



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

Programa de Posgrado en Estudios Latinoamericanos

Sobre leyes y sujetos en América Latina.
Algunas notas históricas sobre las psicologías de
México y Chile durante la segunda mitad del siglo XX

TESIS

Para optar al grado de:

Doctor en Estudios Latinoamericanos

Presenta:

Ricardo Ernst Montenegro

Comité Tutorial:

Rodrigo Páez Montalbán
Horacio Cerutti Guldberg
Mario Magallón Anaya
Julio Villegas Bustos
Eduardo Ruiz Contardo



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

Índice

<i>Introducción</i>	6
<i>Planteamiento del problema</i>	
Delimitando objetos.....	10
Algunas coordenadas de lectura.....	18
Orientaciones metodológicas.....	33

Primera Parte

“El pasado largo y la historia corta”

<i>¿Cuáles antecedentes?</i>	39
<i>Capítulo I. Apuntes sobre gobiernos, instituciones y educación en la segunda mitad del s. XIX</i>	
Entre la República Juarista y la Paz Porfiriana.....	43
De la República Liberal a la Revolución de 1891.....	50
<i>Capítulo II. Apuntes sobre instituciones, educación y psicología en la primera mitad del s. XX</i>	
Entre la Revolución de 1910 y el Desarrollismo Cardenista.....	60
De la República Parlamentaria al Frente Popular.....	70
<i>Sobre los pasos</i>	79

Segunda Parte

“Algunas notas sobre discursos normativos y psicología en México y Chile durante la segunda mitad del siglo XX”

<i>Capítulo III. Nacimiento académico y consolidación profesional</i>	
Del milagro agrícola a la matanza en Tlatelolco. 1939-1968.....	87
Del agotamiento radical a la pesadilla pinochetista. 1946-1973.....	113

<i>Capítulo IV. Cambios de época y agotamiento de modelos</i>	
Del furor olímpico a la insurgencia zapatista. 1968-1994.....	138
De la resistencia antifascista a la crisis asiática. 1973-1997.....	164
 <i>Capítulo V. Tres agentes, dos naciones, un modelo:</i>	
<i>el estado, la universidad y el mercado</i>	191
Entre la guerra relámpago y la de baja intensidad: 1939-1973.....	194
Entre el terrorismo de estado y la guerra contra el terrorismo: 1973-1997.....	203
 <i>Psicología y producción social de sujetos.</i>	
<i>A modo de conclusión.....</i>	211
 <i>Referencias.....</i>	219
<i>Anexos</i>	
I. Tablas temáticas de normas estudiadas para el caso de Chile	
1. Psicología.....	230
2. Educación.....	233
3. Salud.....	237
4. Trabajo.....	238
5. Justicia.....	240
II. Tablas temáticas de normas estudiadas para el caso de México	
6. Psicología.....	245
7. Educación.....	253
8. Trabajo.....	256
9. Salud.....	259
10. Justicia.....	262
III. Tabla Cronológica Normas relevadas en Chile 1857-2006.....	272
IV. Tabla Cronológica Normas relevadas en México 1910-2004.....	274

Agradecimientos

A la Universidad Nacional Autónoma de México que, a través de su Programa de Posgrado en Estudios Latinoamericanos y otras de sus instituciones, me dio la oportunidad de proseguir estudiando y creciendo.

A los profesores Rodrigo Páez, Horacio Cerutti, Mario Magallón, Eduardo Ruiz y Julio Villegas, director y lectores de este trabajo quienes, con dedicación y desde sus distintos saberes, aceptaron y enriquecieron esta búsqueda.

A sus administrativos y funcionarios, representados en la figura de Doña Silvia Falconi, quienes facilitaron que ella arribara a los puertos que debía visitar.

Al colega y amigo, Sergio Ortiz Leroux, que confió en mí.

Al Pueblo Mexicano, que me mostró Latinoamérica.

Este trabajo no hubiera sido posible sin todos ustedes;
desde mis raíces, gracias.

