo a menudo se reorganiza en la medida en que se incorporan nuevos agentes con nuevos recursos, pues redefinen las diferenciaciones y las posiciones de ese campo.

La visión del campo científico como un campo de fuerzas y de lucha, contrasta en cierto sentido con la visión clásica de Merton (1957), según la cual la labor científica estaría regulada por normas, valores y una organización característica de toda institución social, que ofrece un sistema de recompensas especialmente honoríficas dado que se supone que un valor fundamental es la búsqueda desinteresada de la verdad y sólo secundariamente un medio para ganarse la vida. Que esto no funcione de esta forma se debe a las contingencias propias de cualquier institución social y en el hecho de que la originalidad sea un valor muy alto en ésta pero al mismo tiempo un

valor difícil de lograr y mantener. Al respecto afirma Bourdieu (2001): “...lo que se observa son unas luchas, a veces feroces, y unas competiciones en el interior de las estructuras de dominación” (p.84).

Así, la regulación de las construcciones científicas trascienden los cánones de una disciplina o de un canon lógico o metodológico. Al contrario, depende de los principios que el propio campo va definiendo, y que involucra a agentes en función de un capital científico, económico y social. En esta medida, puede resultar útil dividir analíticamente este campo en tres dimensiones: una institucional, una académica y una social/personal (Unibienestar, 2005). Cada una de éstas, representa un sub-campo de relaciones en el que está en juego un capital distinto pero el campo estructurante de la relación entre las tres dimensiones es el campo académico, que en el presente contexto de análisis es el campo científico. Se procederá, entonces a analizar las principales ideas extraídas de la entrevista a Emilio Ribes, según estas tres dimensiones.

### **Dimensión institucional/administrativa**

Esta dimensión corresponde al campo de relaciones entre agentes en el que se busca garantizar el sostenimiento de la organización constituida, frente a las dinámicas externas e internas. A esta dimensión corresponde el desarrollo de normativas, procesos y procedimientos, infraestructura y la gestión presupuestal y financiera que hace posible el desarrollo académico. El capital económico es fundamental para la supervivencia de la institución así como otros capitales simbólicos marcados por criterios de eficiencia, principalmente. Algunas prácticas que se reconocen en esta dimensión son las propias de la gestión administrativa, la búsqueda y regulación de la financiación, la procuración y mantenimiento de infraestructura, el establecimiento de la gobernabilidad según presiones externas e internas, entre otras.

Para una entidad académica, como en este caso el CEIC, esta dimensión comporta relaciones, intraentidad (relaciones administrativas dentro del Centro), intrainstitucionales (CEIC-Centro Universitario de Ciencias Biológicas y Agropecuarias

de la Universidad de Guadalajara, CUCBA; CEIC- Coordinación General Administrativa de la Universidad, etc.), así como interinstitucionales (CEIC-CONACYT, CEIC- Otras universidades, nacionales e internacionales). Cada relación representa un segmento del campo institucional en donde los agentes son directivos, administradores, secretarios, abogados, etc., cuyas posiciones se definen en función del logro de dinero, espacios, equipos, eficiencia burocrática, legitimidad, posicionamiento institucional, etc.

A diferencia de cualquier otro campo institucional, el que se organiza en una entidad académica está entrelazado con un campo académico y en este caso que nos ocupa, con un campo científico que modula la dinámica de aquél y del campo social/personal. En esta medida el campo científico es estructurante de la dinámica de los campos que se organizan en función suya. La relación entre el campo científico y el institucional se da por medio de la infraestructura, los procedimientos, los recursos y el personal administrativo de la entidad (CEIC) en la que convergen los agentes del campo científico (investigadores y estudiantes).

La relación entre el campo académico y el institucional implica una tensión entre ambos por la doble función que conlleva el de la necesidad del segundo para el primero y el de la cualidad que le imprime el primero al segundo. En medio de esta tensión surgen asuntos como los criterios de distribución de recursos entre las entidades y su dependencia de criterios académicos, cuando generalmente son escasos; la pertinencia de algunos procedimientos administrativos que funcionan en instituciones de otra índole, la doble función de los agentes que participan, como académicos y funcionarios, entre otros.

Frente a estas tensiones, la entrevista de Emilio Ribes nos ofrece dos reflexiones importantes: la primera tiene que ver con los criterios que deben fundamentar la relación entre el campo académico/científico y el institucional/administrativo; y la segunda, con el desarrollo del poder de maniobra institucional en medio de la escasez, la lucha por los recursos y las restricciones burocráticas. A continuación se desarrollan.

### *La administración al servicio de la academia y no al revés*

La determinación que hace el campo científico de la cualidad del campo institucional debería evitar una confusión de criterios. Esta cualidad se da en la forma de *universidad* como institución por excelencia del conocimiento, cuyo origen es completamente ajeno al de una empresa, siendo éste el paradigma contemporáneo de la dinámica de un campo institucional/administrativo. Esta distinción es mucho más notable cuando se trata de una universidad pública cuya función por excelencia está definida en términos de derechos sociales.

Schwarzman (1996), entre otros, han llamado la atención sobre la polaridad entre la universidad como institución destinada al conocimiento y la empresa como organización con ánimo de lucro. Pero así mismo, con cierta fatalidad, se ha hecho el reconocimiento crítico de que esta polaridad se viene fracturando por la limitación presupuestal de los gobiernos ante la demanda creciente de costos de los sistemas educativos debido al aumento significativo de su cobertura, y como resultado, a la adopción de criterios administrativos de gestión eficiente, autosostenibilidad, y reducción de costos. Walsh (2006) también critica cómo aparecen nuevos términos en el lenguaje de las instituciones universitarias como el de la “transparencia”, la “eficiencia”, la “oferta”, los “usuarios”, “recursos humanos”, entre otros.

Pero, como resalta Schwarzman (1996), reducir costos significa perjudicar a alguien y conseguir más recursos significa privilegiar a los que tienen más capacidad de conseguirlos. La asignación de éstos se ha establecido en función de indicadores de productividad: el que más produce más recursos recibe. Ribes (2009) ha hecho una reflexión sobre el tema que complementa muy bien lo que nos ofrece en la entrevista, y que fue hecha justo en el momento en el que terminaba su dirección del CEIC. En sus términos afirma: “La lógica economicista aplicada a la educación explica las políticas recientes en materia de planeación y desarrollo educativo, especialmente en lo que toca a la universidad pública mexicana” (p.72). Particularmente esto se evidencia en la

implementación de un sistema de evaluación basado en la eficiencia terminal y el número de patentes, publicaciones o presentaciones científicas. Según el autor:

...la lógica economicista del sistema promueve que se invierta más en las instituciones e individuos más rentables, limitando o retirando los recursos a aquellas instituciones e individuos considerados “improductivos”. El resultado de esta política educativa de corte empresarial es enriquecer a los ricos y empobrecer a los pobres, tal y como ocurre, como regla general, en todos los ámbitos de la vida nacional (p.73).

Esto es lo que Merton (1968) denominó el Efecto Mateo, refiriéndose a lo escrito por el evangelista de que al que tiene más se le dará más, controvirtiendo el principio opuesto en ciencia según el cual, la relevancia asignada a un trabajo científico es independiente del autor. Según Ribes (2006; 2009) los subsidios condicionados a la productividad han fomentado la simulación, la corrupción, la competencia individualista, el abuso, la explotación, la negligencia certificada, la búsqueda de puestos, la ambición insatisfecha, el derroche de recursos, el rompimiento del espíritu colectivo y la pérdida de la cooperación intelectual. Se ha llevado al supuesto de que entre más publicaciones se tenga se es un mejor científico, sin importar si en efecto, hay algo que merezca ser publicado.

Es en este contexto en el que Ribes cuestiona: “¿cómo nuestras instituciones privilegian estas circunstancias que van en contra de la razón misma de la universidad?” (16<sup>7</sup>). En la entrevista señala por los menos algunos de estos sinsentidos:

1. Algunas veces los reglamentos norman criterios y procedimientos que pueden hacer más eficientes los procesos administrativos pero que entorpecen el logro de los objetivos académicos. Dice Ribes: “...los reglamentos se aplican para que los proyectos académicos no funcionen y no al revés... algo que nuestras universidades deberían contemplar es que antes del reglamento está la inteligencia” (6). Según este planteamiento, primero han de definirse los criterios y objetivos

---

<sup>7</sup> Los números en paréntesis corresponden a la segmentación de la entrevista.

académicos para posteriormente adecuar las reglas y procedimientos que optimicen su logro, no al revés.

2. Las universidades repiten que la investigación es importante para su misión pero no siempre se entiende lo que aquélla implica, básicamente porque quienes piensan en las condiciones para llevarla a cabo no siempre la han hecho. O, de una forma más general, no siempre se comprende que lograr excelencia académica requiere priorizar la inversión en infraestructura académica y dinamizar la administración alrededor de ese objetivo. Dice Ribes:

Las universidades tienen profesores de tiempo completo y no tienen cubículos para los profesores de tiempo completo, para empezar... no se puede pedir a un profesor de tiempo completo que se dedique a la investigación, que forme estudiantes, si no tienes bibliotecas, si no tienes laboratorios, y si no tienes los apoyos mínimos para generar investigación (16).

3. Afirma Ribes en la entrevista:

Cuando se plantea que hay reformas que hacer, plantean hacer cuerpos colegiados, lo que adiciona tiempo de reuniones para discutir asuntos bajo los mismos criterios y supuestos responsables de todo aquello que no funciona en la universidad, y así progresivamente se van creando organismos que evalúan a los organismos, *ad finitum*. De modo que se va creando una parafernalia en la que todo el tiempo el personal está en juntas discutiendo trivialidades que consumen el tiempo que el académico debería estar dedicando a las actividades sustantivas. (16).

Walsh (2006) coincide en señalar que han proliferado nuevos puestos de supervisión como estrategia de control y mantenimiento del nuevo orden que emerge a raíz de la concepción de la universidad como institución económica. Pero así mismo, que el tiempo académico ahora está sobrecargado por demandas administrativas, frente a las cuales se reporta permanente desmotivación.

Como consecuencia de lo anterior, bien señala Wash (2006), crece la desmotivación docente, el crecimiento rápido de la burocratización y el concomitante empobrecimiento del discurso político educativo. Del mismo modo, el Foro Consultivo

Científico y Tecnológico y la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (2003) destacaron en un estudio sobre la situación de la ciencia y la tecnología en las universidades públicas de México, que los investigadores percibían que dentro de las principales trabas que tenían para realizar su trabajo era el exceso de burocracia, la incompetencia de directivos y la carencia de una política y cultura institucional con relación a la investigación.

La experiencia de Ribes en el CEIC como director, y por tanto, como agente del campo institucional, muestra que logró una posición dominante en la medida en que tuvo eficacia competitiva para definir cómo funcionaría el Centro y para vigilar permanentemente que la academia no fuera instrumental para la administración sino al contrario.

Diffícilmente puede lograrse mantenerse al margen de muchas demandas administrativas que entorpecen la dinámica académica. Pero el proyecto del CEIC mostró que era posible encontrar un buen balance haciendo que los procesos fluyeran con eficiencia sin someter la prioridad académica. Esto no sería posible si el proyecto fuera tan grande que implicara la multiplicación de puestos y procesos. Por eso, parte de la clave es que el Proyecto no crezca desmedidamente. Dice Ribes: "...he llegado a la conclusión de que los proyectos, mientras más pequeños, funcionan mejor" (1).

#### *El poder de maniobra institucional: ¿cómo conseguir tanto apoyo?*

En medio del contexto anterior, lo cierto es que Emilio Ribes siempre ha logrado conseguir generosos recursos y apoyo institucional para llevar a cabo sus proyectos, y el CEIC no fue la excepción. Sin duda, este centro goza, tal vez, de la mejor infraestructura para hacer investigación animal y humana exclusivamente en comportamiento, por lo menos en Latinoamérica, y ha tenido la oportunidad de contar con un valioso recurso humano que ha ayudado a que trascienda las fronteras nacionales.



También es cierto, no obstante, que el contexto de financiación de la educación pública en la década 1990-2000 estaba gozando de un cambio de perspectiva. Al principio de la década, como apuntan González y Aguilar (2000), las políticas de educación superior se centraban en cinco directrices: evaluación, búsqueda de competitividad, nuevos criterios para el financiamiento, vinculación con los sectores social y productivo y, reordenación administrativa. Esto se vio expresado en la definición de estrategias explícitas de promoción de la ciencia y tecnología, como la creación del Programa Nacional de Ciencia y Modernización Tecnológica, en 1990-1994.

Por su parte, como informan la SEP, SESIC, IESALC y UNESCO (2003), el gasto público en educación superior escolarizada fue ascendiendo durante la década, pasando de 3.716 millones de pesos en 1990, a 47.871 en 2001 (ver Figura 1). A su vez, en este mismo reporte se informa el monto de apoyo a investigadores por institución y por campo de conocimiento, en miles de pesos anuales (ver Figura 2).

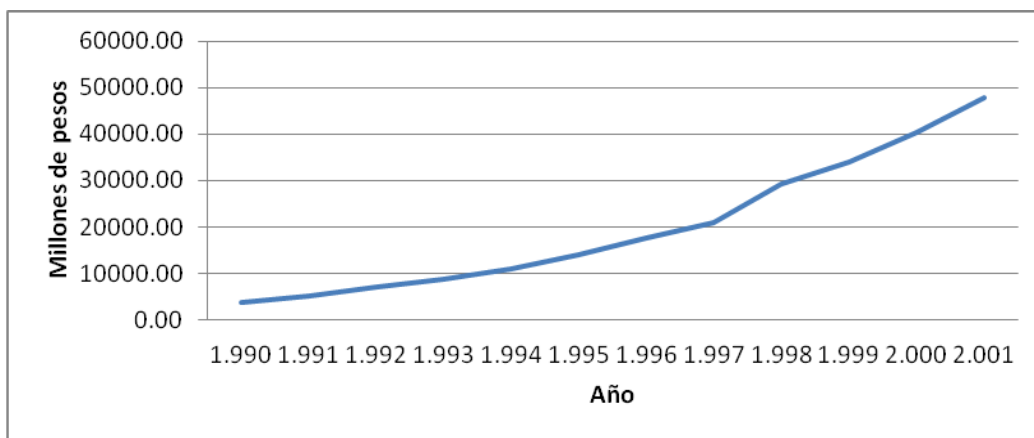


Figura 1. Evolución del gasto público en educación superior en México, en millones de pesos, en la década de los noventa. Fuente: SEP, SESIC, IESALC y UNESCO (2003).

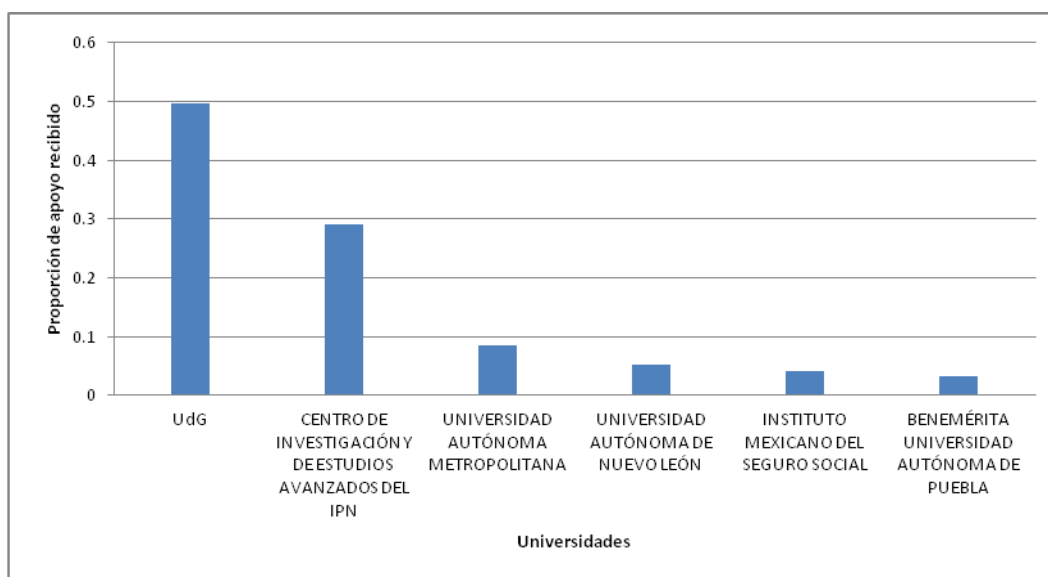


Figura 2: Proporción de apoyo recibido en miles de pesos anuales, a los investigadores de psicología de diferentes instituciones nacionales, en la década 1990-2001. Cálculos hechos a partir de los datos de la SEP, SESIC, IESALC y UNESCO (2003).

Como se observa en la Figura 2, excluyendo a la UNAM, la Universidad de Guadalajara fue la institución de mayor apoyo relativo a la investigación psicológica con respecto a otras instituciones, contando casi con la mitad del apoyo. Y al comparar el apoyo interno respecto al campo de conocimiento, se reporta que el recibido para la investigación en psicología, ocupó el quinto lugar dentro de 24 campos de conocimiento.

De este modo, entonces, la primera década de funcionamiento del CEIC tuvo un macro-contexto de financiación en ascenso de la educación superior, que se caracterizó además porque la investigación psicológica estuvo en los primeros cinco lugares respecto al monto del apoyo. Aun así, no todos los centros tuvieron una sede acondicionada *ex profeso* para la investigación en comportamiento, con, seguramente, la segunda mejor biblioteca de psicología experimental en México, con instrumentación para laboratorio animal y humano de última generación, apoyo para la realización de un simposio bienal internacional de alta calidad académica, la edición de una revista de distribución en países de lenguas romances, impresión de libros, y la posibilidad de que cada investigador desarrollara con holgura sus experimentos. ¿Qué hizo Emilio Ribes y la comunidad del Centro para lograr tanto apoyo?

La respuesta de Emilio Ribes a esa pregunta tiene tres aspectos interesantes:

1. La creación de un proyecto es un proceso lento y circunstancial (cf. 28; 29). La consecución y adecuación de la actual sede se dio 13 años después de iniciado el proyecto. Implicó el tesón de un trabajo consciente, la insistencia a veces ignorada y, dice él, estar en el lugar oportuno con la persona oportuna. En la entrevista recalca que no había nada ganado desde el principio sino que fue dándose en la medida en que fueron coincidiendo oportunidades, voluntades y presiones. Pero esto que se fue logrando gradualmente requería un objetivo claro, un proyecto en mente por el que se trabajara y que a su vez se convertiría en la principal carta de presentación.
2. No hay auténticas trabas de raíz: cuando hay voluntad de hacer las cosas, se hacen. Esta es una convicción de Ribes (cf. 4). La historia de sus proyectos, y en particular el del CEIC, revela que él daba por supuesto que los directivos y él tenían los mismos principios sobre cómo deberían marchar las cosas académicas. Si comparten eso, entonces no hay razón para creer que no habría voluntad para hacer eso realidad; asumir lo contrario, dice, es considerar el proyecto como un imposible. Lo único que faltaba y que estaba en manos de Emilio mostrar, era que él tenía las suficientes

credenciales y habilidades para llevar a cabo ese proyecto e insistir una y otra vez con quien tuviera verdadera capacidad decisoria. Por eso, iba directamente a hablar con el que tenía en sus manos la decisión última (cf. 4; 23; 40) y le proponía algo frente a lo cual era difícil resistirse (cf. 4), siempre y cuando compartiera con Emilio el tipo de proyecto académico que le estaba proponiendo. ¿En qué consistía esa propuesta? En el siguiente punto se aborda.

3. El compromiso era la trascendencia del programa y su visibilidad internacional (cf. 4). Es difícil para un directivo universitario resistirse a la oportunidad de tener un centro de investigación de excelencia, de impacto nacional e internacional, que ponga en alto el nombre de la Universidad. Según nos relata en la entrevista, ése era el compromiso con los directivos. Pero tenía como garante dos cosas: la propia trayectoria de Ribes y los productos académicos tangibles que se producían en el Centro gracias al apoyo. El CEIC se convirtió en un centro de excelencia, con todos sus investigadores en el Sistema Nacional de Investigadores, con publicaciones en revistas internacionales de alto impacto, y cuyo personal apoyó en buena medida el desarrollo de un posgrado en España. Al que tiene más se le dará más: sus productos fueron a su vez su condición de más apoyo.

De esto, se concluye entonces, que lograr el apoyo institucional para el desarrollo óptimo de un proyecto académico requirió persistencia, interpretación de oportunidades, convicción del proyecto académico y estrategia para saber cómo, a quién y cuándo presentarlo; pero también, credenciales que sólo la propia historia y el trabajo de Ribes y los investigadores del Centro podían mostrar con un trabajo disciplinado.

### *Síntesis y conclusiones*

La dimensión institucional del proyecto del CEIC corresponde a las relaciones intra e interinstitucionales en función de los recursos, procedimientos y criterios

administrativos que soportaron el logro del objetivo académico. Existe una tensión básica entre el campo institucional y el académico porque se necesitan mutuamente: uno como soporte y el otro como corpus sustantivo de aquello que se soporta. El carácter específico de la institución que se soporta es el de universidad pública, por lo que no aplican en ella diversos criterios economicistas que eventualmente pueden aplicar en otras instituciones. No entender esto puede llevar a que se impongan criterios ajenos a los que son propios de un proyecto científico, y que se caiga a la merced de procedimientos que lo entorpecen.

Ante esto, Ribes plantea categóricamente que la administración debe estar al servicio de la academia y no viceversa, implicando esto que los reglamentos deben facilitar las cosas y no trabarlas; que un auténtico apoyo institucional debe ser generoso en recursos idóneos para la investigación de calidad, más allá de las preocupaciones economicistas; y que el tiempo académico debe ser muy superior al tiempo administrativo para cada uno de los académicos. Lograr que esto se cumpla es más fácil cuando se tiene un proyecto pequeño pero de mucha calidad.

Finalmente, a pesar de que la primera década del CEIC tuvo como contexto un auge en el apoyo financiero federal y estatal, la dirección de Ribes logró que el Centro contara con recursos humanos, materiales y académicos sobresalientes. Su explicación reside en una combinación de oportunidad, estrategia y capital simbólico, que han permitido que Ribes se posicione como un agente dominante del campo, en la medida en que adquirió eficacia competitiva para hacerse de recursos, distribuirlos y optimizarlos. Como veremos, este poder adquirido lo posiciona frente a los demás e inevitablemente permea las relaciones de los demás campos, el académico y el social.

### **Dimensión académico/científica**

Esta dimensión corresponde al campo de relaciones entre los investigadores y estudiantes, intra e inter institucionales, en función de la generación, validación, reproducción, aplicación y apropiación social del conocimiento autorizado y

reconocido en una comunidad determinada (Unibienestar, 2005). Tales relaciones se dan como docencia, investigación y extensión, y es eso mismo lo que se legitima socialmente como la labor de tales agentes.

El capital en juego es un tipo de capital simbólico vinculado con el conocimiento y el reconocimiento (Bourdieu, 2001), aunque obtenerlo muchas veces esté asociado con capital económico. La acumulación de ambos capitales, aunque principalmente del primero, asignan eficacia competitiva a los agentes, permitiéndoles desplegar estrategias de posicionamiento en el campo por medio de la autoridad, el estatus, la aportación distintiva, la validación por otros del conocimiento producido, la visibilidad nacional e internacional, y el impacto en la definición y transformación de las prácticas científicas ordinarias.

De la entrevista con Emilio Ribes sobre el proyecto del CEIC, se pueden identificar principalmente cuatro reflexiones sobre la dinámica del campo académico: la primera, corresponde con el modelo pedagógico para la formación de científicos que él propuso y que se mantuvo hasta su retiro del proyecto. El segundo es sobre la ética y moral académicas, vinculadas con la búsqueda auténtica de conocimiento. El tercero es sobre la construcción de una comunidad teóricamente homogénea, que junto con lo anterior presenta como objetivos muy difíciles de lograr. Y la cuarta, sobre la psicología y el conductismo, después de más de 40 años de ejercicio profesional. A continuación se desarrollan.

#### *Un modelo pedagógico para la formación de científicos*

El proyecto del CEIC representó una oportunidad de poner a prueba un modelo pedagógico de formación de científicos. La convicción es que no hay otra forma de formarlos sino investigando con investigadores en un ambiente de investigación (cf.38). Es el modo natural de integrar a los estudiantes a una comunidad local y supralocal en las que se reconocen criterios y formas de hacer las cosas. Podría verse como la inserción del estudiante como agente en el campo de relaciones.