A todos los hombres y mujeres del mundo,
Que padeciendo dolores propios y ajenos,
No se conforman y luchan

Cuando una disciplina alcanza un nivel relativamente alto de desarrollo, comienza a interesarse por su historia

Rubén Ardila¹

Introducción

Las ciencias en general y las sociales en particular, de un tiempo a esta parte, han visto a muchos de sus cultores avocados a la tarea constructiva, en el doble sentido ético y teórico-metodológico, que implica enfrentar y desarrollar críticamente sus quehaceres. Camino señalado, entre otros, por la atención a sus propios relatos, buscando resignificar productivamente tanto los saberes como las prácticas en que se plasma su existencia y operación social; intentando un movimiento de coordinación, más o menos logrado, con las transformaciones sociales en las que se insertan. Las “ciencias psi” o también llamadas “medicinas del alma”, aunque más tardíamente, no han sido la excepción².

¹ “Presentación”, en: Villegas, J. y Rodríguez, M., *Historia de la Investigación Científica de la Psicología en Chile*, Vol. I, Universidad Mariano Egaña: Santiago de Chile, 2006, p. 9.

² Genéricamente, bajo este concepto se entienden la psicología, la psiquiatría y el psicoanálisis en sus diversas denominaciones y escuelas. A éstas pueden agregarse todas aquellas provenientes de la sabiduría originaria-indígena, que por sus fuentes antiguas e imbricación con matrices mágico-religiosas pueden ser llamadas “psicologías originarias”. Sin perjuicio de profundizar en esto más adelante, para un ejemplo reciente sobre estas clasificaciones ver “Anexo 2. Intento de clasificación de las medicinas del alma y del cuerpo”, en: Elisabeth Roudinesco, *El paciente, el terapeuta y el estado*. Siglo XXI: Buenos Aires, 2005.

Una trinchera importante de estas luchas por significar es la elaboración de historias. Si como dicen Michel Foucault y Jesús Ibáñez, para que el poder funcione de manera eficaz éste debe ocultarse, una forma activa en que ello ocurre es mediante la estrategia de ir borrando sus huellas en la historia, en la memoria de propios y extraños³. Operación tanto más exitosa en la medida que sucede menos como proscripción explícita y más en la senda de omitir o ignorar consistentemente ciertos aspectos y temas claves de su devenir. En dichos del filósofo francés sobre cierta disciplina de lo mental en la cual anida esta actitud: “La verdadera ciencia reconoce y acepta su propia historia sin sentirse atacada. Si se dice a un psiquiatra que su institución mental proviene de las leproserías, le puede dar un ataque”⁴.

Así, parece útil, a la hora de enfrentar constructivamente esta dimensión amnésica que opaca el poder encarnado en las disciplinas de la psique, elaborar relatos sobre aquello no suficientemente dicho o directamente evitado en las crónicas oficiales. Unas historias que, resistiendo las fuerzas hegemónicas que han primado en las memorias disciplinares, den cuenta de tales selectividades y reflexionen acerca de los orígenes, consecuencias y desafíos que de ellas se desprenden.

Ahora bien, ¿a quién le importa la Historia de la Psicología? Pregunta válida y por demás obvia si ella aparece en boca de un lego, a quien por mucho no podríamos exigir una intuición clara acerca de la posición, función y valor sociales que ella comporta. Más aún cuando para la gran mayoría de la gente su sentido común le indica que la psicología es “como la medicina pero de la mente”. A todas luces, no se puede dar por supuesto su carácter como un cuerpo amplio de saberes y técnicas independientes que se construyen en relación dinámica y conflictiva con aquellas de la práctica médica.

³ En Foucault, por ejemplo, ver *Historia de la Sexualidad. Vol. I. La voluntad de saber*. Siglo XXI: México, 1991; en Ibáñez, por ejemplo, ver *El regreso del sujeto. La investigación social de segundo orden*. Amerindia: Santiago de Chile, 1991.

⁴ Foucault, M. *Tecnologías del Yo*. Paidós: Barcelona, 1990, p. 145.

Menos esperable, aunque sí atendible, resulta tal cuestionamiento si emana del decir de algún científico social, por ejemplo sociólogos, antropólogos, politólogos y otros afines. Sobre todo si éstos han sido formados en aquellas viejas tradiciones, enraizadas en argumentos más político-gremiales que ontológico-epistémicos, en donde se pregona la autonomía e independencia cuasi-absolutas de unas ciencias sociales con respecto a otras, olvidando las limitaciones de los respectivos campos, las complejidades de sus objetos y depreciando la riqueza obvia que se deriva, entre otros, de la interlocución entre las diversas prácticas y saberes integrantes del mentado campo.