Algunos autores han reportado los beneficios de implementar el sistema del aprendizaje basado en la investigación. Por ejemplo, Thiry, Laursen & Hunter (2000), al realizar una investigación cualitativa en la que entrevistaron a 62 estudiantes de licenciatura que se integraron en un programa de aprendizaje basado en la investigación real, concluyen:

Los componentes críticos de una experiencia de alta calidad fueron la tutoría, la supervisión y la guía adecuadas, hechas por profesionales o pares con mayor conocimiento; la implicación en tareas significativas y auténticas que aportaran al trabajo de una comunidad de práctica; un sentido de propiedad de un proyecto del mundo real; y una oportunidad amplia de trabajar de forma independiente y pensar de forma creativa sobre un proyecto (p.383).

Esta modalidad de aprendizaje y enseñanza se distingue de la tradicional modalidad escolarizada con clases y maestros narradores del conocimiento. En la entrevista a Emilio Ribes, se encuentran por lo menos tres aspectos fundamentales de esta modalidad: el rechazo a la escolarización, las características de una buena relación tutorial y la particularidad de la formación de postgrado.

En primer lugar, el modelo que propone de aprender a investigar investigando con quien ya sabe hacerlo, se opone a una modalidad escolarizada. Dice Ribes en la entrevista:

...el posgrado se está escolarizando, el programa tutorial se va escolarizando implícitamente. Es lo mismo que pasó en Iztacala. Los criterios de tipo administrativo y formal se van supeditando a los criterios funcionales de tipo académico que son los importantes. Y en vez de ser un lugar en donde la gente está inquieta y preocupada por los problemas de investigación, etc. la gente está preocupada por cuándo tiene que presentar el trabajo, por cuándo va a venir el maestro, por cuál es su horario, si va a estar el profesor para la tutoría o no va a estar (11).

Y más adelante afirma: “Hay que acabar con las clases teóricas, con las conferencias, con las exposiciones. Todo eso hay que acabarlo porque es muy dañino” (11).

La escolarización del posgrado a la que se refiere Ribes es una forma más de someter la academia a la administración. El sistema escolarizado que concibe Ribes, es un sistema en el que las actividades académicas se ven reguladas por criterios de administración escolar y no por criterios netamente epistemológicos. En este sistema escolarizado lo importante es establecer horarios, cumplir con formas y actividades programadas, planificar el tiempo para garantizar que los estudiantes se expongan a los temas, considerando que lo importante es que hayan asistido a la exposición y no que los hayan aprendido. La labor del coordinador o en general la administrativa, en este sistema, es de verificar que los formatos se cumplan, que la asistencia sea de tal o cual forma, que las clases se impartan y que se cubra con los contenidos considerados esenciales.

Al contrario, el sistema que propone Ribes se basa en la confianza fundamental de que el estudiante y el tutor son agentes de conocimiento, es decir, que están ahí porque los convoca un mismo interés: conocer, saber más y mejor. Si eso se cumple, el tutor fija unos criterios y supervisa que el estudiante los alcance desplegando una serie de actividades especialmente autorreguladas pero dirigidas con claridad, decisión y honestidad al logro del objetivo. En este sistema también habrán compromisos y horarios, pero no habrán actividades magistrales que permitan la ilusión de que participando en ellas se garantiza el aprendizaje. Por decirlo de algún modo, el sistema escolarizado está centrado en la enseñanza como formato que estructura la academia, mientras que el sistema tutorial está centrado en el aprendizaje. En el primero, las preguntas relevantes serían: ¿Qué clases hay que dar? ¿Qué maestro puede enseñar estos temas? ¿Cuántos alumnos asistieron? ¿Cuál es el índice de aprobación?, etc. En el segundo, las preguntas relevantes serían: ¿Cuáles son los problemas que pueden dirigir la lectura del estudiante? ¿Según el perfil y nivel de este estudiante en particular, qué actividades pueden diseñarse para optimizar su aprendizaje? ¿El estudiante aprendió? El coordinador en este sistema, no sólo



supervisaría los asuntos de forma sino principalmente definiría las estrategias para lograr que los estudiantes aprendan mejor.

El sistema tutorial es flexible en los tiempos y formas. Hay unos criterios mínimos que cada diada tutor-tutorado cumple de acuerdo con sus especificidades. La gente ocupa su día en los laboratorios y en la biblioteca, especialmente. La evaluación se hace por el desempeño que se logra y es tanto de proceso como de resultado. Pero el mismo Ribes reconoce que:

El problema de un programa tutorial es que se debe confiar en la honestidad del profesor y del estudiante; si ninguno de ellos es honesto, el programa no funciona pero tampoco funcionaría cualquier otro sistema; incluso, sería muchísimo peor. Estas prevenciones no son respecto del programa tutorial sino respecto de las personas que participan en él (38).

Es un sistema que funciona partiendo de un supuesto: que tanto el tutor como el tutorado tienen un compromiso auténtico con el conocimiento. Si no es así, el sistema se relaja demasiado hasta el punto que el resultado en el aprendizaje sea casi el mismo que en un sistema escolarizado. Y, como reflexionaremos más adelante, tal compromiso es cada vez más difícil de encontrar en los estudiantes que estudian un posgrado.

Ribes imagina así al maestro auténtico en esta relación tutorial: “Esa es la función del maestro. Son dos cosas diferentes. El maestro puede decir por qué está mal planteado o por qué no tiene sentido. Lo que no debe decir un maestro auténtico es qué es lo que tienes que hacer...” (36). Y luego: “Se predica con el ejemplo: lo que uno no haga no lo va a hacer el otro...” (26).

El tutor, entonces, es fundamentalmente un investigador que incorpora naturalmente dentro su práctica cotidiana a un aprendiz, estableciendo criterios sobre lo que se hace pero no instruyendo lo que debe hacerse. El tutor diseña situaciones en las que el estudiante despliega lo que sabe hacer pero que representan siempre un nuevo reto para él.

El método pedagógico que implementa Ribes se asemeja al de Schoenfeld en el tipo de desafío que le ofrece al estudiante. En sus términos: “Sólo hasta que Schoenfeld estaba de acuerdo con el planteamiento del problema, podían empezar a desarrollarlo. Él no instruía sobre lo que tenía que hacer pero sí juzgaba sobre lo que no se podía hacer” (36). Sin embargo, una diferencia es que, siendo congruente con la autonomía atribuida al estudiante, en el método de Ribes el estudiante finalmente decide si aplica o no el experimento aunque se le haya presentado resistencia, siempre y cuando pueda defenderlo. Caracterizado de una forma más genérica, Ribes implementa una modalidad del método socrático, combinando la ironía socrática para revelar que el estudiante supone saber más de lo que realmente sabe, con una dialéctica que lleva casi siempre a una reducción al absurdo. Puede mantenerse tan firme en su propósito que incluso puede incurrir en contradicción con una postura previamente defendida para hacer notar que incluso eso tan cómodamente aceptado y repetido, no tiene aún fundamento para el aprendiz.

Este proceso resulta ser muy demandante para el estudiante, pues el diálogo generalmente es asimétrico. La esperanza de Ribes es que esto motiva a que el aprendiz se documente y piense mejor sobre el asunto para que de regreso llegue fortalecido. Pero no siempre se logra esto. No siempre el proceso se lleva a cabo según los cánones de la razón sino que se convierte en una práctica con criterios tácitos sobre cómo se desarrollará y terminará el diálogo, y aceptar eso permite que se consolide como una regla del juego que los aprendices aceptan jugar para ser parte de la comunidad. Esto recuerda lo anotado por Tompkins (1988, como se cita en Bourdieu, 2001):

En un universo como el de la ciencia las construcciones individuales, que siempre son, en realidad, construcciones colectivas, están comprometidas en unas transacciones que no están reguladas por las reglas trascendentes de una epistemología o de una metodología, y ni siquiera, de la lógica, sino por los principios de sociabilidad impuestos específicamente por la pertenencia al campo, los que hacen que si los ignoramos o los transgredimos quedemos excluidos de él. Pienso en este momento en una descripción de los terribles

tratamientos, a veces tremendamente agresivos, a los que puede verse sometido el autor de una comunicación en un seminario, y que son perfectamente legítimos, irreprochables incluso, en la medida en que son ejercidos, de manera formalmente impecable, por los poseedores del dominio de las reglas implícitas tácitamente aceptadas por todos aquellos que entran en el juego (p.128).

La confianza en este proceso académico es congruente con la visión de un aprendiz que necesita desarrollar autonomía y madurez de pensamiento, pero también con la de un tutor que ya las ha logrado. En la entrevista, sin embargo, se nota que esto no fue siempre el caso. “Docto quiere decir sabio (12)... eso implica leer de manera extensa e intensa. Y parte de eso se logra leyendo todo el tiempo... (21)”. Ribes esperaba que los doctorandos dieran sus primeros pasos en el camino a la sabiduría, al hábito de pensar críticamente. Ha dicho también que el doctorando es un colega en formación, y así mismo tendría que ser tratado. Ante la pregunta sobre las razones por la cuales no se lograba siempre esto, su respuesta fue que casi siempre se trataba de un problema moral. El análisis de esto constituye el siguiente apartado.

### *Ética y moral académicas*

Ribes esboza elementos de una ética científica en la que se apoya para valorar la moralidad del comportamiento de los científicos. Es sugerente vincular la ética científica de Ribes con la ética aristotélica (cf. Aristóteles, *Ética a Nicómaco*, 2004), según la cual el bien mayor, la felicidad, consiste en la virtud de hacer plenamente (perfectamente) las cosas que se pueden hacer; en el caso humano, tal virtud se expresa en el ejercicio del alma racional en la forma de contemplación. A diferencia de lo agradable que sólo puede sentirse, lo bello puede contemplarse (Aristóteles, *Poética*, 1974), de modo que el ejercicio excelso del intelecto lleva a la contemplación estética, de lo bello, es decir, de aquello que tiene orden, simetría y delimitación (cf. Aristóteles, *Metafísica*, 1994).

De la entrevista y del trabajo cercano con Ribes puede identificarse que para él hacer bien el trabajo científico es un compromiso moral que adquiere cada científico y que consiste en hacer las cosas tan perfectas como sea posible, es decir, perseguir la contemplación estética del conocimiento logrado. En sus palabras:

El criterio estético implica la búsqueda de quizás, lo que Aristóteles llamaba la perfección. Lo estético tiene que ver con lo perfecto, lo que significa que la lógica del sistema no tenga fisuras, que el sistema pueda desarrollarse sin deformaciones, y que los datos con los que se nutre correspondan con lo que el sistema establece (46).

Pero esta labor de ejercicio pleno del alma racional, en términos aristotélicos, es algo que pocos hacen según Ribes. Sólo los que lo hacen serían para él auténticos científicos:

La investigación científica se ha vuelto una profesión como cualquier otra... En general, un alto porcentaje de la ciencia funciona de esta manera, es lo que podríamos llamar el trabajo negro de la ciencia. Pero en un sentido estricto los que participan de este trabajo negro no son en realidad científicos, dado que no realizan ninguna aportación original en ningún sentido” (47).

Quienes no ejercen con plenitud su vocación científica, entonces no se comportan moralmente como científicos. Son, para Ribes, comportamientos inmorales respecto a lo que podrían ser.

Ribes reconoce algunas formas de inmoralidad como corrupción: “Pienso que hay una corrupción del espíritu, y lo digo en serio” afirma (24). Además:

La gente que tiene un compromiso moral y no lo hace comete un acto de corrupción. Corromper no quiere decir solamente robarte cosas; es decir, no hacer lo que tienes que hacer, es un acto de corrupción, simplemente porque no estás cumpliendo con un compromiso que estableciste” (9).

Estas formas de inmoralidad son:

- 1) Por ello podemos en este país operar por debajo de las posibilidades y de los recursos que se disponen y sin embargo obtener reconocimiento. Basta publicar dos artículos, hacer un experimento y dirigir una tesis y ya eres investigador nacional. Obviamente no se trata de cuánta investigación y cuántas publicaciones realizar. Lo que importa es que lo que sea haga sea de calidad, y eso es lo que normalmente en México no se hace: se cumple con los mínimos de decoro justificable (15).

Pero además: “En psicología...puedes publicar cualquier cosa” (18). Se trata de cruzar la lógica económica con la lógica académica, de modo que no se persigue un propósito auténticamente académico sino principalmente económico. Esto no significa que un científico no aspire a una vida digna y cómoda; de hecho, ha sido claro en la historia de los proyectos de Ribes que una condición *sine qua non* para su progreso, es que los académicos reciban la mejor remuneración que sea posible darles. De lo que se trata es de reconocer que la actividad académica tiene un fin epistémico fundamental: conocer más y comprender mejor la naturaleza; y esto no se define en términos de dinero. Es la persecución de aquel fin lo que permite hablar de un espíritu académico. Sin embargo, éste puede pervertirse, cuando lo importante deja de ser conocer más y comprender mejor, y lo es recibir más dinero incluso sin conocer más ni comprender mejor. La implicación de hacer esto es evidente: si el objetivo no es publicar algo sustancialmente bueno sino publicar mucho para obtener una mayor remuneración, se hace más probable que la calidad de lo publicado disminuya. Esta lógica de la producción académica en función de la remuneración abre el paso fácilmente a prácticas científicas claramente indebidas, como el fraude, la tergiversación, el plagio, la duplicación de publicaciones, el sesgo en los resultados, el autoengaño, la simulación, el fenómeno de la “mínima unidad publicable”, que consiste en obtener el máximo número de artículos de una sola investigación, etc., porque publicar se convierte en un fin.

Por su parte, apoyando la idea anterior, Benach de Rovira y Tapia (1995) presentan una estimación de cerca del 35% de literatura científica que nunca se cita. Además, reportan cómo a principios de siglo XX el 80% de las publicaciones científicas

tenían un solo autor, mientras que en la actualidad el 80% tiene varios autores. Por su parte, Fanelli (2010) encontró evidencia de que en estados de Estados Unidos donde había mayor producción de artículos per cápita, había mayor probabilidad de sesgo científico, expresado en la mayor probabilidad de reportar resultados positivos a una hipótesis o teoría.

Esta modalidad de corrupción se expresa en algunos estudiantes que buscan un posgrado para tener un ingreso mensual sin trabajar seriamente. Afirma Ribes:

El beneficio adicional de entrar a un programa acreditado por CONACYT para los estudiantes, es que aseguran un ingreso por su beca durante 3 o 4 años y en muchas ocasiones, el interés real para ingresar a estos programas es simplemente asegurarse una manutención decorosa al margen de la vocación por los estudios y la investigación (38).

Esto se asocia además a la tendencia de los programas a seleccionar un número de estudiantes mínimo para cubrir sus necesidades financieras, y graduarlos a como dé lugar para satisfacer los indicadores de eficiencia terminal ante CONACYT. Ambas cosas responden a una lógica distinta a la académica.

2) Asociado a lo anterior, buscar el reconocimiento como fin:

...cuando se está en la búsqueda de reconocimiento, no hay disfrute intrínseco de lo que se realiza; lo que se hace es algo para obtener algo extrínseco a la propia actividad. Entonces eso explica también por qué la gente se ajusta siempre a los mínimos necesarios de reconocimiento... (45).

Y más adelante:

Lo que es conflictivo es la falta de congruencia al buscar el reconocimiento. Buscar reconocimiento en última instancia es legítimo pero el problema es que si la búsqueda del reconocimiento se convierte en la motivación principal, distorsiona la actividad académica porque no se procede en términos de la lógica

interna de tu actividad sino en términos de la lógica externa del reconocimiento; ése es el problema fundamental (45).

El problema no es, entonces, buscar reconocimiento sino perder el auténtico disfrute epistémico que se asocia con la estética más que con la aprobación social.

Un caso reciente permite ilustrar esto: Diederik Stapel es un psicólogo social holandés al que se le demostró haber cometido fraude en un artículo que logró publicar en *Science*. Quienes investigaron afirmaron que por lo menos treinta trabajos más de él mismo son también fraudulentos. Al entrevistarlo lo reconoció y afirmó: “Quería ser el mejor y publicar más que nadie” (Ferrer, 2011). Un caso opuesto, que algunos califican como extremo e insólito, es el del matemático ruso Grigori Perelman, que rechazó la Medalla Fields, el máximo galardón matemático, y un millón de dólares por el Instituto Clay de Massachusetts por haber resuelto una de las conjeturas de Poincaré. Según los medios, su respuesta ante el rechazo de la Medalla fue: “El premio es completamente irrelevante para mí. Cualquiera puede entender que si la prueba es correcta no se necesita ningún otro reconocimiento” (AFP/ELPAÍS.ES, 2006).

3) Hacer turismo científico: “Hay apatía respecto a la disciplina, no a los eventos” (24)... “vivimos en un mundo de turismo científico” (25). Como es el caso de la creación de eventos pretexto para conocer destinos turísticos sin una auténtica participación académica que aporte a la consolidación de las sociedades científicas que los respaldan.

4) La mediocridad y la justificación de lo que no se hace:

“Es que lo que no podemos fomentar es el tercermundismo; somos tercermundistas en este país y siempre tenemos un pretexto para justificar lo que no hacemos, siempre. Y si eso no se nos impone, nosotros lo buscamos para tener pretexto (15). “...si no estás, el estudiante tiene el pretexto para no tomar

la tutoría y entonces vas generando una bola creciente de corrupción por parte de estudiantes, profesores y de administradores” (9).

El proyecto termina funcionando a una capacidad inferior a su potencial (cf. 11). Ser mediocre en este contexto es hacer lo mínimo que se pide y justificarlo por razones de tiempo, de falta de recursos, por la tradición, etc. El proyecto va cayendo en un estado inercial en el que la tutoría se hace en un tiempo mínimo por cumplir con lo prescrito, los laboratorios y los libros no se usan, y se encuentra siempre una justificación para eso.

5) La ignorancia cómoda. Afirma Ribes en la entrevista:

[A partir de un comentario del entrevistador sobre el disentir como una característica de una comunidad académica] De disentir con fundamentación. Y para hacerlo no se puede ser ignorante. El ignorante no puede disentir por definición... Todo el mundo habla, sin saber de qué se está hablando... cuando a la gente le pides que hable sobre lo que tiene que hablar, se queda callada y cuando la gente se debe quedar callada, habla con una impunidad absoluta. Dicen las cosas más increíbles (22).

El desconocimiento es inevitable pero el compromiso científico es no quedarse en él sino emprender acciones para conocer y comprender lo que aún no se conoce ni comprende. Según Ribes, el auténtico espíritu académico es curioso y honesto con sus limitaciones:

“Es volver a ese espíritu de Xalapa de los 60, en donde se conseguían libros, se buscaban, leía y nos nutríamos del conocimiento del otro... si las personas no leen ni piensan las cosas ni las discuten y las pone con el otro, en realidad no hay un ambiente académico real y los cubículos se convierten en ambientes burocráticos (21).

6) La indiferencia: “Lo opuesto a la estética del conocimiento es la indiferencia; es decir, que lo importante es obtener un resultado independientemente de lo que resulte” (49).



...les da lo mismo que esté o no esté el profesor. Creo que es el tono de los tiempos, la indiferencia, la apatía; es el síndrome del Ipod... Los estudiantes no son estudiantes y en esa medida me refiero a que están corrompidos. Participan de algo que no les interesa, que no es importante para ellos, y eso hace que sus quejas posteriores respecto a la imposibilidad de realizarse, tengan poca justificación (24).

La indiferencia contrasta con la curiosidad, con la persistencia hacia un objetivo. La inercia resultante se establece como un oficio rutinario (cf. 47).

De este modo, por implicación, se pueden esbozar algunos puntos de la ética científica de la que habla Ribes: lo bueno en la práctica científica es hacer tan perfecto como sea posible el ejercicio de la razón, de modo que se logre un deleite estético. Pero él mismo señala que es un asunto de combinar la estética y la pragmática (cf.27). Se trata de estar haciendo siempre algo disfrutando de sus cualidades intrínsecas, principalmente motivados por una auténtica curiosidad epistémica, haciendo mucho más de lo mínimo que puede hacerse, reconociendo los límites actuales con franqueza y emprendiendo acciones para solucionarlos y persiguiendo algo en una dirección definida y consciente. Esto se extiende tanto para la labor científica del maestro como del aprendiz, de modo que comportándose según los criterios éticos esbozados, lo demás, lo cotidiano de su labor, resulta óptimo, porque entonces las tutorías serían espacios de enriquecimiento intelectual, los laboratorios y los libros se usarían por necesidad.

Ribes (2006) enlistó lo que llamó los pecados capitales del científico, como una forma de describir comportamientos característicos de algunos investigadores del CEIC durante los 19 años de dirección, que a su juicio podrían entorpecer el logro de los objetivos académicos comunes. Es oportuno reseñarlos acá sólo como complemento a lo que se ha tratado anteriormente:

*El ilusionismo histriónico de la erudición*, como una forma de aparentar liderazgo y sabiduría por medio de citar autores que no forman parte del bagaje común, de usar neologismos y palabras raras, y que además se actúa con ostentación. *La acumulación*

*no compartida de conocimiento*, que se refiere a la monopolización de un tipo de conocimiento que se encuentra y no se comparte o no se hace accesible. *El coqueteo no comprometido con las modas teóricas o metodológicas en boga*, como una forma de “mantenerse al día” y considerar que hace una mejor ciencia si se inscribe en una corriente nueva o que está de moda. *El apego irreflexivo a los procedimientos y métodos y la sobre especialización estéril*, que corresponde al científico cuya labor es expresar un procedimiento o un método sobre el cual se vuelve experto y que le sirve como categoría para ver y evaluar todas las cosas. *La compulsión a la repetición casi industrial de un conjunto de hechos*, que consiste en la variación de parámetros para ver si pasa lo mismo que se supone o que siempre tiene un conjunto de datos como “caballo de batalla” para todo. *El reemplazo de la intuición por la improvisación*, que es dejar de intuir teóricamente sobre algo por improvisar para ver qué pasa, dejando a la deriva el esfuerzo científico.

#### *Una comunidad teóricamente homogénea*

El propósito inicial del CEIC era formar esa comunidad académica, relativamente homogénea respecto al proyecto que se ofreció en la obra magna de Ribes: *Teoría de la Conducta. Un análisis de campo y paramétrico* (Ribes y López, 1985). Como él mismo lo narra, no fue una tarea fácil y sólo se logró parcialmente. Al final de su dirección del Centro, se habían vinculado varios investigadores de distintas tradiciones en psicología experimental que alimentaban diversas líneas de investigación, algunas de las cuales seguían una dirección muy distinta a la que inspiraba la obra de Ribes y López (1985).

La pluralidad permitió un debate muchas veces interesante y apasionado pero terminó silenciándose porque las diferencias parecían irreconciliables. Comenta Ribes: “Al margen de las críticas y propuestas que se hicieran, no se percibían cambios en lo que se hacía” (33). “Así es como en psicología se dan todo tipo de definiciones de la memoria, la habituación y de muchos otros fenómenos que no reconocen ningún tipo de estructura categorial supraordinada, lo cual conduce a que no nos podamos

entender uno con el otro. Paradójicamente, cuando se define algo con precisión dentro de un sistema, la reacción dominante es que utilizas términos de difícil comprensión” (20). Muchos dirían que tal pluralidad es un atributo necesario en la ciencia y que el Proyecto se benefició de ella. Pero de la entrevista puede deducirse que Ribes estaría sólo parcialmente de acuerdo con eso. Al respecto él dice:

Mucha gente habla de que la variación es la condición de la evolución. Creo que la variación va en contra de la evolución muchas veces. El mejor ejemplo es psicología. La variación produce dispersión... Creo que la dispersión es una justificación del no compromiso, en psicología por lo menos. Y además la psicología te lo permite. Ser original en psicología es decir yo creo que esto es así, ¿y por qué? ¡Ah porque yo lo creo! La disciplina lo permite. (20).

Según se interpreta en la cita, para él la variedad de puntos de vista es indicador de inmadurez científica, la cual se acabaría con un auténtico compromiso académico que es escaso aún en la psicología. Tal compromiso llevaría al científico a adoptar una postura justificada desde la cual haga su trabajo de forma sistemática y congruente. La pluralidad científica no puede consistir en un eclecticismo, sino en un asunto de conocimiento diferencial y crítico. Dice Ribes al respecto: “Ser plural significa poseer la cultura de tu disciplina, de lo que se está haciendo, pero que simultáneamente tienes una posición crítica y por consiguiente tienes certeza de por qué la investigación se debe hacer con ciertos criterios y no con otros.” (43). La posición crítica debe partir de una perspectiva sistemática y consistente: “Se debe tener una perspectiva. El problema es cómo fundamentar y justificar esa perspectiva.” (21).

Si el científico comprometido adopta una perspectiva de forma consistente, y la ha cultivado de forma que considera que es la mejor opción para desarrollar su ciencia, entonces no tendría sentido que enseñara otra cosa; sería incongruente. En términos de Ribes:

La congruencia implica que si se profesa un punto de vista teórico determinado, el que se pretende transmitir y auspiciar que se desarrolle entre los estudiantes, entonces debe existir consistencia entre lo que se enseña y la forma como se

enseña, evitando lo que normalmente ocurre en psicología, que es el discurrir paralelo del discurso teórico y el discurso práctico (43).

Es congruente, entonces, procurar desarrollar hasta las últimas consecuencias una perspectiva que se ha cultivado conscientemente y que promete ser un heurístico para enfrentar los problemas de la ciencia del comportamiento. Pero como bien señala Bourdieu (2001), los hechos científicos no lo son sino hasta que son reconocidos y legitimados por una comunidad, y justo esto, construir tal comunidad, ha sido una tarea muy difícil. Dice Ribes: “He intentado construirla y nunca he podido”(34). ¿Por qué? Más allá de apelar a la falta de ética científica que se abordó en el apartado anterior, no encontramos una respuesta en la entrevista. Pero sí es posible rastrear el modelo de comunidad científica que propone Ribes y tratar de extraer alguna conclusión.

En efecto, Ribes ha propuesto como modelo de comunidad científica al grupo que trabajo con Hull en los treintas y cuarentas en Yale. Vale la pena recordar la referencia que hizo Bolles de esa comunidad:

Durante los años críticos de 1930's y 1940's, cuando Hull estaba integrando y modificando su sistema de conducta, tuvo la inmensa ventaja de ser el centro de un grupo de estudiantes y colegas extremadamente activos y capaces. Tuvo la ventaja adicional de que muchos de esos colegas estaban más que dispuestos a contribuir generosamente a la gran empresa que llegó a conocerse como la teoría hulliana. Incluso cuando esos individuos maduraron y tomaron su propio camino e incluso cuando algunos de ellos llegaron a desarrollar sus propias férreas convicciones teóricas, sus esfuerzos continuaron contribuyendo a tal empresa. Cuando Hull murió había una nueva generación de seguidores excepcionalmente hábiles que continuaron el programa que él había comenzado. Estos individuos probaron las ideas de Hull, tanto como las suyas propias, y continuaron modificando los postulados básicos y refinando toda la estructura teórica. Muchos de ellos tuvieron estudiantes hábiles que constituyeron la tercera generación de teóricos hullianos o neo-hullianos. Así, la empresa que

Hull comenzó en Yale, se dispersó alrededor del país en sólo unos pocos años. Incluso psicólogos que no se dedicaron a la teoría hulliana, se encontraron atrapados en asuntos tales como la naturaleza del reforzamiento y de la motivación de incentivo (Bolles, 1979, p.110-111).

Dice Ribes, refiriéndose a esta comunidad: “Y es lo que caracteriza a una comunidad académica, tener la capacidad de autocrítica interna. De hecho, nadie puede demostrar la falta de coherencia o utilidad de una teoría, si no forma parte del grupo que cultiva esa teoría” (34). Así, la comunidad científica es aquella que cultiva la teoría. Luego explica: “...eso no significa simplemente ser compañeros de viaje sino ser parte del grupo que la forma y cultiva permanentemente. Ser autocrítico implica ser tolerante y ser receptivo al cambio” (34).

De este modo, se interpreta que la comunidad científica que no se consolidó plenamente en este proyecto ni en los demás pero que constituyó su principal motivación, es la de un grupo de científicos que no son sólo seguidores sino además aportadores del sistema teórico. Y éstos sólo surgen de un compromiso moral con el conocimiento, lo cual es un asunto escaso desde la perspectiva de Ribes. La pedagogía que él implementó procuró estimular el desarrollo de ese compromiso en aquellos que trabajaban con él. Inicialmente estuvo motivado para convencer sobre su punto de vista pero con el paso del tiempo perdió el interés en el proselitismo y se ha dedicado a cultivar su propio sistema teórico con una motivación especialmente estética y heurística. Al respecto dice:

Por eso mi decisión vital, personal, es que voy a hacer lo que a mí me guste, lo que creo que funciona, lo que me he esforzado en encontrar. Y si a otros les interesa hacerlo conmigo, bienvenidos pero a los que no, ni siquiera tiene sentido convencerlos, no tengo por qué convencer a nadie. De hecho la ciencia no avanza por convencimiento, ni por persuasión, ni por imposición. En realidad nadie sabe por qué avanza. Por lo tanto, deseo por lo menos deseo pasar mis últimos años tranquilo (19)

El proyecto de Ribes no descansa en la búsqueda de discípulos. Éstos generalmente son acríticos seguidores de un líder y es eso precisamente lo opuesto a su ética científica. No se trataría de buscar adeptos porque no se trata de una religión: "...si no hay adeptos no importa, en la medida en que se ha cumplido con un compromiso teórico" (52). La idea es hacer el trabajo bien y posiblemente eso visibilice lo que se hace. Sin embargo, son comunes los simpatizantes de sus ideas que toman nota de su pensamiento y lo repiten sin filtrarlo críticamente, quizás porque renunciaron a hacerlo ante una demanda recalcitrante y frustrante de argumentos que rara vez maduraron por ejercicio propio ante un estilo pedagógico como el mencionado.

Cuando se le pregunta por esa comunidad alrededor suyo, comenta:

Lo que sí he notado es que la gente que está interesada no siempre lee todo lo que debería leer, tienen lecturas muy parciales, muy limitadas, a veces dan la impresión de que hay mucha literalidad en la interpretación de las cosas (51).

De hecho desautorizaría públicamente a muchos colegas que se describen como interconductistas porque creo que no lo son en realidad... Los psicólogos creen mucho en el dogma, en las facciones, en agarrar un pedacito y exprimirlo hasta el agotamiento, en la ignominia, a ver qué sale... pero no ves que haya gente que esté dispuesta realmente a pensar y a discutir (52).

¿Qué se podría hacer entonces para estimular el desarrollo de una auténtica comunidad científica alrededor del proyecto que inspira la obra de Ribes? Él señala:

Creo que valdría la pena reunir a los interesados en esta perspectiva, que fue la idea del Coloquio Interconductual, para discutir los problemas fundamentales de la Teoría y de su valor en la investigación. Sin embargo eso requiere que todos estemos dispuestos a mostrar lo que hacemos sin ocultamientos y a ser tolerantes a la crítica o a la rectificación de lo que creemos que comprendemos (51).

El proyecto del CEIC constituyó un escenario privilegiado para el desarrollo de *Teoría de la Conducta* (Ribes y López, 1985). Ribes describe que lo primero que hizo fue identificar en qué se está mal y por qué, hacia dónde debe irse y por qué está bien lo que se escogió. En su historia, Kantor y Schoenfeld fueron fundamentales para este primer paso (cf. 50). Posteriormente se desarrolla un modelo como sistema comprensivo de tipo taxonómico, que fue el que logró en la obra de Ribes y López (1985). El siguiente paso es usarlo por medio de preparaciones experimentales adecuadas a las categorías del sistema comprensivo y es un proceso de “estire y afloje” que nunca termina.

Ribes y López (1985) esbozaron un plan de trabajo y por tanto no presenta categorías acabadas. El tiempo de trabajo en el CEIC sirvió para madurarlas, precisarlas, detallarlas y complementarlas. Comenta Ribes: “En Guadalajara tuve la oportunidad de desarrollar un programa de investigación propiamente dicho, comenzar a pensarlo y equivocarme mucho. Hay muchos experimentos fallidos que obviamente nunca se publicaron. Se van calibrando los métodos, las preparaciones, lo que te preguntas” (29). Los ejes de desarrollo son el conceptual y el experimental, uno apoyado en el otro.

Durante su permanencia en el CEIC, se inició más de una decena de líneas de investigación, varias de ellas enfocadas en comportamiento humano. Quienes conocen su obra identifican que el estilo narrativo del Ribes actual no es igual al de antaño. Él considera que es porque cada vez tiene mayor claridad: “Lo voy a poder escribir cuando esté totalmente claro porque sólo la claridad absoluta permite la simplicidad” (52). Algunos piensan que ha incluido varias categorías que hacen su obra aún más compleja y que no siempre es fácil vincular con el punto de partida. Lo que sí es evidente, es que las precisiones conceptuales que se han hecho cubren de una forma más fina diversos aspectos de la conducta humana que estaban tan sólo esbozados en el plan de trabajo de 1985. Por ejemplo, la especificación del concepto de medio de contacto, especialmente el convencional; la relación de éste con las categorías y por ende el ajuste categorial y el comportamiento social; las precisiones en torno a la sustitución contingencial, etc. Buena parte de estos adelantos fueron motivados por

las necesidades de investigación planteadas como tesis por estudiantes del posgrado del CEIC, lo cual revela que Ribes es estimulado a pensar más allá de lo dicho a partir de los desafíos conceptuales y metodológicos que le plantean quienes trabajan con él.

Uno de los principales impulsos al desarrollo conceptual de su obra fue la lectura que hizo de Wittgenstein, especialmente sus *Investigaciones Filosóficas*. En otro momento ha dicho que la obra de este filósofo podría considerarse como el fundamento epistemológico sobre el que descansa *Teoría de la Conducta*. Pero advierte que la integración entre una cosa y la otra puede incurrir en un error lógico. Afirma: "...el peligro es que empieces a introducir conceptos de la filosofía como si fueran categorías de tu teoría" (29). El concepto de juego de lenguaje, por ejemplo, que es el corazón del segundo Wittgenstein, ha sido recurrentemente utilizado en muchos de sus escritos porque permite notar aspectos interesantes de la conducta humana, pero no porque sea un concepto de *Teoría de la Conducta*. Ribes lo dice así: "Siempre me pareció que el concepto de juego de lenguaje era una metáfora de gran utilidad. Si lo traduces técnicamente es muy cercano a lo que llamarías criterios de contingencia" (29). Esa integración conceptual es una labor que debe hacerse sin perder la vista que el foco de interés es *Teoría de la Conducta*, de modo que la lectura de los filósofos es instrumental para eso. Por eso afirma: "No leo sistemáticamente a los filósofos, los leo por segmentos y en los momentos lo que me interesa un problema en particular" (29).

El trabajo alrededor de *Teoría de la Conducta* ocupó sus días en el CEIC. La claridad que ha ido ganando lo motiva a escribir un nuevo libro de un tipo diferente: una versión introductoria, accesible, pero aún sigue siendo sólo un proyecto (cf. 52).

### *Sobre la psicología y el conductismo*

Después de cerca de 45 años de transitar por los caminos de la psicología, Ribes no es optimista con su desarrollo: "Pero en psicología es un desastre. Yo creo que aparte de la propia estructura de la universidad y todo eso, nuestra disciplina es...



como querer sacar agua de las piedras” (18). Desde su perspectiva, la psicología se trata de un conjunto de parcelas incomunicadas que no permiten el establecimiento de un campo de conocimiento estructurado. Según su apreciación, la comunidad científica no es sensible a un proceder racional “De hecho la ciencia no avanza por convencimiento, ni por persuasión, ni por imposición. En realidad nadie sabe por qué avanza” (33). No ve con claridad cuál pueda ser el mecanismo de evolución científica más allá de seguir haciendo él mismo lo que considera mejor y procurando construir una comunidad alrededor del proyecto.

La comunidad más afín, sin duda, es la conductista operante pero fue contra los supuestos de esta tradición que él erigió su propio sistema teórico, de modo que hoy en día son pocas cosas las que comparten. Por ejemplo, Ribes estaría dispuesto a interpretar los usos de los términos mentales como una tarea legítima, pues es un término del lenguaje ordinario y no del lenguaje científico. Pero la tradición operante prefirió desterrar el término de cualquier tipo de análisis, sustituyéndolo por el término “conducta”. Al respecto Ribes afirma:

... este análisis [del lenguaje ordinario] te permite acomodar categorialmente los fenómenos y al hacerlo así, disuelves los problemas de la psicología tradicional al tiempo que evitas negar la existencia empírica de los fenómenos, como muchas veces lo ha hecho parte de la tradición conductista. Ésta ha negado la mente. No tienes por qué negarla, porque la mente es solamente un concepto del lenguaje ordinario, no es un concepto científico. (29).

La alternativa para Ribes fue reconstruir un sistema teórico desde supuestos distintos pero la gran mayoría de científicos conductuales prosiguió con su labor incorporando supuestos y criterios ajenos al espíritu conductista inicial. El conductismo contemporáneo está desdibujado, según su opinión:

En realidad el conductismo prácticamente desapareció en México, es decir, el conductismo duro ya no existe. Creo incluso que ya no hay conductistas, como creo que tampoco hay conductistas genuinos en Estados Unidos. Las metodologías, los criterios y nivel de la investigación se restringen a problemas

limitados a un mini-modelo; son difíciles de pensar en términos de una teoría de la conducta (39).

Recientemente, Ribes (2010) distinguió distintos lenguajes del conocimiento psicológico y propone que un buen comienzo para madurar el estado actual de cosas es construir esos lenguajes haciendo explícito que son distintos y que los conceptos de uno no son parte del otro. Esto evitaría cruza de especies lógicas y legitimaría el conocimiento tecnológico como distinto del científico, entre otros. Además, facilitaría la comunicación interna dentro de la disciplina psicológica y con otras comunidades y usuarios del lenguaje ordinario.

### *Síntesis y conclusión*

Sin duda alguna, el proyecto del CEIC ha sido un escenario sin comparación para el desarrollo de la ciencia del comportamiento en Latinoamérica, especialmente. Internacionalmente ha impactado la formación de científicos, por medio de vínculos como las visitas regulares de investigadores extranjeros, la incorporación de otros como profesores con plaza, la vinculación de estudiantes de otras nacionalidades, el apoyo en el desarrollo curricular de planes de estudio y la publicación de trabajos de sus investigadores en revistas de reconocido prestigio.

Vista su dinámica como un campo de relaciones entre posiciones de agentes académicos, sufrió un proceso de madurez académica en la medida en que se fueron incorporando nuevos agentes con distintas competencias y recursos, que agitaron su movimiento y provocaron tensiones. Permitted el debate, la consolidación de posturas y diferencias, el surgimiento de líneas de investigación de avanzada y la adquisición de una infraestructura para la investigación que está muy por encima del promedio de cualquier centro o facultad análogos.

Ribes se posicionó como un agente académico con capacidad dominante, como podría esperarse al ser él el gestor del proyecto y además, al ser un agente con eficacia competitiva en el campo institucional/administrativo. El modelo pedagógico que se estrenó y consolidó en el CEIC era congruente con su concepción del modo como las

personas aprenden. Vinculó personas y formó a estudiante que pudieran responder al intento de construir una comunidad científica en torno a ideas compatibles con *Teoría de la Conducta*, o directamente en torno a ella. Estableció un estándar ético para el científico, a la medida de los científicos que él consideraba auténticos, y eso se notó en la confianza fundamental en que los tutores y los estudiantes hacían su trabajo plenamente, sin implementar la mayoría de la veces, medidas de coerción.

El capital científico, basado en el conocimiento y el reconocimiento, se distribuyó entre varios agentes del campo pero sin duda, Ribes establecía en buena medida los criterios de su legitimación. En la medida en que otros agentes fueron acopiando parte de ese capital, la dinámica del campo se movilizó y generó subcampos con sus propios criterios. Lograr el balance entre estos subcampos fue un reto directivo pero al final se asumió y hoy en día continúa como objetivo.

Aunque la construcción de una comunidad que fortaleciera el proyecto de *Teoría de la Conducta* ha sido un proceso lento según su propia apreciación, es claro que se movilizaron recursos y capacidades y que Teoría de la Conducta se desarrolló. No obstante, en medio de la pluralidad no se estableció necesariamente como el modelo de ciencia dominante. Al contrario, respaldados por los criterios académicos que se supone permiten el disenso y la crítica, surgieron contradictores que definieron su modelo de ciencia más favorable. Así, el campo se mueve, entre otras cosas, por los *habitus* de los agentes científicos que se derivan de la disciplina, su propia trayectoria y su posición en el campo. Entran en juego no sólo ideas y argumentos, sino además personas con intereses, ambiciones, roles, necesidades, etc., que definen en parte, cómo se configurará el campo. La siguiente dimensión de análisis, recoge precisamente este aspecto.

### **Dimensión social/personal**

Broad y Wade (1984) presentan una revisión crítica de la forma como se mueve la ciencia y muestran lúcidamente que los científicos no están exentos de las pasiones

y ambiciones que mueven a las personas en otros campos. El científico es una persona para quien el campo académico es un campo más y al que llega con disposiciones, propósitos, expectativas, necesidades, estilos, etc., diversos, de carácter cultural, emocional, político, financiero, entre otros. Esta dimensión se centra en el análisis de este campo de relaciones como reproducción y producción de prácticas sociales que implican conservar o ganar ciertas posiciones (cf. Bourdieu, 1983) en función de un capital social.

Ribes (2006) se refiere a esta dimensión de esta forma:

No tiene nada de raro que, como psicólogo, subraye la importancia del *factor humano*. Sabemos que las circunstancias del ambiente y la historia cultural modulan en forma permanente el comportamiento de las personas. En la medida en que cada persona convive con varias circunstancias a la vez (la familia, el trabajo, los intereses económicos, las simpatías políticas, etc.), es frecuente que traslade, inadvertidamente, problemas de una situación a otra. Se sabe que ésta no es una estrategia adecuada (p.37).

El surgimiento del conflicto es una oportunidad de apreciar los *habitus* de los agentes y la tensión que genera el encuentro entre ellos. De este modo, en esta dimensión se destinará un apartado al análisis de tal conflicto desde el punto de vista de Ribes. Además, recogerá brevemente la reflexión que el propio Ribes hace sobre él mismo y su relación con los demás.

### *Conflictos interpersonales*

El proyecto del CEIC vivió una coyuntura tras la partida de varios de sus investigadores. Las razones fueron básicamente personales. Según comenta Ribes, llegó un momento en el que había varias rupturas entre los investigadores que, en la mayoría de los casos, se habían originado por desavenencias académicas. Afirma: "Como nuestras universidades no son por lo general genuinas comunidades académicas, quizás con excepciones notables, las personas creen que las discrepancias

conceptuales, metodológicas o teóricas son insultos personales y ofensas” (13). El ambiente era propicio para la conformación de alianzas, la hipersensibilidad frente a la conducta del otro, acciones paralelas, y en fin, actos que respondían más a los intereses personales que a los comunes y que podrían llegar a entorpecer estos últimos.

Ribes considera que la emergencia y preponderancia de esos factores personales sobre los compromisos con un proyecto colectivo son bastante comunes y de difícil modificación. Él dice:

Es muy evidente que es muy difícil cambiar las rutinas y las prácticas de la gente. La inercia siempre es más fuerte que cualquier compromiso verbal que se establezca, y a las personas les es muy difícil romper esa inercia (7)

Cada acto laboral o académico es hecho por una persona que tiene motivos y propósitos que coexisten y le dan sentido; serán dominantes y habrá resistencia a dejarlos por un motivo y un propósito distintos que vayan en contravía o que impliquen un esfuerzo que no se percibe como necesario. Ribes lo plantea en términos de comodidad con lo establecido que genera conflicto con un compromiso:

...la historia de las traiciones no se refiere a actos malvados de las personas sino a actos de comodidad respecto a su manera previa de vivir. A las personas no les gusta arriesgar, no le gusta cambiar y a medida que son mayores, todavía menos. La edad es directamente proporcional a la resistencia al cambio (7).

Ribes da crédito a que muchos de los conflictos y comisiones de faltas por parte de los investigadores, no son actos deliberados aunque no excluye que eso se dé. Pero lo común, es que las personas pongan por delante su propio beneficio al del proyecto colectivo y sus actos se vuelven perversos:

No es que haya una perversión intrínseca de la práctica sino que ésta se pervierte cuando altera la funcionalidad de un proyecto que está pensado en términos de un espacio colectivo, común, en el que se supone que todos se

orientan en un mismo sentido y que lo que se hace no afecte negativamente a los colegas (26).

Ribes supone que esa tensión podría equilibrarse si las personas asumen un compromiso y son capaces de ser leales a un proyecto supra ordinado a cada uno de ellas: “No se trata de lealtad a las personas aunque eso no debe descartarse, sino ser leal a un proyecto académico y a un compromiso institucional.” (2). Sin embargo, así mismo tiene claro que eso implica un esfuerzo adicional porque todo el sistema de reconocimientos para la investigación, está basado en el trabajo individual:

en el medio académico se promueve de manera prioritaria el individualismo que es todo lo contrario de lo que proponemos: “tengo que destacar”, “yo obtengo mi grado”, “son mis publicaciones” “busco mis reconocimientos”, “los congresos a los que asisto”, “mis alumnos”. Es el énfasis en la primera persona del singular, en vez de en la primera persona del plural. ¿Por qué? Porque todos los sistemas de reconocimiento están basados en la individualidad, no en el colectivo, lo cual es absurdo en una institución académica (26).

Él propone entonces procurar proyectos en donde los logros dependan del trabajo común, en donde las personas puedan ver al otro como límite de sus derechos: “es importante que todos actuemos al unísono, sin que haya asimetrías de contribución ni asimetrías de retribución. La idea es que todo el mundo sea corresponsable (26).

La apuesta, entonces, es procurar funcionar de acuerdo con criterios de un proyecto común cuando se trata del trabajo académico. Esto se traduce, entre otras cosas, en establecer relaciones profesionales dentro del proyecto, de lo contrario, se justifica todo lo que no se hace en términos de éstas:

... creo que la relación entre estudiantes y profesores y entre colegas, no son relaciones personales en principio, sino son relaciones profesionales. Al margen de las simpatías, antipatías, temores o amores que se generen, se está obligado a comportarse de acuerdo con el criterio de un programa, no con criterios

personales. Si hacemos esto último, se justifica en última instancia cualquier deshonestidad, las omisiones, la ineptitud, y esto no es justificable en términos personales. No debe ser justificable, ni se debe plantear siquiera que sea justificable. (15).

La historia de los proyectos que ha liderado Ribes y que se registra en este libro, muestra que la creación y mantenimiento de un proyecto sólido no es tarea fácil. Requiere de la voluntad de quienes lo componen para hacerlo trascender más allá de lo que podría hacerse si cada uno hiciera sólo su trabajo para beneficio individual. Esto implica actos de apoyo auténtico para que el otro comprenda algo mejor, reconocer el trabajo del otro, cuestionarlo para que note aspectos que de otra forma no vería, sumar esfuerzos para el logro de un objetivo, ubicar a cada quien en el lugar donde mejor aproveche sus competencias y talentos, emprender acciones pedagógicas deliberadas para que los estudiantes aprendan mejor, etc.; todo sin menoscabo del beneficio individual. Si al final resulta que hacer aquello es demasiado costoso para una persona, quizás resulte que un proyecto colectivo sólido y trascendente sea una utopía. O bien, quizás no se ha explicitado cuál es el proyecto académico colectivo que se espera consolidar y se ha partido del supuesto infundado de que todos los conocen y comparten. Si este fuera el caso, el problema no sería necesariamente de índole moral sino básicamente comunicativo.

### *Sobre Emilio Ribes*

Emilio Ribes es una figura histórica para la psicología mexicana e hispanoamericana. Lo atestiguan los programas, revistas, sociedades y centros que ha fundado, la cantidad de profesionales que lo han tenido como maestro, los cientos de artículos, libros y ponencias que ha hecho, y especialmente, su decidido espíritu crítico e innovador en esta disciplina, que ha atraído a tantos a estudiar seriamente su propuesta teórica.

Esos productos logrados por él son el testimonio del académico e investigador. Cientos no comparten sus puntos de vista o la forma como procede metodológica o analíticamente y otros cientos sí, pero mal o bien tienen a su disposición las fuentes

sobre las cuales basar su juicio. Pero sobre la persona, aquella que se conoce en el día a día sólo pueden hablar quienes han trabajado con él y también sobre eso hay historias y anécdotas que cuentan unos y otros. En esta entrevista él accedió a hablar de él y su forma de proceder.

Ante la pregunta por cuáles “pecados” había cometido o comete en su labor, su respuesta los situó en coordenadas históricas. Al principio, en su juventud, reconoce lo siguiente: “Y esos son pecadillos de juventud: el voluntarismo, la intolerancia y la erudición. Esta última normalmente suple la inseguridad que producen otras carencias” (49). Esta inseguridad puede explicarse porque, como se vio en el primer capítulo de este libro, Ribes comenzó en Xalapa con un programa académico que tomaba forma a medida que transcurrían las clases. Él y sus colegas fueron aprendiendo a medida que enseñaban y en muchos casos él era más joven que sus estudiantes (tenía aproximadamente 20 años).