Ahora bien, si tal interrogación proviene de un psicólogo la situación se torna más delicada. Si la historia no interesa a aquellos que son sus deudores y protagonistas éstos se condenan a sí mismos tanto a no capitalizar los aciertos de sus antecesores como a repetir sus errores, resultando presas del no por viejo menos cierto axioma freudiano acerca del encadenamiento olvido-repetición. Por desgracia esta última situación, que el sentido común pudiera pensar más bien como una excepción, tiende peligrosamente a predominar en algunos círculos de la psicología latinoamericana. Dirá una investigadora chilena a propósito de un reciente diálogo de pares:

[...] frente a mi inquietud de fomentar y potenciar en los estudiantes de Psicología la iniciativa de hacer Investigación Científica; de crear instancias de debate académico y de estudiar nuestras raíces en el ámbito de la Historia de la Psicología, un colega se mostró contrario. Para mi desconcierto e incredulidad, varios miembros del grupo compartieron su opinión y refutaron la propuesta⁵.

En una muestra que tales prejuicios y errores de procedimiento no nos son exclusivos, sugiriendo que esta situación problemática excede los márgenes de la casuística local, aquello mismo parece ocurrir más allá de nuestras fronteras. Por ello nos dirá un investigador del otro lado del Atlántico sobre este tópico que “[...] los psicólogos sociales ignoran su pasado, sobre todo con base en el supuesto de que, así como nadie pondría la rueda de una carroza en un moderno carro

⁵ Villegas, J. y Rodríguez, M., *op. cit.*, p. 11-12.

deportivo, tampoco debe uno insertar nociones pre-científicas en una disciplina científica seria”⁶.

Consistente con lo todo lo anterior es la falta específica que uno puede notar en el campo en cuanto a relatos o perspectivas en una línea historizadora. Nos dirá un destacado profesional, docente e investigador de la disciplina:

[...] según la información a mi alcance, en Chile tenemos valiosas, aunque escasas, publicaciones en el tema. Sabemos de algunas referencias biográficas, de cronologías y también de algunos análisis bibliométricos en el tema, sin embargo estudios historiográficos, propiamente tales, no conocemos⁷.

La persistencia y extensión de esta tendencia, aún cuando otras investigaciones pudieran demostrar un eventual carácter no hegemónico, es preocupante. Los efectos de esta ausencia tienen un alto potencial nocivo en lo que hace a dimensiones sustantivas del campo de la psicología, viéndose afectados por este rechazo a la consideración histórica desde la calidad de la formación que reciben los estudiantes de psicología hasta la pertinencia y efectividad de su eventual intervención social profesional. En última instancia, si los agentes de la disciplina no son capaces de relacionarse productivamente con su historia, haciendo como si ésta no importara o nunca hubiera existido, no hay razón para pensar que lo hagan con la de aquellos sujetos, problemas y contextos con los que se relacionan. En *pro* del esfuerzo por revertir aquella tendencia es que se ofrece la indagación que sigue. Apenas un paso, pero paso al fin, en la tarea de construir relatos y prácticas que permitan implementar unas psicologías nuevas, unas que avocadas a la generación y la operación de ciertos saberes acerca de lo psíquico logren ser pertinentes, útiles y desplegadas en beneficio de un desarrollo equilibrado del conjunto de la humanidad y su mundo.

⁶ Billing, M., “El psicólogo anticuario”. En: *Psic. Soc. Revista Internacional de Psicología Social*. Vol. 1, n°1, julio-diciembre 2002. Puebla, p.1 41.

⁷ Villegas, J. y Rodríguez, M., *op. cit.*, p. 11.

Planteamiento del problema

A efectos de traducir estos intereses y esfuerzos en un dispositivo concreto de investigación necesitamos un cierto esquema de indagación que responda algunas cuestiones clave: ¿cuál es el problema y objeto específicos de interés?, ¿qué categorías estructuran la indagación?, ¿a partir de cuáles artefactos sociales se pretende reconstruir y analizar tal fenómeno?, ¿dónde se emplaza geográfica y temporalmente dicho objeto?, ¿a qué tipo de resultados se espera arribar? Requerimos, en suma, de un argumento que resuelva: a) la delimitación del objeto de estudio, b) las elecciones teórico-metodológicas que guían la investigación y c) la cualidad de los resultados a producir.