La fuerza de sus convicciones, el ímpetu de sus decisiones y el carácter que necesitaba para mover la voluntad de tantas personas, lo llevaron, según sus palabras, a ser voluntarista e intolerante. Respecto a lo primero él comenta: “Antes era muy voluntarista pues creía que si yo halaba las cosas todo iba a salir adelante y la mayor parte de las cosas así eran. El problema es que cuando dejaba de hacerlo las cosas se caían... En esas circunstancias te preguntas si realmente vale la pena todo ese esfuerzo, toda esa presión para que las cosas después no se consoliden” (49). Ribes aprendió a conseguir lo que buscaba y posiblemente eso requería una buena dosis de tenacidad e insistencia, que sin embargo se acompañaban de decepción cuando notaba que los proyectos estaban atados a él para sobrevivir con el mismo espíritu con el que él los ideaba.

Respecto a su intolerancia de juventud, señala:

...en mi etapa skinneriana inicial, quizá era muy intolerante; desechaba automáticamente aquello que de alguna manera consideraba erróneo en principio. Pero creo que eso es parte también del proceso social en donde se



tiene que construir algo que no está hecho y no se pueden construir cosas siendo tolerante cuando los demás no los son (49).

Presenta su intolerancia como una actitud casi necesaria ante un ambiente que resultaba hostil y que exigía radicalidad en las posiciones. Quizás un líder emergente no puede serlo si es condescendiente con lo que no comparte y no muestra nítidamente una posición en torno a la cual enarbolar una bandera. Sin embargo, él afirma que ha cambiado al respecto:

Curiosamente pienso que ahora soy más tolerante que antes pero creo que ahora soy más intransigente también, que son dos cosas distintas. Es decir, no cedo en lo que creo que es fundamental pero estoy dispuesto a escuchar y conversar con puntos de vista diferentes (49).

Ribes se acerca a literatura muy variada y con frecuencia puede introducir dentro de sus reflexiones, asuntos que otros tratan de una forma distinta a él; o bien, puede tolerar que otros hagan un trabajo investigativo opuesto al que él haría siempre y cuando lo hagan con rigor y calidad. Pero es claro que después de su trayectoria y el capital simbólico acumulado esté menos dispuesto a transigir sobre ciertos supuestos y criterios que ya cuenta como parte estructural de su pensamiento. Y si aquella otra investigación parte de otros supuestos, no le llama la atención o bien, abiertamente arguye en su contra si la situación invita a hacerlo.

Muchos colegas o estudiantes describen lo anterior como una actitud cerrada en la que sólo lo que él piensa es correcto. Su respuesta inmediata y obvia es que por supuesto que él cree que lo que él piensa es correcto o si no, no lo pensaría ni defendería. Cuando se acercan a él para escudriñar su pensamiento generalmente los remite a donde éste está, es decir, en los libros y documentos que ha escrito. Su lectura es densa, aunque más la de los primeros textos que la de los últimos, porque su estilo implica a un lector que esté dispuesto a armar un rompecabezas cuyas piezas están distribuidas en varias de sus obras y el lector promedio no suele estar dispuesto.

Conversar con él sobre un tema académico es invitarlo a pensar en voz alta en un ejercicio de cuestionamiento casi permanente de lo que el interlocutor dice, así éste diga algo que se había ya dado por supuesto en una conversación previa. Pareciera que ésa es la forma como alimenta su pensamiento apoyado en una vasta cultura general y académica. El interlocutor no siempre puede serlo, quizás porque estamos acostumbrados a escuchar verdades inmutables y a tomar nota acriticamente, lo cual se exagera cuando es una autoridad académica quien está hablando.

Es vehemente, apasionado, leal y radical. Habla con su interlocutor pero en últimas lo está haciendo para sí mismo, es decir, está razonando en voz alta; los silencios en la conversación no siempre indican que cedió el turno sino que siguió pensando y lo hace saber retomando la idea aunque el otro haya tomado la palabra: “Me gusta hablar en clase pero soy consciente de que la mayor parte de las veces estoy hablando para mí, no estoy hablando para los otros” (49). En el obituario que hizo a Schoenfeld, describe en cierta medida esto mismo:

Por una parte, “dialogando” con Schoenfeld aprendí a pensar en voz alta. Me percaté de que pensar constituye un proceso de autocuestionamiento, un auténtico monólogo – en el sentido de Ryle – en el que se ofrecen argumentos y contraargumentos, siempre con el propósito último de hacer evidentes los fundamentos de nuestros conceptos y supuestos. La lectura posterior de Wittgenstein me convirtió en un “adicto” a pensar autocuestionándome, sistematizando los argumentos y contraargumentos como opciones lógicas exhaustivas. Digamos que aprendí a disfrutar los “orgasmos” del razonamiento crítico y a lamentar cuánto se pierde con el “pensamiento” rutinario apegado a las ¡fuentes de autoridad! (Ribes, 1996, p.140).

Así mismo, Ribes (2006) afirma sobre el pensar: “...significa un compromiso con el confrontar permanentemente nuestras creencias, supuestos y conocimiento con otras circunstancias y posibilidades y, no sólo hacerlo como un ejercicio de soliloquio, sino hacerlo colectivamente, en voz alta, con nuestros colegas y estudiantes” (p.38).

Esa práctica exige un interlocutor dispuesto a reconocer el juego, a ceder, a preguntar para alimentar un pensamiento suyo en curso y no para obtener una respuesta, a escuchar entre líneas y a discernir las fases de lo que dice y cómo se vincula con lo que está escrito. No siempre coinciden ambas cosas y al final una idea aparentemente contradictoria o contra-intuitiva termina ocupando un lugar en su obra con el paso del tiempo, reestructurando un buen segmento de la misma. Ese dinamismo de pensamiento hace aún más difícil estudiarlo y seguirlo.

Ribes puede excitarse en una discusión cuando percibe que el otro se resiste tercamente o que fue cuestionada su comprensión de algo. Esto suele crear un hábito de inaccesibilidad sumado al método socrático que utiliza que redundando muchas veces en una contradicción permanente de lo que el otro está afirmando, y una revelación de que la segunda o una tercera persona no entendió un punto. Esto puede implicar una dinámica de trabajo en la que muchos deciden no participar y toman distancia. Él comenta:

Lucha [su difunta esposa] dice que soy de carácter fuerte, probablemente. Puedo tener autoridad pero no soy autoritario, que son dos cosas diferentes. Nunca le doy órdenes a la gente de lo que tiene que hacer... La asimetría no es una creación mía. Obviamente, creería en la asimetría si fuera autoritario. (14)

Ribes busca en el otro un interlocutor informado, crítico, que ha pensado por sí mismo y que lo hace pensar a él. Con los estudiantes en general habla como si ellos tuvieran ya un conocimiento suficiente para sostener una discusión inteligente. Cuando esto no pasa, lleva al extremo su estrategia pedagógica y puede hacerle ver al estudiante que no sabe lo que debiera. Comenta:

Antes disfrutaba mucho más el dar clases pero ahora casi no lo disfruto porque me doy cuenta que en las clases los estudiantes prácticamente no aprenden... intento ser paciente pero cada vez más pierdo la motivación para serlo. Soy paciente en la medida en que puedo lograr que el estudiante haga algo, pero dejo de serlo cuando me percato de que el estudiante no estaba aportando el esfuerzo requerido para aprender (49).

Sus estándares son altos y lo común es que las personas prefieran callar o asentir. Pero él considera que ésa no es la actitud académica deseable: “Pienso que la gente no habla, no dice, no hace las cosas, primero porque no sabe, no sabe qué decir y no sabe qué preguntar ni hacer. Y no saben qué decir porque no leen, porque no estudian, porque no escuchan” (14). Esperaría que la gente se esforzara más y llegara mejor preparado para la discusión con él pero lo común es que esto no pase: “Me siento mal cuando no me buscan. De hecho, los demás podrían aprovecharme si reconocieran que podrían aprender algo de mí” (14).

En medio de todo lo anterior, quienes trabajan con él sienten el beneficio de su presencia y de su tutoría. Se aprende de un modo u otro porque exige, porque desacomoda y lleva inevitablemente a pensar. Tiene siempre una reflexión a la mano sobre el problema que se le proponga y generalmente su punto de vista abre puertas, nota aspectos que antes no se notaban, incita, cuestiona. Es en el paso de los días que se advierte el valor de trabajar con quien es, sin duda, un hombre que se tomó en serio los problemas de la psicología, que abrió caminos, movió estructuras, cambió paradigmas y transformó el trabajo de varias generaciones.

### *Síntesis y conclusión*

La dimensión social/personal se refiere al campo de relaciones entre las personas que juegan como académicos y/o administrativos, relativamente al margen de los roles propios y característicos que éstos representan. La separación entre estas dimensiones es analítica, pues de un modo u otro, ser académico o administrativo nutre de criterios y reglas la dinámica del juego en la que se halla la persona.

En este contexto se han presentado los conflictos interpersonales como la dominancia del campo de las relaciones interpersonales sobre los demás campos; o mejor, la imposición de criterios que regulan el campo social/personal en el campo académico/científico. Se señaló que ése es el curso común de los acontecimientos y que es difícil modificarlo. Ribes propone que los proyectos se beneficiarían en la medida en que se establezca un compromiso explícito con los objetivos de un proyecto colectivo que trasciende a los objetivos particulares, y que eso podría lograrse si los

proyectos se construyen de modo que los logros dependan también del trabajo común y que las relaciones sean profesionales, es decir, estén mediadas por los atributos propios del campo académico.

Finalmente, se esbozó un perfil de Emilio Ribes basado en su propia descripción, que lo caracteriza como una persona que le ha dado crédito a un proceder académico basado en el autocuestionamiento y el cuestionamiento de otros; que defiende su postura con vehemencia y que asume de sus pares y estudiantes un espíritu académico que motive un diálogo crítico y estimulante. Dado que esto no es común, ha transformado sus objetivos y prácticas en función de la búsqueda de una armonía estética en su obra y de formar académicos que emulen ese espíritu.

### **Comentarios finales**

El proyecto del CEIC durante la dirección de Emilio Ribes dejó varias lecciones y logros institucionales, académicos y personales. Permitted notar la consolidación de una trayectoria y la dinámica de una comunidad científica que operó en condiciones óptimas durante una parte del tiempo. Su análisis deja ver que el quehacer científico está lejos de poder ser descrito con las categorías clásicas que ven a la ciencia como una institución racional, orientada por criterios lógicos y metodológicos estrictos. Al contrario, puede describirse mejor como un campo de relaciones entre agentes y sus posiciones, que concentra roles de diversos tipos, tensiones, competencias, asimetrías, etc. (cr. Bourdieu, 2001). Y esto, en lugar de verse como crisis o problema, se ofrece como la dinámica natural y esperable.

El análisis basado en las dimensiones administrativa/institucional, académico/científica, y social/personal fue útil en la medida en que permitió distinguir agentes, capitales y reglas de juego distintos. La dinámica del campo académico estructura el análisis y es sustantiva en la definición de los demás campos. De hecho, buena parte de sus relaciones son el resultado de la inclusión de criterios administrativos o personales que rebasan la lógica académica misma. Es quizás este intercambio de criterios los que permiten caracterizar a la comunidad científica a

partir de sus tensiones, pues no siempre resultan compatibles o al contrario, unos terminando dominando sobre otros.

En el CEIC, aparentemente, la dinámica del campo científico estuvo atravesada por las tensiones en torno a la representación de ciencia más conveniente, a la lucha por el posicionamiento mediado por el sistema de reconocimiento a la productividad establecido en México, y por un clima de soporte institucional suficiente como para llevar a su máxima expresión la capacidad de desarrollo científico de los investigadores convocados. El resultado fue alcanzar un nivel de productividad y de reconocimiento internacional que pocos logran, la maduración de diversas perspectivas conductuales con algunas pequeñas comunidades o unas cuantas personas en torno a ellas en lugar de una sola comunidad teóricamente homogénea, la garantía de un apoyo institucional de largo alcance, y el posicionamiento como modelo de formación científica basada en la práctica de investigación.

El análisis que hace Emilio Ribes de lo logrado, sin embargo, deja ver otros matices. Desde su perspectiva, cada agente debe jugar de forma óptima en cada campo: debe saber moverse en el medio institucional, interpretando oportunidades, insistiendo inteligentemente, comportándose bajo el supuesto de que está al servicio de la academia, y con la convicción de que el trabajo de calidad es suficiente para obtener apoyos. Pero así mismo, distinguiendo los límites y las lógicas de ambos campos, de modo que no se caiga en la tentación de ver la institución académica como una empresa que vende servicios ni en la práctica de estar sometido a las presiones burocráticas que restan dedicación y por ende calidad al desempeño académico.

Así mismo, debe apuntarse hacia la excelencia cuando se trata del movimiento dentro del campo académico, haciendo de la investigación y la reflexión los ejes estructurantes de su dinámica, ejerciendo conscientemente bajo principios de compromiso con un proyecto colectivo que permita dar plenitud a las metas individuales pero que a su vez trascienda a las personas. Los criterios últimos de la práctica en este campo se vinculan con la búsqueda estética de lograr cada vez una mejor comprensión de la naturaleza y en este caso, de la conducta. Finalmente, en el

plano personal e interpersonal, tendría que jugarse en función del desarrollo pleno de las potencialidades individuales, el favorecimiento de la convivencia y el logro del proyecto colectivo en el que se participa.

Pero además de moverse óptimamente en cada campo, y de reconocer que se intersectan permanentemente, pareciera que Ribes sugiere que es necesario un compromiso explícito con priorizar el desarrollo del proyecto académico que convoca a los diversos agentes, procurando que no se juegue en el campo académico con criterios del campo administrativo ni del campo personal. Cuando se juego con estos criterios mixtos, los agentes producen académicamente sólo para obtener ganancias económicas, son víctimas del afán de reconocimiento, de la burocracia, proclives al conflicto interpersonal al poner por encima rivalidades personales que entorpecen la racionalidad en la discusión académica, caen en la inercia de la comodidad, la mediocridad y la indiferencia, entre otros.

Su consejo más explícito es el de hacer un esfuerzo por construir un proyecto académico cuyo sustento sea necesariamente colectivo, centrado en la calidad de la investigación, motivado por un compromiso epistémico auténtico y por la subordinación de intereses individuales que puedan atentar contra la estabilidad del proyecto. Si así son las cosas, lo demás es una consecuencia natural: se obtiene apoyo financiero colectivo e individual y se alimentan preguntas auténticas que llevan a aprovechar los talentos y capacidades de cada uno. Llevar a cabo esto no es fácil y hoy en día Ribes no es optimista al respecto. Su propio camino fue reposar la vehemencia con la que buscó esto al principio y dedicarse cada vez más al cultivo de su sistema teórico, buscando su calidad heurística y su fineza conceptual; además, al ejercicio congruente de un estilo de hacer ciencia y de formar investigadores que, eso sí, no traiciona tal ideal de conformar una comunidad de excelencia académica. El CEIC será fiel al espíritu que le dio vida, si tiene esto mismo como norte.

## REFERENCIAS

- AFP/ELPAÍS.ES (2006). Los matemáticos entregan sus premios “Nobel” en Madrid. Publicado en el *El País*, el 22 de agosto de 2006. Extraído de: [http://sociedad.elpais.com/sociedad/2006/08/22/actualidad/1156197603\\_850215.html](http://sociedad.elpais.com/sociedad/2006/08/22/actualidad/1156197603_850215.html)
- Aristóteles (1974). *Poética*. Madrid: Gredos.
- Aristóteles (1994). *Metafísica*. Madrid: Gredos
- Aristóteles (2004). *Ética a Nicómaco*. Madrid: Alianza Editorial.
- Benach de Rovira, J. & Tapia, J.A. (1995). Mitos o realidades: a propósito de la publicación de trabajos científicos. *Mundo Científico*, 15, 154, 124-130.
- Bolles, R. (1979). *Learning theory*. 2d. edición. New York: Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.
- Bourdieu, P. (1983). *Campo de poder y campo intelectual*. Buenos Aires: Folios Ediciones.
- Bourdieu, P. (2001). *El oficio del científico. Ciencia de la ciencia y reflexividad*. Barcelona: Anagrama.
- Broad, W. & Wade, N. (1984). *Betrayers of truth; fraud and deceit in the halls of science*. New York: Simon & Schuster.
- Fanelli, D. (2010). Do pressures to publish increase scientists' bias? An empirical support from US states data. *PLoS ONE*, 5, 4, 1-7.
- Ferrer, I. (2011). Escándalo científico por el fraude un psicólogo social holandés que inventó sus investigaciones y las publicó en “Science”. Publicado en *El País*, el 3 de noviembre de 2011. Extraído de: [http://sociedad.elpais.com/sociedad/2011/11/03/actualidad/1320274813\\_850215.html](http://sociedad.elpais.com/sociedad/2011/11/03/actualidad/1320274813_850215.html)



- Foro Consultivo Científico y Tecnológico. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (2003). *Situación de la Ciencia y la Tecnología en las Universidades Públicas de los Estados. Propuestas y Recomendaciones*. Extraído de:  
[http://www.foroconsultivo.org.mx/libros\\_editados/cabos.pdf](http://www.foroconsultivo.org.mx/libros_editados/cabos.pdf)
- González, V. y Aguilar, A. (2000). "La moneda al aire: El financiamiento de la educación en México", *Trayectorias, Universidad Autónoma de Nuevo León*, 2, 3, 27-42.
- Merton, R.K. (1957). *Priorities in scientific discovery: A chapter in the sociology of science. American Sociological Review*, 22, 635-639.
- Merton, R. K. (1968). The Matthew Effect in science. *Science*, 159, 3810, 56-63.
- Ribes, E. (1996). Obituario: William N. Schoenfeld. *Acta Comportamentalia*, 4,2, 133-157.
- Ribes, E. (2006). El Centro de Estudios e Investigaciones en Comportamiento de la Universidad de Guadalajara: antecedentes y desarrollo histórico. En: Centro Universitario de Ciencias Biológicas y Agropecuarias (ed.). *Centro de Estudios e Investigaciones en Comportamiento. CEIC. XV Aniversario. Memorias 1991-2006*. México: Universidad de Guadalajara.
- Ribes, E. (2009). La investigación en la universidad pública. *Ciencia*, 60, 2, 70-77.
- Ribes, E. (2010). Lenguaje ordinario y lenguaje técnico: un proyecto de currículo universitario para la psicología. *Revista Mexicana de Psicología*, 27, 1, 55-64.
- Ribes, E. y López, F. (1985). *Teoría de la conducta. Un análisis de campo y paramétrico*. México: Trillas.
- Schwarzman, S. (1996). La universidad como empresa económica. *Revista de la Educación Superior en Línea*, 117. Texto presentado en el seminario sobre el papel de las universidades en el desarrollo social, en la Universidad Austral de Chile en Valdivia, del 3 al 7 de marzo de 1996. Extraído de:

[http://www.anuies.mx/servicios/p\\_anuies/publicaciones/revsup/res117/art12.htm](http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/revsup/res117/art12.htm)

Secretaría de Educación Pública (SEP); Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica (SESIC); Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC); y Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2003). *Informe nacional sobre la educación superior en México*. Extraído de: [http://www.anuies.mx/e\\_proyectos/pdf/01\\_Informe\\_Nacional\\_sobre\\_la\\_Educacion\\_Superior\\_en\\_Mexico.pdf](http://www.anuies.mx/e_proyectos/pdf/01_Informe_Nacional_sobre_la_Educacion_Superior_en_Mexico.pdf)

Thiry, H.; Laursen, S.L.; & Hunter, A. (2000). What experiences help students become scientists? A comparative study of research and other sources of personal and professional gains for STEM undergraduates. *The Journal of Higher Education*, 82, 4, 357-388.

Unibienestar (2005). *Vida universitaria y bienestar. Estudios y reflexiones*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Walsh, P. (2006). Narrowed horizons and the impoverishment of educational discourse: teaching, learning and performing under the new educational bureaucracies. *Journal of Education Policy*, 21, 1, 95-117.

# EL REGRESO A CASA: EL CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIONES EN CONOCIMIENTO Y APRENDIZAJE HUMANO (CEICAH) DE LA UNIVERSIDAD VERACRUZANA

**Jairo Tamayo**

**Lizbeth Pulido Avalos**

**Universidad Veracruzana – CEICAH**

*A nivel personal, habiéndome prodigado en los últimos 45 años –con más voluntarismo e idealismo que con suerte- al desarrollo de programas institucionales que contribuyeran al establecimiento de una psicología científica en México, ahora sólo me resta continuar y disfrutar ese proyecto de vida profesional que he construido. Un proyecto que es congruente y coherente con una concepción de la ciencia, de la disciplina y de su razón social.*

Emilio Ribes (2012).

## **INTRODUCCIÓN**

La partida del doctor Emilio Ribes del Centro de Estudios e Investigaciones en Comportamiento (CEIC) de la Universidad de Guadalajara, no supuso el fin de una trayectoria, mucho menos el abandono de una vida dedicada a la academia y a la investigación. Por el contrario, aquel evento constituyó el primer paso para la materialización de una idea latente, de un nuevo intento por crear, esta vez, un proyecto más personal.

El presente capítulo se divide en tres partes. En la primera, se hará un breve recorrido histórico por la construcción del Doctorado en Ciencia del Comportamiento de la Universidad Veracruzana y del proyecto CEICAH en sí mismo; en la segunda, se presentará la transcripción de una entrevista hecha al doctor Emilio Ribes a propósito del tema; finalmente, en la tercera parte se hará un análisis del proceso de

construcción y consolidación del programa de formación doctoral en Ciencia del Comportamiento y del CEICAH, el cual se articulará a partir de las siguientes categorías: a) aspectos históricos; b) análisis comparativo: El CEICAH respecto a los anteriores proyectos; c) su desarrollo y consolidación y d) prospectiva.

### **Breve recorrido histórico**

Como se verá más adelante en la entrevista, todo comenzó con una coyuntura y una idea. En el 2008, la Universidad Veracruzana en cabeza de su rector, el Dr. Raúl Arias Lovillo, otorgó el *Doctorado Honoris Causa* a Emilio Ribes Iñesta y de paso le extendió una invitación directa a retornar a dicha casa de estudios. Ello coincidió con su proceso de jubilación de la Universidad de Guadalajara y con su deseo de regresar a Xalapa, lugar de inicio de su vida académica, por lo que aquel acontecimiento se revistió de un valor sentimental especial. En la ceremonia del reconocimiento, Ribes apuntó: “La Universidad Veracruzana y Xalapa forman parte significativa de mi vida como persona y académico. No sólo conocí aquí en Xalapa a Luz Adelina la compañera de mi vida sino que además tuve la fortuna de coincidir con un momento histórico singular de la Universidad y sus protagonistas”.

La tendencia casi inherente de Emilio Ribes a crear, construir y fundar, lo llevaron a pensar en que tal momento era quizá el idóneo para montar las bases de un proyecto mucho más personal, que fuera una síntesis de todos los anteriores y que reflejara la idea de lo que para él constituye el ejemplar de una disciplina psicológica con límites bien definidos y con un actuar coherente respecto a sus propios principios lógicos.

Fue así como al año siguiente, en 2009, Ribes regresó a la ciudad de Xalapa para iniciar la construcción de un programa de formación doctoral en Ciencia del Comportamiento. A este proyecto se vincularon inicialmente el Dr. Mario Serrano y el Dr. Daniel Gómez Fuentes; posteriormente, en el mismo año, se integraron el Dr. Carlos Ibáñez Bernal y el Dr. Ricardo Pérez-Almonacid. Durante el 2009 y la primera parte del año 2010, el grupo de académicos mencionados junto con Ribes, estuvo trabajando en el diseño y construcción del programa doctoral, sus líneas de

investigación y su plan de estudios, a la vez que se adelantaban los trámites administrativos correspondientes ante las autoridades de la Universidad Veracruzana para darle vida al programa.

Esto último ocurrió el 24 de mayo del 2010 cuando el Consejo Universitario General de la Universidad Veracruzana y la Dirección General de la Unidad de Estudios de Posgrado de esta Casa de Estudios, dio luz verde al Doctorado en Ciencia del Comportamiento, el cual estuvo inicialmente adscrito al Instituto de Psicología y Educación. Al mes siguiente, el Dr. Ricardo Pérez-Almonacid fue designado como coordinador del programa. A partir de allí, el programa empezó su operación participando por primera vez en la convocatoria de ingreso correspondiente al segundo semestre del 2010. El resultado de ésta fue la selección de seis estudiantes, cuatro con título de maestría y dos con licenciatura, mismos que constituyeron la primera generación de ingreso que iniciaron labores académicas como estudiantes en agosto del mismo año.

El siguiente paso natural fue el desarrollo del proceso de consolidación del Doctorado. Se conformaron tres líneas de investigación: Procesos básicos, desarrollo y comportamiento social, aprendizaje humano complejo y procesos conductuales en educación básica y superior. Al igual que en el CEIC en Guadalajara, el proceso de formación de los estudiantes se concibió como estrictamente tutorial. Con una duración de cuatro años, el programa se articuló en un plan de estudios en el que en los dos primeros el estudiante se vincula al proyecto de uno de los docentes que funge como su tutor (Investigación Supervisada). A la par, un segundo tutor trabaja con el estudiante en la revisión guiada de tres ejes conceptuales básicos: condicionamiento clásico, condicionamiento operante y conducta humana compleja (Estudio Independiente). Así mismo, durante este periodo, los estudiantes participan en talleres de análisis de datos y de diseño y programación computacional de experimentos. Finalmente, en los dos últimos años, el estudiante plantea y desarrolla su tesis doctoral. El plan de estudios difiere de los proyectos previos encabezados por Emilio Ribes. Semanalmente, tanto estudiantes como docentes, participan en dos seminarios conjuntos, tipo coloquio: uno orientado a la presentación de los proyectos de investigación desarrollados por estudiantes y docentes; y el otro, orientado a la

revisión conceptual de los problemas de la ciencia de la conducta en general y de la *Teoría de la Conducta* propuesta por Ribes y López (1985) en particular.

El Doctorado en Ciencia del Comportamiento dio un importante paso hacia su consolidación al ingresar al Padrón Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) del Consejo Nacional para la Ciencia y la Tecnología (CONACYT) el 17 de agosto del 2011. A partir de entonces, se hizo evidente que el proyecto empezaba a crecer en sus justas proporciones. Esto fue evidente a los ojos del rector de la Universidad Veracruzana, el Dr. Raúl Arias Lovillo quien le planteó la posibilidad al Dr. Emilio Ribes de tener un centro de investigaciones que en su seno albergara al programa de Doctorado en Ciencia del Comportamiento. Como se verá más adelante en la entrevista, la idea de un centro de investigaciones no estaba contemplada inicialmente por Ribes; sin embargo, una vez abierta la posibilidad, se decidió aprovecharla. Fue así como el 24 de noviembre del 2011, el Consejo Universitario General de la Universidad Veracruzana autorizó la creación del Centro de Estudios e Investigaciones en Conocimiento y Aprendizaje Humano (CEICAH) como una unidad dependiente de la Dirección General de Investigaciones. A su vez, el Doctorado dejó de estar adscrito al Instituto de Psicología y Educación y pasó a ser parte nuclear del CEICAH, ganando con ello autonomía administrativa.

Posteriormente, el Dr. Arias Lovillo, rector de la Universidad, autorizó la construcción de un edificio para el CEICAH y su planeación se inició y bajo la orientación del Dr. Ribes, Sin embargo, dado que el proceso para la construcción de las nuevas instalaciones podría dilatarse y era además indispensable contar en lo inmediato con un espacio para el desarrollo de los proyectos de investigación en conducta animal, se planteó la posibilidad de rentar y adecuar un espacio en el que provisionalmente iniciaran las operaciones del CEICAH. Esta idea pudo materializarse gracias a la buena disposición y colaboración de las autoridades de la Universidad Veracruzana. Fue así como a partir de septiembre del 2012, tanto académicos como estudiantes, trasladaron sus labores a la sede actual del CEICAH en la Avenida Orizaba en la ciudad de Xalapa, Veracruz.

A la postre, en aras de incrementar el número de investigadores del Centro y de docentes del Doctorado, por invitación del doctor Emilio Ribes, se vincularon al

proyecto el Dr. Jairo Tamayo en agosto del 2012 y la Dra. Lizbeth Pulido Avalos en enero del 2013. Así, en la actualidad, el proyecto cuenta con 7 investigadores de tiempo completo y el apoyo de investigadores externos entre los que se cuentan algunos del CEIC, en Guadalajara. En cuanto al programa de Doctorado en Ciencia del Comportamiento, actualmente cuenta con 15 estudiantes inscritos, 6 originarios del Estado de Veracruz, 7 originarios de otros Estados del país y 2 más de nacionalidad colombiana.

A su vez, como parte de las actividades organizadas por el CEICAH, se inauguró la Catedra Ludwig Wittgenstein de la cual se planea tener una edición anual y cuya primera versión se realizó el 18 y 19 de febrero del 2013 teniendo como invitado al Dr. Robert Lee Arrington profesor emérito de la Universidad del Estado de Georgia. La segunda versión tendrá lugar en agosto de 2014 con la visita del Dr. Duncan Richter de la Universidad Militar de Virginia. Ambos son reconocidos estudiosos de la obra de Wittgenstein y sus participaciones originaron una colección de publicaciones selectas sobre esta obra.

Dos proyectos académicos adicionales completan actualmente la misión del CEICAH: por un lado, la revista *Acta Comportamentalia* es ahora editada en la Universidad Veracruzana y continúa fortaleciéndose como una publicación latina sobre ciencia del comportamiento, referente en el plano nacional e internacional. Por otro lado, como una estrategia de vinculación social y de nivelación académica para los aspirantes al Doctorado, se diseñó e implementó el curso de Educación Continua sobre Fundamentos en Ciencia del Comportamiento. Se trata de un curso semestral que pretende divulgar las bases de la disciplina conductual al público general, y al mismo tiempo, promover que los aspirantes al Doctorado cuente con un nivel aceptable de conocimiento sobre el área.

Este es, pues, el estado actual de la última idea concebida y construida por el Dr. Emilio Ribes. En la entrevista que a continuación se transcribe, algunas de los elementos descritos se verán precisados, además de hacerse más claras y evidentes las razones, propósitos y expectativas del creador.

## **ENTREVISTA**

## Aspectos históricos

**Pregunta (P):** ¿Cómo, cuándo y por qué surge la idea de este último proyecto?

**Respuesta (R):** Tenía el plan de retirarme de Guadalajara, más o menos en la época en que regresé a Xalapa (2009), por razones de lo que llamo el agotamiento del ciclo personal en un proyecto. Nunca he disfrutado la administración; lo que me gusta es armar un proyecto, crear algo nuevo, consolidarlo y luego dejárselo a la gente que ha crecido con él. Lo ideal es que la gente tenga la capacidad y el interés para conservarlo. Si la gente deja que el proyecto se diluya y se convierta en una institución común y corriente, supongo que ya es su responsabilidad. También creo que en esos momentos ya no soy necesario para los proyectos. Si el proyecto se conserva, yo ya no era necesario; si se deteriora, tampoco, porque ya no valía la pena invertir más tiempo en él. Ésa es un poco mi lógica.

Lo que supuse en ese momento es que en Guadalajara mi ciclo ya estaba terminado. Quería regresar a vivir a Xalapa con Lucha y jubilarme, no en el sentido de retirarme sino en el de participar en un nuevo proyecto con un papel, vamos a decir, periférico, menos protagónico, en el que pudiera hacer mis cosas pero además tener tranquilidad.

Todo empezó cuando la Universidad Veracruzana en cabeza del Rector, el doctor Raúl Arias Lovillo, me otorgó el *Doctorado Honoris Causa*. Aquel día, en la cena, el rector Arias Lovillo me manifestó que esta era mi casa y que tenía las puertas abiertas. En ese momento Lucha me sonrió y supe que ahí empezaba todo de nuevo. Tiempo después le escribí al Rector comentándole que planeaba retirarme de la Universidad de Guadalajara y venir a vivir a Xalapa y que además me gustaría acabar mi carrera académica donde la empecé, en la Universidad Veracruzana, pero que no quería ser simplemente una especie de tótem testimonial sino que quería hacer algo que fuera útil para la Universidad. En ese entonces le planteé inicialmente hacer un programa doctoral. No se pensó inicialmente en un centro sino en un programa doctoral, aunque eventualmente, estaba abierta la posibilidad de que se transformara en algo más.

Aceptó inmediatamente y me dijo que le mandara lo que necesitaba y cuándo empezaría. Todo empezó a materializarse a partir de ahí. Se eligió como punto de partida al Instituto de Psicología y Educación de la Universidad Veracruzana aunque no se pensaba que el proyecto fuera del o para el Instituto sino de la Universidad. El nicho menos hostil en la Universidad Veracruzana para mí, era el Instituto, por eso el Doctorado empezó ahí.





Guadalajara, 2008. Emilio Ribes y Daniel Gómez Fuentes, director del Instituto de Psicología y Educación de la Universidad Veracruzana, entidad que generosamente acogió a los académicos del Doctorado en Ciencia del Comportamiento de la misma universidad, desde 2009 hasta 2011.



Xalapa, 2010. Equipo inicial de investigadores contratado por la Universidad Veracruzana en 2009 para iniciar el Doctorado en Ciencia del Comportamiento. De izquierda a derecha: Mario Serrano Vargas, Emilio Ribes, Carlos Ibáñez Bernal y Ricardo Pérez-Almonacid.

No había solicitado la construcción de un edificio especial para el programa doctoral, pero el Rector, para nuestra fortuna, así lo interpretó. Entonces, planteó la posibilidad

de tener un edificio nuevo para el programa. Fue a partir de ello que se dio la posibilidad de tener autonomía absoluta, que era lo más conveniente por la especificidad del Programa en todos los sentidos, en lo académico, en lo conceptual, en lo disciplinario, etc. Al tener que prever espacios para un laboratorio de conducta animal, que no podía estar en el Instituto por razones obvias de espacio y funciones, le pedí al Rector que nos rentara una casa, a lo que accedió sin mayor problema. Después me planteó que, ya que ése era el plan, por qué no hacer un centro de investigaciones pero que no fuera de psicología porque la Universidad ya tenía dos institutos y una facultad. No sería un centro de psicología en el sentido estricto de la palabra. Lo planteé como un centro multidisciplinario aunque con base en una disciplina e interesado en problemas particulares (o, quizá generales) que los psicólogos estándar no tratan. Fue así como empezó el Centro.

Casi todo en mi vida ha sido propiciado por una coyuntura. Tienes una idea, se da una coyuntura y entonces la idea empieza a tomar forma. No se trata de que solamente se dé una coyuntura porque si ésta se da pero no hay una idea o proyecto, no se aprovecha o no debería hacerse. Debe haber una idea, un proyecto antes de que la coyuntura se dé.

La propuesta de un centro aquí en Xalapa, de hecho ya se había dado cuando Víctor Arredondo era rector, en el año 2001 ó 2002. En ese entonces me propuso venir a Xalapa. Sólo lo contemplaría siempre y cuando me diera un centro como el creado en la Universidad de Guadalajara; no fue posible. Lo curioso del asunto es que quien finalmente me pudo ofrecer el centro fue un rector que no era psicólogo.

- P.** Es decir que inicialmente no estaba planeado tener un centro sino solamente un programa doctoral.
- R.** Inicialmente estaba planeado como un nicho personal, luego vino el programa doctoral, y a partir de éste, el Centro. Podría decirse que inicialmente el programa doctoral funcionaba ya como un pequeño centro. El programa funcionaba y funciona con base en proyectos de investigación. Es un centro, no un programa de docencia en sentido estricto. La docencia sólo tiene sentido en términos de la investigación y no al revés. Como el programa empezó en función de los proyectos de investigación, no hubo ningún problema en convertirlo en centro, fue un paso natural, porque de hecho el programa era ya en sí mismo un pequeño centro. Eso es importante porque la idea era hacer algo que fuera más pequeño que el Centro de Estudios e Investigaciones en Comportamiento (CEIC) en la Universidad de Guadalajara y, obviamente, más homogéneo (así estaba pensado inicialmente el CEIC). Quería que fuera algo diferente.
- P.** ¿Ésa es la razón por la que buscó que el CEICAH fuera homogéneo?
- R.** Sí. Algunos me decían que en el CEIC muchos no leían *Teoría de la Conducta* y que había varios proyectos no relacionados con ésta. Entonces me cuestionaban por qué ocurría eso, si era el creador y director del Centro. A pesar de lo que la gente piensa, nunca he impuesto mi punto de vista a nadie. Lo que busqué en el CEIC es que la gente, aparte de tener un grado de una universidad reconocida, tuviera cierta calidad académica y se interesara en hacer investigación, al margen de si correspondía o no con lo que yo pensaba o hacía.

Aquí se quiso hacer algo diferente. Por eso, esta vez hemos preferido crecer muy despacio pensando en personas que, por lo menos en lo aparente, estén de alguna manera identificados con la misma manera de hacer psicología en lo teórico y en lo experimental; y la idea es crecer en la medida en que se pueda encontrar el tipo de personal que cumpla con ese perfil. Si no hay personas idóneas, preferimos ser menos.

**P.** ¿Cuáles son las ventajas de construir un proyecto homogéneo?

**R.** La ventaja es que puedes crear por primera vez una tradición respecto a una manera de hacer psicología. En psicología eso no se tiene ni siquiera en el sentido amplio de los llamados conductismos porque por una razón u otra, los conductistas tienen siempre la corruptibilidad aplicada a la mano, como una incapacidad teórica para tratar con ciertos problemas, y en general, una gran disposición a la corrupción conceptual. De hecho en México ya no hay conductistas, de ningún tipo de conductismo, ni hullianos, ni skinnerianos puros. Sólo hay unas mezclas extrañas pero conductistas en sentido estricto, ya no hay.

En nuestro caso, concebimos el CEICAH como la sede donde se desarrolla un programa de investigación teórica y experimental coherente con una lógica particular, con una forma de concebir la disciplina. La homogeneidad teórico-conceptual no es por dogmatismo sino simplemente para dar coherencia a lo que se hace con lo que se dice. Este proyecto es homogéneo pero autocrítico. No es un dogma. La idea es también identificar los problemas del modelo, que hay fallas, cosas que faltan. Además, puedo decir que después de 50 años de experiencia ideando y creando proyectos, a lo mejor tengo el derecho o la oportunidad de hacerlo como a mí me gustaría que fuera, como una especie de regalo de jubilación, de bodas de oro.

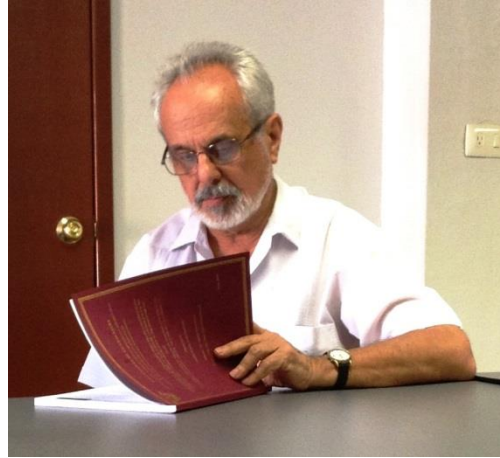
**P.** ¿Cómo se sintió al dejar el CEIC y venir para Xalapa a iniciar un proyecto nuevo?

**R.** Lo que había planeado que fuera el CEIC ya estaba concretado. Cuando me fui lo dejé con 14 investigadores, aparte de los técnicos académicos, el edificio, una buena biblioteca, un plan que podía mejorarse, etc. Es el centro de investigaciones mejor equipado de México e incluso que muchos lugares de Estados Unidos. Varios de los invitados internacionales a los proseminarios del CEIC nos decían que estábamos mejor equipados que ellos. Sin embargo, percibía que no todo el mundo estaba identificado de la misma manera con el proyecto y que se estaba empezando a gestar mucho individualismo. En ese momento te dices: ya cumplí con el proyecto, con la Universidad y conmigo mismo, es hora de retirarme. Además no vivía a gusto en Guadalajara, crecí demasiado para mí.

Pero de hecho tampoco se puede hablar de este último proyecto (el CEICAH) como algo totalmente nuevo. Los proyectos son continuaciones. Todos los proyectos han sido continuaciones: Coyoacán de Xalapa, Iztacala de Coyoacán, Guadalajara de Iztacala y la última Xalapa de Guadalajara. Los proyectos son nuevos en términos institucionales pero no lo son en términos conceptuales o de intereses. Es un gran proyecto continuo y discontinuo a la vez.

**P.** ¿Por qué en el nombre del Centro se hace énfasis en el conocimiento y aprendizaje humano?

- R. Se decidió que era mucho más importante el comportamiento humano que el comportamiento animal. El énfasis era de hecho en los procesos sustitutivos que creo son la gran aportación de *Teoría de la Conducta*; por eso el nombre del Centro. La idea de ponerle aprendizaje humano es darle multidisciplinariedad y el problema del conocimiento es también de este tipo. También se quiso que se distinguiera de otros institutos de psicología para que no fuera un centro de psicología porque, de hecho, ya no me siento psicólogo en términos de todos aquellos que se reconocen como tales. La ventaja es que podemos hacer psicología a nuestra propia manera de ver la disciplina y de esa forma poder conectarnos con aspectos de filosofía, de educación, de ciencia social, etc.



Xalapa, junio de 2013. Emilio Ribes en las instalaciones provisionales del Centro de Estudios e Investigaciones en Conocimiento y Aprendizaje Humano (CEICAH) de la Universidad Veracruzana.

### **Análisis comparativo: El CEICAH respecto a los anteriores proyectos**

- P. ¿Cómo se compara el CEICAH respecto a sus anteriores proyectos?
- R. El CEICAH es como un perfeccionamiento o quizá más bien una miniaturización. Aquí tenemos un eje conceptual y homogéneo para todos, cosa que no había antes. Eso es fundamental porque cuando alguien está hablando de algo todos lo entienden porque se está hablando en un mismo lenguaje. No se pregunta por qué lo haces, de dónde viene o qué quiere decir tal cosa o la otra; eso es importante para nosotros. Es algo de lo que carece la disciplina. En el caso de otras disciplinas eso no es problema. Si fuéramos físicos o biólogos lo que discutiríamos es la amplitud de las especialidades de la disciplina; pero entre los psicólogos debemos empezar por qué tipo de disciplina estamos hablando, todavía no hay acuerdo ni siquiera en algo tan fundamental como el objeto de estudio.

En el CEICAH, partimos de lo fundamental, de un concepto de disciplina que es unitario, lo cual es un salto cualitativo. Es casi como si fuéramos otra ciencia. Y eso en parte es producto de mi edad y mi experiencia. ¡Quizá si me espero hasta los 90 resulte mejor el sexto o séptimo proyecto!

- P.** Antes del CEICAH tenemos cuatro proyectos en los que usted ha sido protagonista ¿Cuál cree que fue el principal aprendizaje de cada uno de ellos?
- R.** Aprendes muchas cosas. Por un lado, adquieres destrezas personales de negociación, de cabildeo, de administración, de gestión, de conocer a la gente. Aprendes a esperar que las cosas no funcionen, a esperar poder decepcionarte muy rápido, a administrar tus esfuerzos, a tratar de mejorar en el siguiente programa lo que crees que fueron las razones por las que el programa anterior no fue tan efectivo como lo habías pensado, etc. Lo que fundamentalmente he aprendido es a pensar la psicología de manera distinta con cada proyecto. De hecho, *Teoría de la Conducta* y todo lo que he venido haciendo no habría surgido si no hubiera estado involucrado en estos proyectos. Si hubiera sido simplemente un profesor o investigador tradicional, en la facultad o en una escuela, probablemente sería un buen condicionador operante o a lo mejor no. Pero lo que sí es seguro, es que no hubiera podido tener la cámara de resonancia que te dan los proyectos porque, cuando haces uno nuevo, tratas de superar lo que hay, no de repetir. Te ves obligado a pensar tanto en términos de la práctica educativa como de la organización académica e institucional, pero también debes reflexionar sobre la propia disciplina y eso es lo más importante.

Cosas particulares que aprendí en esos proyectos, me imagino que son miles. Algunas veces te das cuenta que aprendes más de algunos estudiantes que de tus colegas, lo cual es paradójico. De tus colegas aprendes muy poco o aprendes lo que no hay que hacer. Por el contrario, muchos estudiantes se convierten en provocadores de problemas que te hacen pensarlos y resolverlos de cierta manera, aunque muchas veces ellos no se den cuenta de que son su origen. Por ejemplo, un estudiante en Guadalajara era muy religioso y me empezó a hablar de la creencia y de la fe, y fue entonces cuando me puse a leer a Wittgenstein y todo eso me hizo ver las cosas de otra manera.

- P.** Si pudiésemos analizar cada uno de los proyectos previos al CEICAH ¿qué podría decirnos respecto a qué tomó y qué desechó de cada uno de ellos para conformar el proyecto del CEICAH?
- R.** Es muy difícil decirlo porque los proyectos son de cierta manera autocontenidos, son como una estructura organizada. Sin embargo:

De la primera Xalapa tomé la necesidad de tener una teoría o una metodología de la investigación que le diera coherencia a la aplicación. Y obviamente, la idea de tener un modelo claro de cuál es la psicología que quieres tener, es decir, la superación del eclecticismo, de una manera o de otra. Esa es la primera Xalapa probablemente, que para esa época ya fue mucho.

En Coyoacán fue la posibilidad de desarrollar un programa altamente especializado de investigación básica en Análisis Experimental de la Conducta, con el primer programa semi-tutorial que hubo. Es decir, el crédito de investigación supervisada como el crédito básico del programa. En vez de tutorías, había seminarios pero eran seminarios abiertos sobre tópicos selectos diversos. Cada profesor podía desarrollar seminarios específicos colectivos. Ahí se me aparecieron, además, los primeros cuestionamientos acerca de la consistencia de la teoría operante.

Cuando llegué a Iztacala lo primero que me planteé fue que no podía enseñar el conductismo tradicional porque ya sabía que estaba mal, pero tampoco podía enseñar la psicología tradicional porque ésa era y es peor. Y es que en el fondo no tienes nada que enseñar. Es decir, la impresión que tienes es de una tremenda impotencia y desnudez. Pero además tienes doscientos profesores que no son conscientes de eso y donde algunos ni siquiera están dispuestos a enfrentar el asunto. Entonces el principal aprendizaje en Iztacala fue cómo hacer un programa masivo de enseñanza que esté individualizado, homogéneo en cuanto a una teoría, cómo ir creando la teoría junto con el programa, cómo los métodos educativos son congruentes con la teoría de lo que enseñas, etc. Por ejemplo, no puedes ser conductista y dar conferencias y hacer exámenes de conocimiento. Sin embargo, la mayor parte de los conductistas lo hacen, lo cual demuestra que no son lo que dicen ser. En el caso de Iztacala fue, además de lo anterior, establecer una delimitación social de la disciplina, es decir, tratar de definir qué es la psicología, partiendo del principio de que no es una profesión y de que si tienes que profesionalizar el conocimiento, entonces primero tienes que preguntarte cómo lo profesionalizas. Iztacala es un parteaguas muy importante, no sólo por la magnitud sino por la cantidad de problemas que se plantearon, y ahí fue donde se inició *Teoría de la Conducta*, que empezó vinculada al diseño del currículo experimental de Iztacala. Teoría de la Conducta es la consecuencia de haber pensado durante ocho años cómo podemos ver a la psicología conductualmente pero desde otra perspectiva que sea homogénea. Luego en la misma Iztacala se creó la Unidad de Investigación Interdisciplinaria que fue la primera vez que los psicólogos participaron en un centro de investigación con proyectos propios.

La idea de Guadalajara fue hacer lo que estamos haciendo en Xalapa pero no fructificó por muchas razones. La Universidad fue generosa pero muy desordenada, muy caótica, y fue mucho el esfuerzo para darle orden, a diferencia de Xalapa donde ha sido todo relativamente muy sencillo. Siempre aparecen periódicamente conflictos, aparecen o muy al principio o en el proceso de consolidación, muy típico de todos los proyectos, lo que hace que te percatas de que tampoco puedes ir en contra de la cultura nacional ni de la cultura de la disciplina ni de muchas otras cosas. He sido quizá un ejemplo de voluntarismo político, que no es la mejor forma de hacer las cosas pero que de no hacerlo así no hubiera resultado nada. Pero por lo mismo, me dicen que abandono los programas cuando me retiro pero no es así porque todo queda funcionando. Eso pasó, por ejemplo, en Guadalajara. Allí noté que los jóvenes consideraron que era natural que estuvieran en un lugar así cuando un centro de investigaciones como el CEIC no es para nada natural en México y mucho menos en la Universidad de Guadalajara. Cuando llegaron los extranjeros se extrañaban de saber que el Centro era de una universidad pública porque parecía como si fuera en realidad un centro privado. Pero surgen conflictos y problemas que al parecer son inevitables e inherentes a los proyectos, a menos que los puedas detectar en su germen, lo cual no quiere decir que los puedas impedir. Eso depende en última instancia de lo que llamo la buena voluntad de los que participan. Algo que he concluido, en general, es que cuesta mucho construir algo pero es muy fácil destruirlo.