Delimitando objetos

El ambiente poco afecto a la consideración histórica que describimos no es el único desplazamiento de la atención que pareciera operar en disciplinas de lo mental. Otra situación problemática es la relegación de la reflexión y discusión sobre los principios normativos articuladores de la teoría y praxis psicológicas. Se observa poca y a veces ninguna atención por los esquemas de referencia que instituyen una cierta orientación valorativa, aquellas ideas de como las cosas “son” y que dan a luz otras sobre como éstas “deben ser”, o sea, la reflexión y práctica éticas que fundan y dan sentido a unas ciertas disciplinas llamadas psicologías.

Al respecto el panorama es desalentador. Mientras buena parte de la literatura en el campo de las psicologías se ocupa de sus prácticas en cuanto su diversidad y eficiencia técnicas, otra pequeña fracción se dedica a reflexionar sobre los enfoques teóricos y/o metodológicos que las configuran, quedando virtualmente excluida la discusión acerca de las valoraciones desde las que se articula la práctica y aquel objeto del cual se ocupa.

Se destaca la interrogación por la técnica, el control y moldeamiento del ente, en detrimento de la pregunta por las valoraciones que guían el estudio de la cualidad y constitución de dicho ente. Así la interrogación explícita en torno a la ética que da vida a la psicología -aquella reflexión racional sobre lo que sería una “psicología buena”, moralmente justificable y materialmente realizable- se torna marginal, “apenas dibujada”. Como dice desde hace algún tiempo una destacada investigadora del campo:

Lo más usual es que los analistas y gnoseólogos se preocupen mucho por descubrir cuál es la teoría que subyace a una obra, cuál es el método empleado y también, aunque ya en menor grado, cuál es el modelo de ser humano que habilita a una explicación, a un estudio, a una interpretación. Pero ética y política quedan en una especie de zona de penumbra, borrosa y vaga, apenas dibujada. Son dimensiones desconocidas.⁸

De esta situación se deriva nuestro “objeto”. El argumento anterior señala una tensión, una relación conflictual que se ha resuelto, al menos hasta ahora, en la marginación del debate de ciertos términos. Son estos términos subordinados los que se constituyen en nuestro objeto: las configuraciones de sentido general, articuladas en reflexiones éticas, generadoras de códigos morales, a partir de las cuales se funda una forma específica de comprensión del ente y operación sobre él. Pesquisa que llevaremos a cabo orientando nuestra atención sobre sus elementos más evidentes, aquellos que podemos llamar sus “leyes”, relatos normativos estructurantes de la acción, guía y marco movilizador de las prácticas de “las psicologías”.

⁸ Montero, M. “Ética y política en Psicología. Las dimensiones no reconocidas”, en: *Athenea Digital. Revista de Pensamiento e Investigación Social*. Universidad Autónoma de Barcelona, nº0, abril 2001. (disponible en <http://antalya.uab.es/athenea/num0/maritz.htm>, revisado el 07/07/07). Algún convencido que cosa tal no es posible podría contra-argumentar que existe todo un campo en la psicología, conocido como aquel de la deontología, el cual se ocupa de la cuestión acerca del “deber ser” de los psicólogos en su formación y de práctica sociales. Creemos, sin embargo, que en este campo la reflexión y discusión se construye en torno al grado de adecuación de los psicólogos a ciertas normas de conducta profesional, moviéndose más propiamente en el plano de la moral, del procedimiento y la norma, sin tocar el fondo ético de la cuestión, es decir, la discusión sobre los principios, las maneras de entender a las personas, sus comunidades y las relaciones que entre ellas se establecen, consideraciones todas que convergen en determinar la conceptualización y operación de las ciencias en general y de las psicológicas en particular.

Al zanjar un problema siempre enfrentamos otros. Hablar de leyes y psicologías significa adentrarse en vastos campos de reflexión, operación y disputa sociales. Dos palabras que prosigan el ejercicio de enfoque.