- P. ¿Cuáles errores de los proyectos previos intentaron evitar que se reprodujeran en el CEICAH?
- R. No es que haya habido errores en los anteriores. Es que las cosas tienen sus momentos, tienen su historia. En Coyoacán no creo que hubiera habido errores; en la primera

Xalapa tampoco; empezábamos. El proyecto no funcionó nuevamente por las veleidades individuales y por la corrupción universitaria con la llegada de Echeverría, pero no es que el proyecto estuviera mal. De hecho, el proyecto fue retomado en Iztacala, pues los módulos aplicados que se desarrollaron allí son los centros de servicio de Xalapa. Lo único que hicimos en Iztacala fue tomar un modelo conductista homogéneo cosa que no había en Xalapa porque allí sólo éramos tres conductistas probablemente. En Iztacala se retoma prácticamente a Xalapa como tal. Claro, con un conjunto de objetivos conductuales que no teníamos, de gradación paramétrica de los fenómenos, de búsqueda de un eje disciplinario. Pero el casco curricular de Iztacala es el de Xalapa. La Facultad de psicología de la UNAM copió el programa de Xalapa pero no el casco curricular; no copió la lógica sino las materias y resultó un desorden ecléctico cada vez más regresivo. No es un problema del plan de estudios sino de los que lo practican.

En Iztacala todo estaba muy bien planeado pero lo que falló fue nuevamente el personal. Dos meses antes de iniciar me dijeron que tenía una escuela para 2400 estudiantes y debía planearlo e iniciarlo. Se construye de la mejor manera posible. En 4 años teníamos 240 profesores de tiempo completo. Los primeros años Iztacala funcionó muy bien porque le dedicaba las 24 horas al proyecto. Entraba a los salones de clase a ver qué estaban haciendo los profesores, entraba a los laboratorios, a los módulos aplicados, tenía reuniones con todas y cada una de las áreas de profesores y con los jefes de área. Pero no puedes dedicar tu vida entera a ello. Después de 4 años me fui de sabático y cuando regresé, ya nada era igual. Se me reprochó el haberme ido pude responder como en el bolero, “es que no me mereciste”.

Prácticamente, la diferencia está en el énfasis en una cosa u otra. Por ejemplo, los pro-seminarios en Guadalajara, estaban pensados para que los estudiantes tuvieran contacto con puntos de vista distintos a los del programa. Consideramos que eso era importante para que no se encerraran en un pequeño mundo. En el fondo, el problema central de todos estos programas ha sido el personal académico. Y hay tres aspectos que son importantes: lo primero es su capacidad. Y cuando hablo de capacidad me refiero no sólo a saber hacer sino también al problema de tener una capacidad conceptual crítica, para ver cosas y aportar, no sólo para ensamblar y ajustar aparatos y correr experimentos, o haber leído muy bien la literatura del área para dar clases. La segunda, es que sean personas identificadas con un proyecto no solo de investigación sino de educación; que el estudiante no se convierta en un instrumento del profesor; el proyecto del estudiante no debe ser el del maestro ni el del maestro el del estudiante. Esto parece ocurrir por razones distintas: profesores sin ideas o profesores explotadores. El maestro debe tener su propia línea de investigación y además saber fomentar en el estudiante su independencia respecto a la línea de investigación en la que se formó. La tercera es lo que yo llamo la honestidad del profesor en el sentido de que tenga una consistencia moral, que no se venda o se compre fácilmente. Y eso es muy difícil de encontrar y se da más si el proyecto es grande y sus integrantes son muchos. Por eso si es pequeño es mejor pero eso tampoco excluye la posibilidad de que ocurra. Es difícil de predecir y controlar porque es parte de la cultura, de la cultura institucional, de la política, de la disciplina profesional, lo que es muy difícil de cambiar. Por lo tanto con el paso de los años te preguntas si vale la pena dedicar tantas horas de tu vida a tratar de cambiar algo que nunca va a cambiar. A la mayoría de los maestros de los programas les falta pasión por lo que hacen. Para ellos simplemente es un trabajo más, es su fuente de recursos, su hábitat social, pero les falta pasión y no hay manera de darle eso a la gente cuando no lo tiene.

- P. ¿Qué características de los proyectos anteriores le gustaría replicar en este y cuáles no?
- R. De hecho no quiero replicar ninguno. Lo que quiero es que las cosas sean lo más natural posible y creo que este proyecto se da de manera muy natural. El coloquio me parece una circunstancia natural de la academia al igual que las tutorías. Siendo así, no hay nada más que replicar. Lo que sí me gustaría es que tuviéramos mucho más recursos documentales porque en la medida que no los tienes tampoco puedes exigir que se usen. También necesitamos que los recursos de infraestructura sean suficientes para que no haya interferencia entre los distintos investigadores al hacer los proyectos. Pero también, parte de lo que tenemos que aprender es a optimizar los tiempos y recursos disponibles.

Una cosa que siempre platicaba con Lucha es que si tuviera mucho dinero lo que haría es construir mi centro, en el sentido más patrimonialista y egoísta del mundo. Así puedes contratar a alguien y decirle: tú vas a trabajar conmigo y si quieres trabajar conmigo en lo que hago, muy bien, y si no, no. Sin discutirlo, como cuando contratas a un jugador de futbol. Le dices “este es el entrenamiento”, y él te dice, “sí, muy bien”. Y entonces ya sabes qué laboratorio necesitas porque ya sabes para qué lo quieres. También definirías y tendrías los recursos documentales, los espacios según como los quisieras, no dependerías de una institución, serías tu propio administrador, te ahorrarías la burocracia y sus problemas asociados desaparecerían. Además, puedes anticipar lo que requieres y lo compras. Ése sería lo que llamo el proyecto ideal pero como no soy ni Bill Gates ni Carlos Slim, pues no puedo hacerlo. Es como el proyecto de la Escuela Experimental: si tuviera los recursos, yo mismo la haría sin tener que andar pidiendo apoyos externos pero ése es el problema. Cuando buscas quién te puede ayudar, primero a diseñarla y después a operarla, es difícil. No es un problema de México; es el problema de que tienes que cambiar las formas de pensar tradicionales y eso no es fácil porque el tradicionalista lo primero que hace es preguntarte y por qué lo haces así, como si ellos lo estuvieran haciendo bien cuando saben que no es así.

Recuerdo la primera vez que presenté el proyecto de Escuela Experimental que fue en 1971 al subsecretario de Educación Básica de la Secretaría de Educación Pública (SEP), ex rector de la Universidad Veracruzana, Gonzalo Aguirre Beltrán, un gran antropólogo. Le presenté un proyecto para hacer una escuela primaria acelerada orientada al campo, para que los niños campesinos pudieran hacer la primaria en tres años a través de un sistema individualizado, con un maestro que manejara procedimientos diferentes rompiendo el criterio de asignaturas y años. Ése fue el germen del primer proyecto de Escuela Experimental. El entonces subsecretario me preguntó por qué quería hacerla en tres años. En aquella época el 40% de la población era rural y había un gran porcentaje de deserción y de analfabetismo, en principio porque el niño formaba parte de la fuerza de trabajo de la familia, y además el sistema no tenía la capacidad de crear escuelas con 6 docentes para seis años, etc.; a lo mucho, podrían tener un profesor. Entonces le respondí preguntando por qué él quería hacerla en 6 años, y se me quedó viendo indignado, y ahí se acabó el proyecto.

## **Desarrollo y consolidación del CEICAH**



**P.** ¿Qué tanto corresponde el estado actual del proyecto con la idea inicial que usted tuvo de éste?

**R.** Así era la idea inicial. Acá hemos fomentado la realización de dos coloquios semanales para forzar tanto la participación de estudiantes como de profesores. Ésta es una estrategia para romper el individualismo, el secretismo en torno a los proyectos de investigación y de esa manera tener siempre una precisión continua colectiva de cómo funciona el conjunto. Se decidió además que uno de los coloquios fuera dedicado a problemas conceptuales y otro a experimentales porque normalmente se sacrifican los primeros. La gente cree que los problemas conceptuales se reducen a poder recitar en forma abreviada una teoría o modelo y eso no es una competencia conceptual. Creo que los coloquios han sido no sólo la parte más innovadora del proyecto sino la parte que lo hace distinto y que lo ha hecho funcionar. En las tutorías nunca sabes a puerta cerrada qué es lo que ocurre y cómo se hacen las cosas, así que los coloquios es como esa gran cámara de amortiguación donde todo se hace presente.

Adicionalmente se han incluido talleres de programación y análisis de datos que deberían formar parte de los prerrequisitos pero los cursos no los puedes ofrecer antes porque no sabes si el aspirante va a ingresar y puede ser una pérdida de tiempo. También está el curso de actualización. Ahora, el programa todavía no funciona todo lo bien que debería; podría funcionar mejor y eso es básicamente una responsabilidad de los profesores; si el profesor no presiona, el estudiante se acomoda.

**P.** Cuando empezó a materializarse la idea del CEICAH institucionalmente hablando ¿qué dificultades se enfrentaron?

**R.** Planteé lo que necesitaba desde un año antes de venir. Todo empezó en el 2009 como tramitación. Se presentaron algunas dificultades económicas de la Universidad pero de hecho ésta ha hecho más de lo que pensaba. Tenemos un laboratorio móvil, la sede que ocupamos actualmente, el proyecto del edificio nuevo, etc. No tenemos todo lo que habíamos pedido para el laboratorio o la biblioteca pero tampoco estamos abandonados. El personal solicitado, lo han contratado, se creó la Cátedra Ludwig Wittgenstein, se creó el Doctorado (que también iba retrasado en el trámite), se conformó el Centro, y todo esto se ha hecho en prácticamente dos años y medio, que es muy poco tiempo, menor tiempo del que se requirió en Guadalajara. Hemos tenido la fortuna de que éste fue un proyecto que el Rector hizo suyo y ha cumplido con todos sus compromisos.



Laboratorio de Aprendizaje Humano Sidney W. Bijou del Centro de Estudios e Investigaciones en Conocimiento y Aprendizaje Humano de la Universidad Veracruzana.

- P.** ¿Por qué elegir un proyecto de doctorado directo?
- R.** Realmente el programa de Guadalajara era un programa de doctorado directo. Lo que ocurrió es que, por una parte, fue difícil hacerle entender a la Universidad de Guadalajara que podías tener grupos de un alumno. Acá no hemos tenido ese problema ni con la Universidad ni con el propio CONACYT. Lo que decidimos en aquel caso es que diéramos dos años de previsión y que si un estudiante no tenía la capacidad para proseguir al doctorado saliera con maestría haciendo una tesis. Pero no era un programa de maestría y un programa de doctorado. La maestría era una salida para aquellos que no podían seguir al doctorado y porque además sabíamos que en la región de occidente no había una tradición conductual. La formación básica en las universidades era y sigue siendo muy deficiente.

El problema de tener un programa doctoral con maestría incluida es que inviertes mucho tiempo en estudiantes que no necesariamente van a seguir al doctorado, al margen de la necesidad de mantener los indicadores del programa. Por ello decidimos que este fuera un programa doctoral directo, sin un grado intermedio, esperando que el alumno se comprometiera y se responsabilizara con el grado hasta el final. Y parece que ha funcionado bien. De hecho, tenemos muchos estudiantes que terminaron la maestría en la Universidad Veracruzana o en Guadalajara y que se han vuelto a inscribir desde el principio, lo cual es un buen indicador, por lo menos del compromiso de los estudiantes.

- P.** Ya que estamos hablando de los estudiantes ¿cuál es el perfil que se está buscando inicialmente en los estudiantes para que ingresen al programa doctoral del CEICAH?
- R.** Piensas en que quieran dedicarle mucho tiempo a los estudios, que les interese la investigación básica y la teoría; que le interese leer y conocer; que sean reflexivos y autocríticos; que tengan capacidad de trabajar solos. Obviamente deben tener una serie

de capacidades vinculadas a la lectura y eso es algo difícil de encontrar en los estudiantes universitarios actuales. Pero para mí es muy difícil hacer un perfil, soy más intuitivo. ¿Cuáles deberían ser las características mínimas?: que sea inteligente, que tenga interés y que sea honrado. La honestidad es una característica importante del estudiante que tampoco es fácil encontrar.

- P.** ¿Cuál fue la guía para la estructuración del plan de estudios actual?
- R.** Sigo pensando que, tanto desde el punto de vista educativo como desde el punto de vista de la lógica de la psicología que desarrollamos, el aprendizaje es un proceso individual y por lo tanto, hay que individualizar las condiciones de aprendizaje, al margen de que los criterios sean generales. En esa medida, la única forma de desarrollar competencias es bajo sistemas individualizados en que lo que vas a aprender lo compartes con los que ya lo aprendieron, que lo saben hacer, y que la forma de aprenderlo es ejercitándolo conjuntamente con el que sabe, y ésta es la esencia del programa tutorial. Así fue como a las tutorías individuales de investigación y de estudio independiente se agregó el coloquio, que en el fondo es un coloquio tutorial, valga la paradoja, porque es de muchos. La idea es que ahí cada quien aprende de lo que el otro hace o dice. Es un coloquio de iguales entre profesores y estudiantes. Todos tenemos las mismas obligaciones y los mismos derechos, y cada quien muestra lo que sabe y el otro puede aprender, o el que sabe te puede criticar y decirte que no lo estás haciendo bien. De manera que tienes las dos posibilidades; por eso me gusta llamarle coloquio porque no es una situación escolarizada y constituye un escenario para el intercambio colectivo de ideas.

Respecto a los talleres, también son algo muy conductual: aprendes a programar programando, a analizar datos analizando datos. Además, faltan desarrollos del programa que están previstos a mediano plazo. Tenemos la idea de crear un proyecto de investigación en problemas histórico-conceptuales de la disciplina; la Cátedra Ludwig Wittgenstein es también una manera de ir creando un proyecto sobre investigación de problemas conceptuales y filosóficos, y de las relaciones con otras disciplinas. Un ejemplo de esto es el coloquio que estamos teniendo en el Centro sobre evolución. También lo es la posibilidad de crear proyectos colectivos de todos los investigadores, aunque es muy difícil extender la idea de que tu trabajo con otro es como tu propio trabajo. El sistema meritocrático que tenemos en las universidades hace primar el individualismo. Son más importantes la cantidad de logros individuales y no su calidad, y eso es algo que tenemos que combatir internamente. Pero para eso necesitamos ser solidarios, generosos, críticos, tolerantes, humildes. Y todo esto debemos tratar de enseñarlo a los estudiantes también, y eso sólo se aprende en la práctica cotidiana y con el ejemplo. No se trata de dar un curso de ética de la ciencia porque eso no sirve para nada. Eso más bien sirve para dar pretextos para no ser ético.

- P.** Quizá se podrían identificar dos etapas en este proyecto, la primera comprendida por el periodo en el que programa de doctorado estuvo vinculado al Instituto de Psicología y Educación y la segunda referida a la separación del Instituto a partir de la creación del CEICAH y el traslado a las nuevas instalaciones, ¿qué podría decirnos al respecto?
- R.** Al estar en nuestro propio Centro tenemos total autonomía y presupuesto. No tenemos que convivir con experiencias educativas diferentes, no tenemos que solicitar espacios que no son nuestros, etc. El proyecto es el mismo en las dos etapas pero se ha ganado en

autonomía y espacios. Ahora, si se concreta lo del nuevo edificio, será todavía mucho mejor aunque eso no implica que vayamos a crecer. Sigo creyendo y eso si es parte de mi aprendizaje institucional, que entre más pequeña y homogénea es la institución, funciona mejor.



Anteproyecto del edificio del Centro de Estudios e Investigaciones en Conocimiento y Aprendizaje Humano de la Universidad Veracruzana.

- P.** ¿Cómo evalúa la evolución del CEICAH y de su programa doctoral?
- R.** Yo no creo en las evaluaciones. Lo que veo son los estudiantes y la forma en que hablan y plantean sus proyectos y veo un cambio cualitativo de un año para acá a pesar de que tenemos pocos recursos y de que todavía no hemos logrado establecer, vamos a decir, un funcionamiento uniforme. La idea básica es encontrar la manera en que hagamos compatible nuestro desarrollo personal como investigadores con el desarrollo del proyecto como un desarrollo colectivo, y que no prime lo individual sobre lo colectivo, en el sentido de que en realidad ocurre al revés: lo colectivo enriquece lo individual y permite desarrollarse mejor. Hay que entender que los estudiantes son también parte del proyecto. Hay que establecer las formas para que se conjuguen todos los elementos.
- P.** ¿Qué diferencias encuentra entre el CEICAH y su programa doctoral respecto a otros programas en el país?
- R.** La naturaleza totalmente tutorial del programa es prácticamente única. Además, el estudiante desde que entra al programa hace investigación. Eso se comparte con el CEIC en Guadalajara, y espero que esas características se mantengan. Los estudiantes no simplemente hablan de investigación o plantean investigaciones sino que las hacen y ésta es la única manera de aprender a hacerlas. Otra diferencia del programa es que tratamos temas de frontera que normalmente no se abordan en otros programas por la misma naturaleza de la estructura conceptual del programa. Nos interesan problemas del conocimiento, de las ciencias, de la evolución, problemas del lenguaje pero que no las vemos como psicólogos sino como campos de interrelación con la psicología, y eso es importante. Es un programa que está pensado para generar, sin muchos obstáculos, vínculos multidisciplinarios o interdisciplinarios, como en el caso de la educación.



Xalapa, 2014. Alumnos y personal académico y administrativo del Centro de Estudios e Investigaciones en Conocimiento y Aprendizaje Humano de la Universidad Veracruzana.

- P.** Este año se inauguró la Cátedra Ludwig Wittgenstein organizada por el CEICAH, ¿cuál es el propósito de ésta?
- R.** La Cátedra tiene el nombre de Wittgenstein pero no está dedicada exclusivamente a él; digamos que es su razón de ser. Lo que se quiere decir es que nos proponemos tratar de pensar como Wittgenstein aunque quizá no lo logremos. De hecho Wittgenstein no es un filósofo tradicional porque aborda muchos temas no relacionados con la filosofía clásica. El que lee a Wittgenstein sabe que no está leyendo filosofía tradicional; no sabe con certeza lo que está leyendo pero sabe que es algo importante, que tiene que ver con la filosofía pero no parece filosofía. La Cátedra es el reemplazo del Simposio Bial sobre Ciencia de la Conducta en la Universidad de Guadalajara. En un principio pensé en trasladar el simposio a Xalapa pero creí más conveniente que permaneciera en Guadalajara, aunque no se ha continuado, lo que intuía a partir de la apatía de la gente a participar en las últimas versiones que se hicieron. Eventualmente se puede volver a hacer pero no estoy seguro si los costos y esfuerzos que se invierten tengan los frutos que corresponden. Podría tenerlos si la gente lo viera de otra manera. Pero la gente no hace contacto con los problemas, con los profesionales invitados. Simplemente van y escuchan sin establecer vínculos; participan poco en las discusiones, es como ir al cine nada más a ver la película. Eso pasaba con el Bial. Era mucho esfuerzo traer a 10 o 12 invitados y organizarlo operativamente. El producto, el libro, era muy interesante y si acaso por ello valga la pena resucitarlo.

La Cátedra Ludwig Wittgenstein se pensó más como una especie de catalizador de proyectos dentro del Centro. Entonces se invita a un académico reconocido, que hace una presentación pública abierta a la Universidad y un seminario sólo para el Centro. La idea es que eventualmente surjan proyectos en torno a la Cátedra. Algo que se planea es hacer una traducción de una o varias de las obras de los invitados para hacer una colección de la Cátedra con la Editorial.

- P.** Sus proyectos han estado siempre relacionados con la universidad pública, ¿hay alguna razón particular para ello?

- R. En México y en los países de lenguas romances la investigación está ligada a la universidad pública; las universidades privadas son un negocio. La universidad pública es la única que le ve sentido a la investigación porque, además, es consustancial a ella. Que se tengan o no los recursos y la estructura administrativa, es otro problema, pero la universidad pública es y debe ser el hábitat natural de la investigación. El 95% de la investigación científica en este país tiene lugar en las universidades públicas.

## Prospectiva del CEICAH

- P. ¿Cuál cree que será el rumbo de la investigación en psicología en México?
- R. Recientemente se publicó una obra en conmemoración de los 50 años de la *Sociedad Mexicana de Psicología* en la que me refiero al respecto<sup>8</sup>. Si me preguntan hacia dónde va la psicología, pues no va a ningún lado. Soy totalmente pesimista y escéptico. Creo que la investigación en psicología que se hace en México es poco significativa, se apega a modas, se hace porque hay que hacerlo para cumplir con ciertos criterios de homologación y retribución profesional. Creo que en general es de baja calidad y creo que no tiene ninguna lógica. Resulta de lo que cada individuo quiere hacer.
- P. ¿Cómo responderá el CEICAH ante tal tendencia?
- R. Esa precisamente es una de las razones por las cuales se busca que el CEICAH sea una comunidad más homogénea, cuya homogeneidad está dada por una lógica teórica particular. La investigación es sobre un programa teórico y eso la hace ajena a todas las modas, o podría decirse que es nuestra propia moda que queremos establecer como tradición. Además hacemos investigación de frontera porque investigamos problemas y temas que a nadie se le ocurren, que a muchos les parecen interesantes pero que en el fondo tampoco entienden de qué se trata. Ese es el problema de nuestra comunidad de psicólogos, que no por llamarnos igual pensamos y entendemos todo de la misma manera; de hecho, no tenemos nada en común. Puedes explicar más fácilmente lo que haces a un matemático o a un físico que a un colega psicólogo. Y aquéllos te entienden mientras que éstos no. Despertamos más interés en los matemáticos que en los propios psicólogos.
- P. ¿Qué le hace falta al CEICAH?
- R. En lo institucional: falta por ver si se concreta el nuevo edificio que nos dotará de una infraestructura que nos permitirá estar más cómodos y desarrollar todos los proyectos que se tienen pensados. Se tendrán espacios más apropiados de laboratorios. También se podrá contratar un par de investigadores más. En lo institucional, estoy muy agradecido con la Universidad Veracruzana; de hecho creo que hemos ido muy rápido.

En lo académico: en la medida que se vayan desarrollando de manera homogénea las funciones de los profesores y respetemos el espíritu original del programa, las cosas se irán concretando y consolidando. Eso es un problema de las personas, no del programa. Se espera también que como fruto de la consolidación y maduración de las líneas de

---

<sup>8</sup> Ribes, E. (2012). Las carencias y los retos de la psicología hoy. En: J. Caso Niebla (coord.), *Voces de la psicología mexicana* (pp. 12-33). México: Universidad Nacional Autónoma de México.

investigación se vaya realimentando el programa y la lógica del mismo. Los nuevos hallazgos pero también los problemas que se identifican sirven para aclarar la lógica de la Teoría; por lo menos a mí me ha servido: cosas en las que no estaba claro ahora lo estoy mucho más.

En lo social: la posibilidad de la Escuela Experimental, como sistema de vínculo con la comunidad, ya hablaría por sí misma. Pero primero se requiere consolidar; después se puede pensar en cómo establecer vínculos. El campo más importante quizá sería la educación. Pero si no se está consolidado ocurre lo de siempre, no se pasa de ser un indicador administrativo para justificar otras cosas. Se habla de inter o multidisciplina y se utiliza para justificar recursos. Pero para qué poner prefijos si ni siquiera hay disciplina. No puede haber multi e interdisciplina si la disciplina aún no está consolidada y definida. Una vez que se ha definido la disciplina es pertinente preguntar por las posibilidades de vínculos con otros campos de conocimiento o aplicación: todo esto se logra poco a poco. No es un asunto de todo o nada.

- P.** ¿Qué le gustaría que aportara el CEICAH a la investigación en psicología?
- R.** Básicamente el aporte será lo que resulte de la investigación, aunque probablemente nadie lo lea o sólo lo lean para evaluar una publicación. Si te citan, tampoco quiere decir que te hayan leído. No creo que vayamos a influir en nada más que en nosotros mismos. La idea es hacer bien nuestro trabajo y estar satisfechos con lo que hacemos y cómo lo hacemos. Siempre lo he dicho y suena un poco como al pequeño saltamontes de Jodorowsky. Si nuestro trabajo es coherente y lo que hacemos y lo que pensamos sigue siendo coherente con la lógica que nos guía como grupo y si, además, nos divertimos, lo disfrutamos, ésa es la esencia del trabajo científico. Creo que la investigación debe verse como una actividad lúdica; si no lo es, es mejor no dedicarse a ella. No se puede considerar con una lógica estajanovista de trabajo; se debe hacer porque te diviertes haciéndola y porque lo disfrutas; es como el arte: usualmente los buenos artistas son los que se divierten haciendo las cosas y no porque quieran trascender. No creo, por ejemplo, que García Márquez haya escrito “Cien años de soledad” para trascender. Creo que se divirtió mucho escribiéndola. No fue el creador del realismo mágico, simplemente describió lo que a sus ojos era la realidad y la cotidianidad de su pueblo. Igual con la Comala de Juan Rulfo. Pero este último no la escribió para hacer una crónica de los pueblos de Jalisco. Uno hace investigación porque lo que se quiere ver es si las cosas son como las piensas; y si todo encaja es algo estético porque vas construyendo las cosas a tu manera y te diviertes, y de ese modo se te ocurren nuevas cosas.