El término ley acepta muchos usos en castellano y español⁹. No obstante, pueden distinguirse al menos dos ejes de sentido distintos fundamentales, que remiten a las distinciones más usuales y que cubren un espectro amplio de los significados en uso. La ley como regularidad y la ley como mandato. El primer eje piensa la ley en función del aparente transcurrir regular, más o menos invariable, de los fenómenos observados. Se cree a la realidad gobernada por ciertos principios de causalidad eficiente, susceptibles de indagarse y establecerse en su cualidad, proceso en el cual aparecerían las claves para explicar los fenómenos en su devenir material y efectivo. Se piensa la ley como expresión de un orden natural y constante, de las cosas como “son”. En el segundo eje, en cambio, el sentido de la ley remite al gesto de orden que ésta intenta concretar, al mandato por como las cosas “deben ser”, en una interpelación que se materializa con una doble faz imperativa. Por un lado, el ámbito de lo jurídico distingue a la ley en su calidad de preceptos generales, obligatorios y dictados por una autoridad competente cuyo fin es normar las actividades y los intercambios. Por otro, el ámbito de lo ético en donde se manifiesta la dimensión imperativa presente en lo adeudado, aquello que aún no es pero hacia lo cual es bueno o necesario dirigir la conducta, en función de ciertas valoraciones concretas acerca de las cosas y sus relaciones¹⁰.

⁹ Hay al menos doce distintas acepciones de la palabra ley en la vigésimo segunda edición del Diccionario de la lengua española, resultando los usos más comunes aquellos contenidos en sus tres primeras acepciones donde se define a la ley como: “1. f. Regla y norma constante e invariable de las cosas, nacida de la causa primera o de las cualidades y condiciones de las mismas. 2. f. Cada una de las relaciones existentes entre los diversos elementos que intervienen en un fenómeno. 3. f. Precepto dictado por la autoridad competente, en que se manda o prohíbe algo en consonancia con la justicia y para el bien de los gobernados”. *Diccionario de la lengua española de la Real Academia Española*. RAE: Madrid, 2001 (disponible en <http://buscon.rae.es/draeI/>, revisado el 19/08/08).

¹⁰ Si bien estos dos registros de uso aluden a campos significantes distintos se comete usualmente el error de presentar ambos ejes de sentido como esencialmente contrapuestos. Tal contradicción es sólo aparente. El eje centrado en la regularidad predomina en el ámbito de la naturaleza mientras aquel centrado en el mandato lo hace en el ámbito de lo social. Y aunque en distinto lugar, ambas se justifican en una pretendida adecuación a “naturaleza de las cosas”. Lo humano ocurre de manera simultánea y constante en ambos planos, por lo que la distinción cobra su sentido en la esfera de lo analítico mas no en la de lo fenoménico.

Dado el ámbito de investigación en el que nos encontramos, a saber, el de la interpretación socio-histórica de un cierto devenir disciplinar, interesa aquí la ley, principalmente, en su dimensión como mandataria. Una articulación posible para enfrentar tal campo de sentidos es el propuesto por Lewkowicz con su metáfora de “las tres hebras de la ley”. Allí se ofrece un esquema que conjunta tres dimensiones distintas, pero complementarias y yuxtapuestas, en donde se estructuran los diversos mandatos regulativos operantes en la constitución y práctica de la ley:

[...] las tres hebras de lo que llamamos ley: ley simbólica, norma jurídica, regla social. La ley simbólica –estructurante del sujeto-, la norma jurídica –estructurante del cuerpo político estatal-, la regla social –estructurante de las conductas de relación entre los individuos [...]¹¹

A través de esta distinción entre ley, regla y norma se anuda una imagen amplia a la vez que coherente y precisa de los distintos ámbitos en los cuales lo normativo, la ley como mandato, se hace presente y estructura la vida humana en sociedad. Unas pariendo familias, otras regulando comunidades y otras más formando naciones, el conjunto de ellas configura desde sus respectivos espacios de acción -en el acto de igualar a los distintos prohibiendo y permitiendo a todos lo mismo- el esquema de relatos normativos que forma comunidad y hace posible la vida social. Aquellos “(no) debes hacer...” que articulándose desde una ontología y ética particulares generan el marco de referencia imperativo que hace pensables, decibles y posibles la interpretación e intervención sociales. Hablamos aquí, al final, de la especificación de la ley como un mandato que define las cosas en tanto éstas “deben ser”, en el intento por hacer “real” y “buena” la constitución y acción sociales de unos ciertos sujetos llamados psicólogos; esos distintos referentes desde los cuales el “sujeto psicólogo” y la “institución psicología” se fundamentan, constituyen e intervienen como actores sociales en los esfuerzos por estructurar en unos sentidos u otros la vida humana en la sociedad¹².

¹¹ Lewkowicz, I., “Condiciones post-jurídicas de la ley”, en VV. AA. *Primer Coloquio Internacional Deseo de Ley*. Tomo I. Biblos: Buenos Aires, 2003, p. 41.

¹² Sabemos que el desarrollo de cuerpos normativos explícitos para el avance y extensión de un campo disciplinar no es, ni con mucho, garantía de avance. Las normas no devienen de acuerdo a una secuencia

La continuidad y complementariedad en las demandas sociales que motivan estos mandatos configuran un cuadro cuyos matices y profundidades exceden los límites posibles de las condiciones materiales para la realización de esta indagación. Si bien la constitución del psicólogo como sujeto, ciudadano o funcionario refleja distintos aspectos de una misma línea de desarrollo que aspira a estructurar seres humanos en todas las dimensiones de su existencia, nuestros recursos disponibles así como la pregunta por los relatos éticos fundantes de la psicología como disciplina científica tornan necesario concentrarse en aquellos ámbitos de significación en donde tales moldeamientos de la posición del sujeto psicólogo se tornen centrales. Por esto, aún reconociendo la multiplicidad de registros de significación desde los cuales se intenta prefigurar el lugar y tarea sociales de la psicología, nos concentraremos en las huellas más evidentes de tal accionar, o sea, en los registros normativos que explícitamente concurren en dicha tarea constructiva, a saber, a) aquellos ordenamientos “externos” que resultan de la tentativa por imponerles una cierta normatividad desde fuera (regulación jurídico-legal plasmada en leyes nacionales, decretos, reglamentos y documentos de investigación generados en el campo) y b) los ordenamientos “internos”, o sea aquellos que resultan del intento por normarse a sí mismas (regulación socio-profesional plasmada en códigos de ética, planes de estudio y otros documentos públicos en relación al campo)¹³.

Al enfrentar el concepto de psicología las dificultades son similares. El término evoca un amplio campo de conceptualización y operación social, diversos conjuntos de prácticas y significados compartidos acerca de lo humano en cuanto

ascendente, más aún, están sujetas al devenir de la percepción del estado de cosas que construyen sus actores principales, su correlación de fuerzas, su acción y la interacción de estas posiciones y relaciones con otros elementos del contexto más general: la ley puede ir “por delante” de la realidad social del momento, empujando hacia delante para un orden de cosas aún inexistente; también puede ir “por detrás”, intentando ordenar hechos ya consumados; y aún más, puede encontrarse la ley “al costado” de la realidad, permitiendo la legitimidad ficticia en un espacio de pura simulación. Aún cuando no perdemos de vista todas estas distancias y posibilidades, creemos útil indagar esta huella; en su gesto de intentar crear orden, la ley resulta en sí misma reveladora de sentidos, proyectos y tensiones, más allá de su operación práctica concreta.

¹³ Si bien ambos tipos de ordenamientos se encuentran inscritos en sentidos imperativos más generales, relativizándose la mentada condición de internalidad o externalidad, la adjetivación de la posición se presenta útil a la hora de especificar quiénes son los actores sociales que en uno y otro caso los protagonizan.

a su ser y comportamiento los cuales, al devenir en instituciones sociales, generan una extensa variedad, desigualmente coordinada entre sí, de cuerpos de saber y técnica aplicados sobre la psique y el cuerpo y que en su operación coadyuvan en la producción de teorías y prácticas específicas constitutivas de individuos en sujetos. Ahora bien, este campo se encuentra conformado no sólo por aquella psicología reconocida como tal por las academias (grados universitarios) y los estados (títulos profesionales) sino además por otras tradiciones disímiles a ella como lo son el psicoanálisis y la psiquiatría. Aunque a todas importa el alma (*psykhe*), unas enfatizan la construcción de un cierto conocimiento (*logos*) objetivo que provea control sobre ella; otras intentan su desentrañamiento a través de una hermenéutica basada en la disección (*análisis*) de sus ámbitos, mientras unas más se enfocarán en el tratamiento médico-fisiológico de su devenir intentando su curación (*iatreia*). Diferencias etimológicas que implican ejercicios radicalmente distintos en cuanto a la definición, interpretación y operación que ejecutan sobre la vida mental de los seres humanos. Ellas forman una parte importante del desarrollo de aquella psicología “oficial”. Sin embargo, en tanto estas diferencias consignadas -de las cuales se sigue su coordinación extensa y problemática con ella-, psicoanálisis y psiquiatría serán consideradas aquí como “otras” disciplinas relevantes de considerar a la hora de indagar aquella pero sin pensarlas como el foco u objeto específico de la indagación.