De esta forma, no dependes de leer el último artículo publicado en el *Journal of the Experimental Analysis of Behavior* para guiar tu investigación como usualmente ocurre; al final termina siendo una replicación más de lo que otros hacen. Así es la investigación en psicología en México. Se retoma el último artículo publicado y se varía un parámetro de los empleados en el estudio original y así se está a la moda. Y si lo haces bien pues lo puedes publicar en la misma revista en la que apareció el original, probablemente en inglés y eso increíblemente aumenta la reputación. Pero no creo que eso tenga ningún mérito intelectual.

- P.** ¿Cuál es el nivel de los programas de investigación en psicología ofertados en México en comparación con los del resto del mundo?



R. En general todos los programas en psicología son cuestionables porque así es nuestra disciplina. Hay lugares en los que hay pensadores interesantes, más recursos disponibles, y en programas probablemente un poco más flexibles. Para hacer un programa en el exterior, primero debe analizarse el académico con la que se va a trabajar más que el programa en sí. Lo importante es aprender lo máximo de la persona con la que trabajarás y no del programa. Hay diferencias entre personas pero no entre programas. Por eso cuando alguien me pregunta sobre un programa en el exterior, primero le pregunto con quién va a trabajar y no por las características del programa.

P. ¿Qué recomendaciones le ofrecería a los diferentes actores de la investigación en psicología?

R. A los investigadores en psicología en México y Latinoamérica: lo primero que tenemos que hacer es ser críticos sobre la posición que se asume respecto de qué es la psicología, de reflexionar sobre la posibilidad de un objeto único de conocimiento consensuado y justificable, y que, con base en ello, deberíamos preguntarnos por la lógica de la disciplina, la metodología y cuáles serían los problemas importantes para investigar como disciplina. Pero eso es lo que les recomiendo y es precisamente lo que no se hace. En otras palabras, mi consejo es volver a empezar pero críticamente.

Estudiantes de licenciatura y posgrado: sería lo mismo, no habría diferencia. En realidad tanto investigadores como estudiantes, estamos al mismo nivel. Pero entre otras cosas, sí les recomendaría que no les crean dogmáticamente a sus maestros.

A quienes tienen en sus manos las decisiones sobre las políticas en ciencia y tecnología: eso es muy difícil porque en general los administradores y planeadores de la ciencia y de la educación superior siguen consignas políticas externas a las propias instituciones. Por eso lo aprovechable es que existan coyunturas en las que se den oportunidades dentro de las instituciones y poder aprovecharlas si se tiene un proyecto; si no, nada pasa. Pero aunque se tenga una idea de cómo reformar una universidad, no se va a lograr; ni aún y cuando el presidente de la República tuviera una idea y quisiera reformar la universidad, tampoco lo lograría. Lo que se puede empezar a hacer es poner las condiciones para que se den los cambios pero no se pueden prever las direcciones que tomarán los cambios. El problema con las instituciones es que si no hay represión, lo que abres es una caja de Pandora que no sabes hacia donde va. Y como los procesos de cambio no son represivos, abres la caja de Pandora y surge de todo; en el caso de la psicología, el monstruo ecléctico, surge Ecléctón y Mentalón. Las universidades siguen pensando en términos de la hegemonía del sistema económico que tenemos. Las universidades se conciben como empresas que deben presentar indicadores, productos a partir de los insumos. Se piensa a la universidad en términos de la eficiencia de un sistema productivo, sin importar la calidad de lo que se hace. Cada nuevo criterio que va saliendo se construye con la idea de sacrificar la calidad para aumentar el indicador cuantitativo. Un ejemplo de ello son los programas incluidos en el padrón del CONACYT. Uno ve algunos programas y se pregunta qué hacen ahí, cómo pudieron entrar y cómo es posible que se encuentren al mismo nivel que otros programas, que por lo menos tratan de esforzarse en términos de la calidad. Estar en el Padrón se puede lograr simulando indicadores.

A quienes construyen o construirán programas o estructuran planes de estudio: lo primero que deben tener presente es que el programa debe ajustarse a la disciplina y no



la disciplina al programa; el personal debe ajustarse también a las características del programa y no éste a las del personal; el programa debe establecer qué van a aprender de la disciplina y que aprenderlo implica hacer algo teórica, procedimental y metodológicamente. Obviamente el personal del programa debe dominar eso, si no, no tiene sentido. Si no tienen esos requisitos mínimos, mejor que no construyan un programa ni que reestructuren un plan.

- P.** ¿Cuál es el papel de la universidad pública frente a la tendencia que privilegia más a la cantidad que a la calidad del trabajo?
- R.** Teóricamente las universidades públicas son autónomas pero el presupuesto se lo dan el Gobierno Federal y el Estatal, lo que condiciona la autonomía al cumplimiento de indicadores impuestos. Sigo pensando que si las universidades fueran inteligentes y establecieran controversias constitucionales, apelando a que la educación pública es una obligación del Estado y que por lo tanto se debe cumplir con ciertos recursos mínimos no condicionados, destacando el respeto de la autonomía académica de las universidades, y lo hicieran en grupo, posiblemente funcionaría. Pero no ocurre porque cada una tira para su lado y muchos de los responsables están allí solamente por razones políticas, lo cual es lamentable. Es muy difícil. Tienes que hacer una revolución para cambiar todo; se debe cambiar todo de golpe; si le das tiempo ya no funciona pero no hay condiciones para un cambio de este tipo. Entonces mi opinión al respecto es aprovechar los espacios coyunturales que eventualmente se abren y hacer las cosas como se cree que deben ser. Por lo menos así puedes demostrar que las cosas pueden ser de distinta manera, y a lo mejor eso puede tener un efecto subversivo en los que te observan y alentar su emulación.

## **ANÁLISIS**

Valiéndonos de las mismas categorías que sirvieron para la estructuración de la entrevista, la presente sección se dedicará a una revisión analítica de su contenido.

### **Aspectos históricos**

El germen mismo del CEICAH parece encontrarse en el fin de un ciclo personal del Dr. Emilio Ribes frente al CEIC de la Universidad de Guadalajara y, sobre todo, en su firme intención de concluir su vida académica en la casa de estudios que alguna vez la vio nacer como académico: la Universidad Veracruzana. Tal estado de cosas y la invitación expresa por parte del Rector, el Dr. Raúl Arias Lovillo en el año 2008 a reintegrarse a las filas de la Universidad, constituyeron la coyuntura idónea para el inicio de la historia que llevaría, a la postre, a la fundación del CEICAH.

Uno de los principales propósitos del Dr. Ribes era el desvincularse de las actividades administrativas inherentes a la dirección del CEIC y, en esa medida, el proyecto del CEICAH fue planteado de manera tal que su papel se circunscribiera, en la medida de lo posible, al ámbito de lo meramente académico.

El CEICAH constituye la continuación, la síntesis y el refinamiento de todos los proyectos de investigación en psicología en los que el Dr. Emilio Ribes ha sido artífice y protagonista. La vocación sustantiva del CEICAH es el estudio del comportamiento humano (en sus diferentes niveles) desde una perspectiva interconductual explícitamente articulada por la obra *Teoría de la Conducta* (Ribes y López, 1985). Su historia, aunque breve, puede ser resumida en dos grandes etapas: la primera concerniente a su período como programa doctoral adscrito al Instituto de Psicología y Educación y la segunda que inicia con la separación del Instituto para su constitución formal e institucional como un centro de investigación dependiente directamente de la Dirección General de Investigaciones de la Universidad Veracruzana. Dadas las características del programa doctoral, su transformación en centro de investigación no representó mayores dificultades.

### **Análisis comparativo: El CEICAH respecto a los anteriores proyectos**

Desde su conformación, fueron varias las características que distinguieron al CEICAH del resto de los pocos centros dedicados a la investigación en psicología en el país. La primera y, quizá la más importante, es la búsqueda por consolidar una tradición respecto a una forma particular de hacer psicología a través de la adopción de una postura teórica homogénea: la interconductual (véase Kantor, 1959; 1980; Ribes y López, 1985).

La fundamentación teórica y el análisis histórico y conceptual del comportamiento humano, se realiza desde una óptica interconductual que permite establecer el sentido de sus vínculos con los problemas del conocimiento y la moral, sus múltiples relaciones multidisciplinarias e interdisciplinarias y sus extensiones al desarrollo y la individuación del comportamiento. El mismo Ribes apuntaba ya durante la entrevista a este respecto que: “La homogeneidad teórico-conceptual no es

por dogmatismo sino simplemente para dar coherencia a lo que se hace con lo que se dice. Este proyecto es homogéneo pero autocrítico”.

Aunque aparentemente calculado y asumido, la apuesta por la homogeneidad teórica entraña un riesgo fundamental: el de la endogamia. No obstante, la adopción de una postura teórica y experimental bien definida y acotada, combate el eclecticismo que ha permeado a varias posturas psicológicas. Además, permite el abordaje de grandes problemas, como el aprendizaje y el conocimiento humano, desde un lenguaje y una lógica común que permiten capturar su inherente complejidad, y posibilita la adecuada comunicación entre pares al suscribirse a una misma concepción de lo que la psicología debe ser y de cómo debe hacerse.

En opinión de Ribes, es este el camino para alcanzar la consolidación disciplinar por lo menos al nivel de un pequeño nicho. Dada tal consolidación, es posible trascender al ámbito de la multi e interdisciplina a fin de abordar fenómenos limítrofes con otros campos de conocimiento. También se hace posible lograr vínculos con la sociedad, lo cual podría materializarse en un proyecto que Ribes aún no olvida: la Escuela Experimental. Pero éste y otros proyectos deben iniciarse, en opinión del autor, una vez que se haya alcanzado la consolidación disciplinar interna, no antes. De lo contrario, podrían deformarse al grado de convertirse en meros indicadores administrativos.

En el proyecto CEICAH se plantean, asimismo, metas de crecimiento moderadas. Se crecerá en sus justas proporciones sin que la necesidad de crecimiento implique sacrificar la consistencia y la consolidación interna. Es por ello que en la elección del personal académico se ha buscado que todos estén identificados con la misma manera de hacer psicología en lo teórico y en lo experimental. Sin embargo, esta homogeneidad, contrario a lo que se podría pensar, no es problemática para Ribes sino que por el contrario es deseable en función del propósito mismo del CEICAH. La homogeneidad no implica dogmatismo; aquélla se requiere sin eliminar la posibilidad de la crítica y la divergencia, la cual es por demás, vista como necesaria y útil para el logro de la precisión conceptual requerida por el modelo de *Teoría de la Conducta*.

Una segunda característica distintiva del CEICAH es sin duda su especialización en el estudio de los distintos niveles del comportamiento humano. El acento está

puesto en las funciones sustitutivas propuestas en la taxonomía de Ribes y López (1985), sin que ello implique el descuido de los tres niveles de organización funcional precedentes. Ya Ribes justificaba tal énfasis al afirmar durante la entrevista que “...los procesos sustitutivos (...) son la gran aportación de *Teoría de la Conducta*”.

La amplia experiencia del Dr. Emilio Ribes en el diseño y dirección de proyectos de investigación en distintas regiones del país lo ha llevado a enfrentarse a innumerables obstáculos atribuibles las más de las veces no a los proyectos mismos, sino a las personas que los conforman. Es así como en su reflexión, Ribes identifica una constante que ha permeado los distintos proyectos de investigación por él liderados: la prevalencia del individualismo sobre los intereses del colectivo y del proyecto mismo. Los participantes de los distintos proyectos han tendido a centrarse más en sus propios intereses que en los del proyecto en el que participan. Se convierten en un conjunto de personas que hacen parte de un mismo programa pero en el que cada uno gestiona lo que es mejor para sí, y no para la consolidación de un programa de investigación sólido, consistente y coherente.

De acuerdo con Ribes, ello es muy difícil de erradicar porque es una práctica arraigada a la cultura misma. Se puede identificar la génesis del individualismo pero no con ello se logra evitar. Y en el caso de la investigación, tal práctica se ve favorecida por los sistemas y programas de estímulos donde se fomenta una alta producción del individuo como investigador, lo que a su vez genera competencia en lugar de colaboración. Y la solución de ello no parece estar en el establecimiento y fomento de los cuerpos académicos como los de PROMEP, ya que para Ribes esto no pasa de ser simplemente un indicador administrativo que no funciona en la práctica. Es pues el individualismo uno de los principales factores a erradicar. A este fin, en el CEICAH se han planteado proyectos institucionales que reclaman la participación conjunta de todos los miembros en la inteligencia de que el trabajo compartido enriquece la práctica científica.

En perspectiva, los cinco proyectos liderados por Ribes a lo largo de su trayectoria profesional, constituyen en realidad los diferentes estadios de un único gran proyecto de investigación, tan continuo como discontinuo. Las características y las incidencias particulares de cada uno de ellos aportaron a la madurez personal y

profesional de Ribes en distintas dimensiones y sentidos. Cada uno de los proyectos ha representado para Ribes una oportunidad para replantear el sentido de su práctica científica. Así lo manifestó durante la entrevista: “Lo que fundamentalmente he aprendido es a pensar la psicología de manera distinta con cada proyecto”. La primera Xalapa inició con el interés de tener una teoría y metodología bien establecida de la cual partiera la aplicación. En Coyoacán, la idea fue la creación de un programa tutorial especializado en investigación básica en Análisis Experimental. Iztacala se concibió como un programa masivo de enseñanza pero que de alguna manera fuera individualizado. A partir de allí nació la idea de que existiera una propuesta teórica en torno a la cual se construyera un programa de formación de investigadores. De hecho, la experiencia acumulada en Iztacala dio origen al libro de *Teoría de la Conducta* (Ribes & López, 1985), como un intento de establecer un paradigma sobre el cual se construyera todo un programa de investigación. Y esta última fue la idea del CEIC. Lo que el autor ha recogido de la experiencia de todos estos proyectos es lo que le ha llevado a plantear las características que debería tener el CEICAH.

El CEICAH, por tanto, es en buena medida producto de la experiencia adquirida en los proyectos que le preceden. Se pretende que en éste se desarrollen proyectos de investigación originales circunscritos por las premisas teóricas y experimentales del paradigma interconductual, especialmente las expresadas en la obra de Ribes & López (1985), aunado a la formación de nuevos investigadores a través de su programa doctoral en Ciencia del Comportamiento, y a la consolidación de líneas de investigación institucionales de carácter grupal especializadas en tópicos como la salud o la educación, que permitan la vinculación del CEICAH dentro del seno de la Universidad Veracruzana y fuera de éste.

### **Desarrollo y consolidación del CEICAH**

El proyecto actual del CEICAH corresponde en buena medida con la concepción inicial que se tuvo del mismo, no así su ejecución, misma que, en opinión de Ribes, habrá de optimizarse con la colaboración de todos sus actores. La Universidad Veracruzana en cabeza de su rector, el Dr. Arias Lovillo, ofreció las mejores

condiciones posibles para que el proyecto del CEICAH se creara y se consolidara como un centro multidisciplinario líder en investigación científica en el país.

Los cuatro ejes rectores del CEICAH son el programa doctoral en Ciencia del Comportamiento, el curso de educación continua sobre Fundamentos en Ciencia del Comportamiento, la Cátedra Ludwig Wittgenstein y la edición y publicación periódica de la revista *Acta Comportamentalia*, bajo el auspicio de la Universidad Veracruzana y el soporte digital de la Universidad Nacional Autónoma de México.

Cabe destacar, en lo que concierne al programa doctoral ofertado por el CEICAH que éste es de naturaleza totalmente tutorial. Ribes nos comentó a propósito de esto que:

...tanto desde el punto de vista educativo como desde el punto de vista de la lógica de la psicología que desarrollamos, el aprendizaje es un proceso individual y por lo tanto, hay que individualizar las condiciones de aprendizaje, al margen de que los criterios sean generales. En esa medida, la única forma de desarrollar competencias es bajo sistemas individualizados en que lo que vas a aprender lo compartes con los que ya lo aprendieron, que lo saben hacer, y que la forma de aprenderlo es ejercitándolo conjuntamente con el que sabe, y ésa es la esencia del programa tutorial.

Se trata pues de un programa congruente con la concepción teórica general adoptada en el CEICAH cuyos proyectos pretenden promover la investigación teórica y experimental en torno a tópicos como el conocimiento y el aprendizaje humano desde una óptica científica.

Aunado a las tutorías individuales, la celebración de dos seminarios-coloquio semanales, uno dedicado al tratamiento de problemas conceptuales y otro al de problemas experimentales de la ciencia del comportamiento, constituyen el núcleo crítico del programa doctoral. En dichos seminarios, tanto profesores como estudiantes se involucran en una dinámica común que promueve la participación, la reflexión, la retroalimentación y, sobre todo, el sentido crítico y autocrítico y el fortalecimiento de las competencias teóricas y experimentales de la comunidad en su conjunto. La característica particular de estos seminarios, de acuerdo con Ribes, es que tanto investigadores como estudiantes se pongan en un mismo nivel porque el

investigador realmente no está por encima del estudiante ni a la inversa. Se trata de fomentar una relación entre iguales.

Por su parte, la Cátedra Ludwig Wittgenstein ofrece un espacio inédito para la reflexión y el tratamiento de tópicos selectos de la mano de expositores especializados. Dada su apertura y retransmisión por medios electrónicos, las conferencias que hacen parte de la cátedra se encuentran abiertas al público interesado y en esa medida permiten la vinculación del Centro y sus productos académicos con la comunidad en general.

La Cátedra Wittgenstein no es vista por Ribes sólo como un evento de divulgación para la comunidad universitaria ni como un contacto simple de los estudiantes del programa doctoral con especialistas de otros países, sino como un evento que se espera sea generador de proyectos de investigación conceptual al interior del Centro. No se trata solamente de que la comunidad del CEICAH acuda a escuchar a un especialista, sino que a partir de la discusión con el invitado y demás asistentes, se generen ideas que permitan la construcción de proyectos de análisis conceptual, relacionados directa o indirectamente con el tema tratado por el invitado a la Cátedra.

### **Prospectivas del CEICAH**

El Dr. Emilio Ribes nos ofrece una visión poco alentadora del rumbo de la investigación en psicología en México. A partir de la construcción y consolidación de una tradición teórica y experimental sólida y homogénea, el CEICAH pretende hacer frente, a su modo particular, a la tendencia de producir investigaciones en masa superficiales, mínimamente trascendentes y poco originales cobijadas bajo las más diversos tipos de psicologías escindidos o conexos en función de los intereses o modas del momento.

Es probable que la trascendencia y el impacto de centros de investigación como el CEICAH, sea mínima. Sin embargo, en opinión de Ribes, mientras que el trabajo que allí se desarrolle sea coherente y consistente y que, además el hacerlo resulte

satisfactorio y lúdico para los académicos y estudiantes involucrados, la falta de impacto y trascendencia carece de importancia.

Es claro que la academia y la investigación constituyen una vocación para Ribes. Sus opiniones son el resultado de una amplia trayectoria académica dedicada a una permanente reflexión crítica sobre la disciplina, razón por la cual, sus ideas deberían estar siempre presentes en el ánimo transformador y revolucionario de los actores contemporáneos y futuros de la psicología científica en México y Latinoamérica. Es por ello que no hay mejor cierre para este capítulo que la última frase expresada por Ribes en el marco de la entrevista realizada a propósito del CEICAH: “Tienes que hacer una revolución para cambiar todo; se debe cambiar todo de golpe; si le das tiempo ya no funciona; pero no hay condiciones para un cambio de este tipo. Entonces mi opinión al respecto es aprovechar los espacios coyunturales que eventualmente se abren y hacer las cosas como se cree que deben ser. Por lo menos así puedes demostrar que las cosas pueden ser de distinta manera, y a lo mejor eso puede tener un efecto subversivo en los que te observan y alentar su emulación”.



## REFERENCIAS

Kantor, J. (1959). *Interbehavioral psychology*. Chicago: Principia Press.

Kantor, J. R. (1980). Manifiesto of interbehavioral psychology. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 6, 117-128.

Ribes, E. y López, F. (1985). *Teoría de la conducta. Un análisis de campo y paramétrico*. México: Trillas.

## UNA REFLEXIÓN INTEGRADORA

**Ricardo Pérez-Almonacid  
Daniel Gómez Fuentes  
Carlos Ibáñez Bernal  
Lizbeth Pulido Avalos  
Mario Serrano Vargas  
Jairo Tamayo Tamayo**

**Universidad Veracruzana**

El repaso de los proyectos que ha creado Emilio Ribes nos permite ahora articular una visión integrada de su obra institucional, y extraer lo que podrían ser lecciones aprendidas, de las que podrían beneficiarse las generaciones venideras en psicología. En este último capítulo nos proponemos ofrecer tal visión integrada, articulando los hechos que él narró, los criterios con los que actuó y las consecuencias de esto.

### **La crítica a la psicología tradicional como motivo de sus proyectos**

Emilio lo repite una y otra vez: la psicología tradicional como proyecto científico es un fracaso. La decepción de lo que había aprendido en su licenciatura y la identificación de algunas opciones más sólidas y prometedoras, lo entusiasmaron a formarse de nuevo; 50 años después, su decepción de la psicología es la misma y quizás más fuerte porque percibe que la alternativa que él impulsó no ha logrado un impacto estructural. Entre las razones por las cuales considera que la psicología actual no madura como disciplina científica, se encuentran:

- 1) El eclecticismo como posición a-paradigmática. En psicología no se reconocen grandes y múltiples paradigmas o siquiera un estado pre-paradigmático sino una mezcla de discursos que responden más a coyunturas institucionales o políticas que a una opción deliberada y cuidadosa por la pluralidad. Los planes de estudio, espejo del desarrollo disciplinar, suelen conformarse por el poder relativo de los grupos profesoriales existentes y no por derroteros

auténticamente epistémicos que pretendan consolidar a la psicología como disciplina científica.

- 2) La consecuencia de lo anterior es que es difícil crear tradiciones institucionales que superen a las personas. Los planes de estudio fluctúan con las personas presentes en un periodo dado y responden más a modas o coyunturas que a tradiciones y prospectos de desarrollo bien definidos.
- 3) La ausencia de tradiciones científicas nítidas permite que los procesos sean definidos por procesos políticos y no por procesos académicos. Esto abre paso fácilmente a la corrupción, al sometimiento ante criterios distintos al de la búsqueda de conocimiento, y provoca lo que Emilio llama corrupción del espíritu, que se transmite de generación a generación.
- 4) Lo anterior se hace evidente, entre otras cosas, en la multiplicación innecesaria de sociedades y revistas que crean la ilusión de que se trata de una disciplina madura, y de que así mismo aportarán a la generación de prácticas científicas. En su concepción, si no existen éstas primero, aquéllas estarán vacías y sin norte.
- 5) La pobreza académica y científica de la psicología trae consigo serios problemas categoriales y conceptuales que subyacen a las prácticas profesionales. Tales problemas han existido siempre con ropajes distintos, de modo que la psicología no avanza porque retorna siempre a ellos camuflados con terminologías sofisticadas y discursos de moda, casi siempre importados de otras disciplinas.
- 6) Finalmente, la prisa por desarrollar aplicaciones que respondan a demandas del mercado, crea también la ilusión de que la madurez de la disciplina se puede medir en el grado en que tiene un arsenal de técnicas y en la creación de decenas de áreas de aplicación que se ofrecen como áreas muy especializadas y sustantivas a la psicología. De este modo, se establece la falacia de que los planes de estudio son mejores en la medida en que más áreas nuevas de aplicación ofrezca, y dejando la idea de que lo sustantivo son esas áreas y no el conocimiento disciplinar que distingue a la psicología como campo de conocimiento.

Razones como éstas lo llevaron a desarrollar una alternativa radicalmente distinta. Él considera que el único proyecto viable es volver a empezar, es generar una tradición distinta. Y esto implica no sólo un cambio estructural en las categorías y conceptos de la psicología sino en la forma como se enseña y se aprende. En la base de cualquier proyecto institucional que haya sido fundado por Emilio, se reconocen esos dos objetivos fundamentales: la búsqueda de la identidad disciplinar y el desarrollo de un modelo educativo innovador.

### **El desarrollo de proyectos de identidad disciplinar e innovación académica**

La alternativa que Emilio desarrolló ante el desencanto por la psicología, se entiende bien en contraposición de los puntos enumerados en el apartado anterior. Su búsqueda de coherencia conceptual y las oportunidades que fueron surgiendo, le imprimieron un entusiasmo que despertó nuevas facetas y lo estimuló a desarrollar habilidades estratégicas. Su convicción de que alguien tenía que ser el primero que propusiera algo distinto, lo llevó a actuar con audacia y ambición. Ya en la década de los sesentas se veía el joven Emilio en Xalapa arriesgándose a tener en casa a las grandes figuras académicas del momento, consiguiendo recursos y rompiendo esquemas.

La presión por ofrecer un plan de estudios coherente, asunto difícil en psicología, lo llevó a adoptar una postura desde la cual se estructurara aquél. Llevó hasta las últimas consecuencias el paradigma operante, que consideró como el mejor disponible, y se lanzó a proponer él mismo un sistema de categorías y conceptos que le dieran unidad a la psicología. De esta forma, combatió el eclecticismo, fijó como eje sustancial el desarrollo de una disciplina científica, procuró evitar conscientemente los problemas categoriales y las importaciones de modelos extra-disciplinarios, tan comunes en psicología.

La adopción de una postura a partir de la cual se estructurara todo el plan de estudios fue una decisión osada que le valió acusaciones de rigidez, radicalidad e intolerancia. Su proyecto implicaba la instauración progresiva de una tradición científica e institucional, de modo que se convirtiera en una forma de ver y hacer las

cosas que superara a la presencia de personas particulares. Pero si ante pequeños cambios suelen haber resistencias, ante el propósito de grandes cambios las resistencias son mucho mayores. Inevitablemente se generaron tensiones entre grupos de poder en las que participó un Emilio motivado por el entusiasmo y el desafío de estar desarrollando algo grande: la reinterpretación de todo un campo de conocimiento conservando la coherencia interna.

Se fue gestando un líder aguerrido, uno que atrajo la atención de decenas que lo siguieron con vocación casi discipular y que cultivaron sus ideas convencidos de que éstas eran necesarias. Fue la época del ánimo proselitista, de la intolerancia y el voluntarismo, como él mismo lo describió retrospectivamente. Emilio ganó un poder difícil de encontrar en otro académico contemporáneo y local. Pero, ciertamente, no fue un poder erigido en el vacío: lo sustentaban hechos innovadores y logros contundentes que él no tenía que mostrar para acreditar porque eran suficientemente visibles. Llegó un momento en el que la relación entre sus credenciales académicas y su poder institucional dejó de ser lineal y devino en circular. En algunas ocasiones él ha dicho que lo que ha logrado no ha sido posible porque él sea el personaje que es sino a la inversa: Emilio y los atributos de autoridad institucional y académica que acumuló, son el resultado de lo que ha hecho. El liderazgo lo construyó en la práctica, la autoridad se la ganó y la ejerció plenamente.

Más allá de la persona ahí están sus ideas sobre la disciplina y sobre cómo enseñarla; lo uno va atado a lo otro. No podía implementar un modelo de enseñanza y de aprendizaje distinto al que proviene de sus ideas sobre la psicología como ciencia del comportamiento; él lo ve como un asunto de congruencia y honestidad. La idea central es que el aprendizaje es un logro individual y por tanto se da en sistemas diseñados para atender el proceso individual. Por eso privilegió la relación tutorial, en la que se adecúa lo que ha de enseñarse a las condiciones particulares de quien tendrá que aprenderlo y descartó las clases grupales como escenarios de aprendizaje. La actividad sustantiva de un programa educativo es la generación del conocimiento por medio de la investigación empírica. De esta manera, el estudiante se inserta a las prácticas de una comunidad científica haciendo investigación, leyendo con dirección y

supervisión, y escribiendo críticamente sobre lo leído y sobre lo hecho. Lo demás es accesorio.

En esa medida el estudiante es autodidacta porque es él mismo el que reconoce lo que debe aprender y diseña los escenarios y operaciones necesarias para lograrlo. El tutor acota, hace notar, retroalimenta, modela, establece estándares, entre otros. En este modelo no hay algo como un docente transmisor de conocimientos y menos de conocimientos sobre los cuales no hace algo. Se integra el rol docente y el de investigador porque no hay sobre qué más ser docente sino de lo que se domina haciendo; de lo contrario, sería un acto de simulación y corrupción.

Se requiere un perfil académico que domine la disciplina, sus criterios y que sea experto en investigación; que asuma el norte de la tradición que pretende instaurarse y se sume a ella con decisión. Sin embargo, Emilio comenta que una de las mayores dificultades en el desarrollo de este modelo de enseñanza de la disciplina, ha sido encontrar los académicos idóneos que cumplan con esa función. Según él, la mayoría terminan siendo técnicos y/o discípulos acríticos pero no auténticos científicos. Algo parecido ocurre con estudiantes que no tienen la disposición a aprender sino que se acomodan con lo mínimo. El gran problema de este modelo, entonces, es que supone a dos actores, un tutor y un estudiante, motivados por intereses epistémicos y que autorregulan sus propios procesos, y eso es relativamente escaso. No obstante, para Emilio es preferible lo que pueda resultar de ahí y no de otras formas de enseñanza.

De acuerdo con lo anterior, un plan de estudios como lógica para organizar el aprendizaje, sólo puede pensarse en términos de lo que el estudiante debe saber hacer y no en términos de contenidos. Ningún plan curricular agotará los contenidos pertinentes a la disciplina ni tampoco cumple su misión (que el estudiante aprenda) exponiendo al alumno a la recitación de un discurso. Los contenidos se integran a las competencias que se espera que el estudiante desarrolle y que le permitirán trascender a unos contenidos particulares. Así mismo, la evaluación se deriva de la evidencia del logro alcanzado y su proceso.

Los proyectos de Emilio han mostrado que en universidades masificadas se puede implementar ese modelo. Y más aun, han mostrado cómo se puede generar conocimiento como actividad connatural al programa académico, impactando

automáticamente los indicadores de productividad. No se persiguen éstos ni se diseña el programa en función suya sino que la actividad cotidiana del programa lleva directamente a la satisfacción de los indicadores de calidad. Vivir en función de los indicadores abre la puerta a otra forma de simulación y corrupción, porque un programa puede producir estudiantes que no aprenden y sin embargo arreglarse en función de las estadísticas esperadas.

Con el paso del tiempo Emilio centró sus proyectos en el desarrollo de la ciencia pura del comportamiento; al fin y al cabo, sin ésta no podría transferirse un conocimiento hacia ámbitos no disciplinares en la forma de aplicaciones útiles; pero esto dejó de ser en sí mismo un objetivo. Últimamente combina el interés por la ciencia del comportamiento con dominios de conocimiento como el de las ciencias sociales y la filosofía, en la forma de encuentros multi e interdisciplinarios. Sólo conserva un proyecto de otra naturaleza que es la Escuela Experimental, un escenario de enseñanza básica que materializa sus ideas.

La experiencia le ha enseñado a Emilio que es mejor tener proyectos pequeños, acotados, para que conserven su auténtica naturaleza académica; ésta tiende a perderse cuando el proyecto es de mayor envergadura. El principal indicador de que el proyecto funciona es que genera un auténtico ambiente académico, con la necesidad epistémica honesta como motor, y haciendo las cosas de modo que se alcance una satisfacción estética. El ánimo proselitista se ha apagado en buena medida y pareciera que aquella satisfacción es la que orienta su trabajo. Ve en retrospectiva que sus proyectos cumplieron sus objetivos y que cada uno fue una maduración del anterior. Sistemáticamente sus proyectos han cumplido los ciclos de innovación, consolidación y retiro. En el último en el que está vinculado, el CEICAH, ha preferido adoptar el papel de anciano consejero y manteniéndose en la medida de lo posible al margen de la vida administrativa.

### **La habilidad para moverse en la burocracia universitaria**

Justamente frente a esa vida administrativa, Emilio desarrolló una destreza ejemplar. Prácticamente ha logrado tener todo lo que ha necesitado: por lo menos

cinco programas académicos diseñados por él; recursos de todo tipo para la investigación que han posicionado en su momento a cada programa en la vanguardia de Iberoamérica, por lo menos; plazas docentes con las mejores ofertas salariales que eran posibles en la institución respectiva; ha fundado revistas, sociedades y eventos bien posicionados en el medio; ha invitado a cientos de académicos internacionales, líderes en sus respectivas áreas de trabajo; entre otros. ¿En qué ha consistido su labor?

De lo que Emilio nos ha narrado, se pueden identificar tres aspectos claves: 1) ha sabido interpretar y aprovechar las oportunidades; 2) ha contado con un proyecto académico sólido que respalde cualquier iniciativa institucional y cuyos criterios sean prioritarios; y 3) ha procedido incisivamente con los que tienen capacidad decisoria, planteándoles la respectiva necesidad como una obviedad cuya falta lesionaría al proyecto académico y a su vez a la misión de la universidad.

Una buena parte de los proyectos institucionales de Emilio nacieron de una oportunidad circunstancial o de una coyuntura que él supo aprovechar. Pero sin un proyecto académico en manos, las oportunidades se habrían esfumado. El desarrollo de su sistema teórico que reinterpreta el campo de conocimiento psicológico, ha sido su norte, su gran proyecto. Su liderazgo, capacidad de gestión y la trayectoria científica que fue acumulando, sirvieron de garantes para que directivos como Luis Lara Tapia, Héctor Fernández Varela, Raúl Padilla y Raúl Arias confiaran en él.

Los compromisos pactados eran muy puntuales: aumentar la calidad académica y la visibilidad de la respectiva entidad. Esto se traducía en posicionar a la institución como líder en el área, producir conocimiento de punta y divulgarlo en medios de alto impacto, ofrecer programas de calidad que atrajera a buenos perfiles, entre otros. Emilio lo ha sentido como encargos personales, de modo que se siente en la libertad de exigir recursos para poder cumplir lo esperado. En este tenor, muchas veces prefirió saltarse los conductos burocráticos y entablar comunicación directa con los rectores o los que tenían en sus manos las decisiones.

En varias ocasiones las trabas burocráticas han sido tan excesivas que prefiere criticarlas directamente y sentar una queja ante instancias superiores. Se ha convencido de que la administración universitaria es adjetiva a la academia y que ésta



no puede estar regulada por la lógica de aquella; son dos lógicas distintas. Por eso duda de los procedimientos hiper-definidos, de los reglamentos, de la cultura de los indicadores, de las restricciones administrativas para los procedimientos académicos y de la cultura de la evaluación de la calidad en términos economicistas y no del conocimiento. Según su punto de vista, el único objetivo universitario, y en particular de la universidad pública, es la producción de conocimiento de calidad, y toda la infraestructura administrativa debe estar al servicio de eso en formas concretas: financiando la investigación, adquiriendo equipos, libros, revistas, contratando académicos con salarios dignos, apoyando las necesidades de movilidad, entre otras. Emilio ha logrado poner la administración a su favor y dedicarse tiempo completo a producir conocimiento novedoso, como lo atestiguan casi 300 publicaciones y cientos de ponencias en diferentes lugares del mundo.

Con lo anterior en mente, Emilio exige sin vacilar los apoyos necesarios. Y ante el primer obstáculo burocrático, insiste una y otra vez hasta que sea escuchado y se atienda la necesidad. Ha preferido cancelar proyectos o iniciativas si no se le ofrecen las condiciones que él exige. Considera que el otro que lo financia tiene en mente los mismos objetivos que él y que por tanto será obvio que le dará lo que necesita con sólo pedirlo; si no lo hace, puede embarcarse en una discusión sobre los criterios y objetivos fundamentales de lo que se está haciendo.

Más allá de su estilo personal, Emilio ha sido testimonio de que es posible hacer más de lo que usualmente se hace, con una estrategia que combina una claridad de objetivos académicos y un proceder que asume que el otro aspira a lo mismo. Emilio considera que la gente deja de hacer cosas por miedo. Lo único que necesitó muchas veces fue escribir una carta invitando a un gran personaje académico sin conocerlo, recibir la aceptación de vuelta, y con eso en mano pedir el recurso. Así, a los 27 años de edad ya había invitado a gente de la talla de S. Bijou, H. Mowrer, H. Harlow, D. Berlyne y Ch. Ferster, entre otros. Es difícil que un directivo universitario que valore esas acciones como necesarias para la calidad del clima académico, se niegue a prestar el apoyo.

**La visión de una comunidad académica que aún no se materializa**

A pesar de la innegable cantidad y magnitud de logros institucionales, académicos y científicos de Emilio, él se lamenta de algo: no se ha materializado la comunidad académica por la que ha trabajado. Esto parecería contra intuitivo porque es difícil imaginar que semejante volumen de productividad haya sido el resultado solamente de sus propias manos; y en efecto, él ha contado siempre con la colaboración de decenas de estudiantes y colegas para llevar a cabo sus experimentos y reflexiones teóricas. Para entender mejor el asunto es necesario reconstruir a partir de las entrevistas, y del contacto ordinario con Emilio, a qué se refiere con esa comunidad académica que ha sido tan esquiva.

La comunidad académica que él cita como referente es la de Hull y sus colegas en Yale, en los 30's y 40's. De ella resalta el hecho de que se conformó un grupo de colaboradores brillantes, ingeniosos y originales en la investigación, dispuestos a trabajar alrededor de las ideas de Hull conformando un grupo teóricamente unificado. Pero además, su compromiso teórico con la perspectiva hulliana los condujo inevitablemente a demostrar la inconsistencia de sus supuestos e incluso, llegar a transformar radicalmente la teoría. Emilio ha buscado algo semejante: un grupo de colegas sobresalientes académicamente dispuestos a trabajar con compromiso alrededor de sus ideas. Al desarrollo de su obra científica, conocida como *Teoría de la Conducta* (TC), es a lo que él se refiere muchas veces como el proyecto académico. Al trabajo comprometido con este proyecto le denomina lealtad al proyecto y considera que se trata de un asunto de moral personal.

Reiteradamente ha mencionado que ha sido muy difícil encontrar colegas leales a un proyecto colectivo y que lo común ha sido el desarrollo de una especie de autismo académico, de retraimiento, en el que cada cual hace su trabajo sin compartirlo, formando grupos o conglomerados aislados entre sí. Es decir, en lugar de que los colegas converjan alrededor de su proyecto académico formando un solo colectivo, lo que tiende a suceder es que cada uno desarrolla su propio proyecto académico, incluso, a pesar de que hayan sido convocados por él para trabajar en el desarrollo de TC. Un contraste entre la comunidad académica objetivo y los conglomerados de académicos que suelen formarse, sería el siguiente:

Al intentar delinear las características de la comunidad académica deseada, Emilio enfatiza que es una comunidad horizontal, donde todos se consideran como iguales y trabajan en función de un solo proyecto académico. Ninguno tiene el rol exclusivo de definir qué y cómo debe investigarse sino que todos opinan, sugieren, retroalimentan, critican, etc., procediendo no por obligación sino por un compromiso moral que se asume responsablemente. En esta comunidad se dan intercambios académicos genuinos y permanentes entre sus miembros; una disposición permanente a aprender; una aceptación madura de las críticas y retroalimentaciones, así como una actitud auto-crítica. Es una comunidad movida entusiastamente por una estética del conocimiento, por los logros intrínsecos del gran proyecto colectivo más que por criterios externos y en donde el aporte de cada uno impacta a los resultados de todos. En la medida en que se logran los criterios de conocimiento, automáticamente se logran sobradamente los criterios externos de productividad, sin que éstos sean un fin en sí mismos. A la larga, su trabajo genera una tradición sólida, como una forma de vida cultivada generación tras generación.

Al contrario, el conglomerado de académicos que suele formarse, tiene a un líder en cada grupo rodeado de colaboradores o asistentes, trabajando en un proyecto académico de un alcance epistémico relativamente menor comparado con las pretensiones de TC. La comunicación entre líderes es mínima porque no trabajan en los mismos temas y se va generando indiferencia hacia el otro; los encuentros se dan sólo en juntas oficiales para cumplir requisitos burocráticos. Se promueve un espíritu competitivo de logros individuales más que colectivos. En la medida en que no hay un proyecto académico común que fije los estándares, éstos suelen ser relativos a cada grupo pero especialmente se vuelven dominantes los estándares de productividad que se traducen en compensaciones salariales individuales. Los ritmos individuales se imponen porque las consecuencias de que sean más o menos rápidos recaen en la propia persona y la tendencia es a hacer lo mínimo. Con el tiempo se da lo que llamó la pérdida o corrupción de espíritu: todos funcionan por inercia, sin ninguna identidad ni adherencia institucional distinta a la del aprovechamiento de los recursos que cada cual pueda obtener, en un ambiente mediocre, con ignorancia cómoda e indiferencia.

En esta modalidad no hay opción de que se instaure una tradición institucional común, la presencia de cada persona es coyuntural así como el impacto de su trabajo.

Pues esto último es lo que ha ocurrido en los proyectos que creó Emilio, según nos ha narrado. Su explicación alude a un asunto moral de los participantes de tales proyectos y quizás coincida eso con el hecho de que considera que la moral es uno de los temas más complejos y elusivos relacionados con la conducta humana, y que esté actualmente interesado en estudiarla. Ha sido congruente en no implementar medidas al mejor estilo operante para encauzar la situación hacia la comunidad que él pretende, porque justamente que sea un asunto moral significa que el compromiso emerge como una decisión personal.

Sin descartar esa explicación, no estaría de más intentar otras, o incluso, tratar de entender por qué no ha sido común que las personas involucradas tomen esa decisión y muestren el compromiso con ese proyecto que les ofreció Emilio. En primera instancia, al comparar con la comunidad de Yale, en ésta el trabajo de los académicos involucrados fue poner a prueba empírica proposiciones teóricas muy específicas que permitirían superar o no la teoría en conjunto. La prueba última de la solidez de la teoría residía en la arena experimental. La claridad conceptual, el dominio del área específica y el ingenio investigativo eran herramientas suficientes para aportar al proyecto. Hull ofreció un punto de partida categorial y conceptual, mientras que los colaboradores aportaron evidencia que a su vez les permitió en algunos casos reestructurar el sistema de categorías y conceptos, superando al anterior.

En cambio, TC no es del mismo tipo lógico que el sistema teórico de Hull. En lo fundamental, TC es una taxonomía del campo completo de la psicología y gran parte del trabajo que se hace con ella es interpretar sus contornos conceptuales y usarla para encuadrar fenómenos empíricos. No ofrece proposiciones del tipo que se prueban en el laboratorio y cuya evidencia permita concluir que la teoría se sostiene o deba superarse. Al ser Emilio quien definió el sistema taxonómico, naturalmente él se constituye como aquel que dirime controversias de interpretación, y como quien tiene más claros los criterios y la lógica del tipo de preguntas de investigación, el tipo de preparaciones, de medidas, etc. Los colaboradores en este proyecto entonces pueden,

por ejemplo, llegar a aportar precisiones conceptuales o ingeniarse nuevas preparaciones o tipos de medida que correspondan con la lógica de TC. Ante una posibilidad de crítica a algún aspecto del sistema, siempre existe primero la posibilidad de que se haya malinterpretado y más si es con el autor con quien se está discutiendo.

No se trata, entonces, de que una teoría tenga un desarrollo mayor que la otra sino que son teorías de tipos distintos, que llevan a un tipo de comunidad y a una dinámica de trabajo igualmente diferentes. En el caso del colaborador en TC, no basta con que sea ingenioso en hacer experimentos o que domine muy bien la literatura en un área, sino que es fundamental que domine un arsenal vasto de relaciones complejas entre categorías y conceptos, que exige abandonar cualquier otra geografía lógica que haya usado previamente. Prácticamente para que una afirmación derivada de TC sea correcta, requiere del dominio completo del sistema y de su lógica. No es muy probable, entonces, que un académico esté dispuesto a hacer esa transición completa; o bien, es muy probable que el que se adhiere no lo domine suficientemente bien.

Por otro lado, dando por sentado que un académico se entusiasma con el proyecto académico que propone TC, que procura dominarla juiciosamente y que asume un compromiso auténtico con su desarrollo, puede ocurrir que las dificultades para la conformación de la comunidad académica aparezcan en la operación del proyecto mismo, en la dinámica que se establece entre los académicos, y que sea a eso a lo que se llega a renunciar. Inevitablemente se genera una estructura jerárquica de tres niveles: una cabeza visible, Emilio, que lidera el proyecto, el segundo conformado por investigadores (colegas) y el tercero por estudiantes (colegas en formación). Estos dos últimos aportan al desarrollo del proyecto académico de Emilio.

Aunque él no lo pretenda, como explícitamente lo ha enfatizado, sus sugerencias, definiciones, argumentos, retroalimentaciones y críticas adquieren connotación de prescripción. Es como si ese poder ganado en la esfera institucional y la autoridad académica que representa, trajeran consigo una verticalidad que todos dan por supuesto. Un diálogo socrático agudo que emplea de igual forma con investigadores y con estudiantes, la búsqueda de poner en evidencia la confusión, el sinsentido o el

malentendido del otro, la dificultad de que las críticas u observaciones provengan de los académicos o alumnos sin despertar la vehemencia de Emilio, y el trabajar por su aprobación como criterio de logro, impiden un diálogo entre iguales.

Que Emilio haya planteado el proyecto ideal como uno financiado por él mismo, que le permitiera contratar a su personal y asignarle lo que tiene que hacer sin discusión, sugiere que la verticalidad prescriptiva es una característica de su proyecto institucional y académico, amoldada a las condiciones institucionales prevalentes. Él es consciente de esto y de los límites que imponen asuntos como el derecho a la libertad de cátedra. Congruente con eso, después de hacer sus observaciones enfatiza que son sólo eso, dirige tesis doctorales con las que puede no estar de acuerdo y evita cualquier expresión que pueda tener la connotación de prescripción. Pero, además, procede así porque el auténtico proyecto que busca no puede surgir con estos mecanismos sino sólo como parte de una decisión personal que genera compromiso colectivo.

Es muy razonable que haya una cabeza visible en cuyas ideas gire el trabajo de una comunidad, y más si se le reconoce autoridad académica y si se comparten los fundamentos de lo que se hace. Pero pareciera necesario un equilibrio entre el seguimiento respetuoso de unas ideas y el distanciamiento de las mismas que resulta de la búsqueda epistémica honesta que cada uno de esos académicos puede hacer, casi de forma análoga como Emilio lo hizo con sus maestros. Quizás es en ese punto de equilibrio donde se encuentre la zona potencial de conflicto que no permite la consolidación de la comunidad buscada, y que coincide con la definición que el académico hace sobre los límites de su propia identidad. Pueden ocurrir tres cosas: a) una ruptura definitiva que lleva al aislamiento o a la competencia, y que lesiona cualquier posibilidad de madurar un proyecto colectivo; b) una obediencia acrítica por parte del académico, en la que sus criterios se confunden con los de Emilio y que no permite que logre la madurez que el proyecto necesita; o c) una relación mixta, en la que el académico colabora decidida y eficazmente con el proyecto colectivo pero al mismo tiempo desarrolla sus ideas, sin incluir éstas como parte de aquel proyecto, aunque estén en sintonía.

## **Cierre**

En este último proyecto en el que participamos todos, el del CEICAH, consideramos fundamental tomar en perspectiva esto que se ha reflexionado. Sobre esto mismo se ha hablado con Emilio. El paso fundamental era hacer explícitas las expectativas que tenía con este proyecto institucional, que él considera el último. Eso implicaba tener claro cuál era esa comunidad tan esquiva y a qué podríamos comprometernos. Por lo pronto, algo semejante a esa relación mixta descrita anteriormente ha resultado un buen punto de equilibrio, aunque es claro que no será plenamente la comunidad que Emilio sueña. No obstante, los convocados a esta experiencia tenemos la convicción de que TC permite hacer un trabajo teórico y experimental con potencialidades enormes. Es un privilegio trabajar con Emilio en este momento de su vida, cuando la solidez de su experiencia nos permite centrarnos en lo fundamental y lo posible.

La revisión de sus proyectos institucionales y académicos sólo permite constatar lo que ha sido la vida y obra de un hombre apasionado, con convicciones radicales, que se arriesgó, que erigió torres en suelos áridos, que se atrevió a pensar por sí mismo y ser congruente con eso hasta las últimas consecuencias. Por lo menos en eso, esperamos que sirva de testimonio para las generaciones de psicólogos presentes y futuras.