Interesarán aquí, por tanto y de manera prioritaria, las psicologías institucionalmente organizadas y reconocidas por las autoridades sociales responsables. Aquellas psicologías que se encuentran consagradas como cuerpos de saber y práctica “científicos”, “legítimos”, por los distintos poderes del Estado en las diversas comunidades nacionales. Bendición conseguida mediante la obtención de un grado académico y/o título profesional en alguna universidad o centro de formación avalado por dichos poderes institucionales, que reconoce a sus poseedores como “psicólogos” y los habilita para ejercer pública y privadamente la profesión, la docencia y/o la investigación en el mentado campo.

La selección de tales registros de operación normativa (esas leyes y esas psicologías) no es azarosa. Se emprende como intento por articular un *corpus* de discurso a partir del cual sea posible reconstruir algunas hebras del proceso de producción social de sujetos que nos ocupa. Sostengo la convicción que las normas que “mandan” y “prohíben” en su devenir como tales configuran un espacio donde se revelan y operan algunos de los sentidos fundantes de las sociedades y la agencia en ellas. Mediante la generación de sentidos y la gestión de prácticas en torno a la ley en un determinado campo se conforma el espacio en donde más primariamente se intenta producir orden, un esquema de límites que regule la agencia y determine qué tipo de individuos y comportamientos se desean, son necesarios o excluidos. En tal despliegue normativo se juega, en gran medida, los contenidos y las dinámicas que perfilan las posiciones, las relaciones y los recursos en una sociedad, con la consecuente demanda específica por unos ciertos individuos que las ocupen y las hagan carne. Las leyes aparecen así como el registro más transparente y explícito de una comunidad para intentar “producir” unos ciertos tipos de sujetos.

Si por lo dicho hasta aquí el lector puede formarse una primera impresión del qué de esta indagación, ahora corresponde reflexionar un momento acerca del emplazamiento en un espacio y tiempo concretos del objeto que nos ocupa, o sea el dónde y el cuándo de nuestro objeto. Al igual que en nuestro intento por objetivar empíricamente el fenómeno, el emplazamiento espacial de él se consume en dos movimientos de distinción consecutivos. El primero, que produce lo que podríamos llamar el área geográfico-simbólica “general” de ubicación, señala a Latinoamérica como nuestro espacio de análisis. ¿Qué es?, ¿por qué allí?, son las dos primeras y obvias preguntas. Aquella por su “esencia” daría pie, como ya ha sucedido, a un monte de papel y tinta¹⁴. Baste decir aquí, por ahora, que para un latinoamericano como quien suscribe, que intenta reconocerse y

¹⁴ Sólo como ejemplo que ilustra la discusión sobre lo “latino” que somos/tenemos la mayoría de los americanos, y porque la lista de referencias a citar sería más larga que este escrito completo, ver la obra clásica *La latinidad y su sentido en América Latina*, VV. AA., Centro Coordinador y Difusor de Estudios Latinoamericanos (CCyDEL), UNAM: México, 1986.

responsabilizarse en sus circunstancias, la pregunta por Latinoamérica es inevitable. Aquella pregunta por la “pertinencia”, relacionada con la anterior, nos remite al reconocimiento de la condición “necesaria” de ella. Ímpetu de obligación que aparece a la luz del estado de exclusión y precariedad en las que mayormente, y contra todos los augurios de los adalides del capitalismo moderno, se da la vida de las culturas y sujetos que son Latinoamérica. El deseo por mejorar las condiciones de existencia de nuestros pueblos y, por extensión, de todos los demás, torna imprescindible investigar y actuar en y desde ella como vía regia para superar tal condición de subordinación. Intento por recoger y hacer carne del sentir de uno de nuestros más ilustres hombres, José Martí, “saber es servir”¹⁵.

El segundo movimiento, y que produce lo que podríamos llamar el área geográfico-simbólica “particular” de ubicación, señala a México y Chile como nuestros espacios de análisis. Son múltiples los grupos de países que podrían configurarse como objetos de análisis y comparación en el concierto de diversidad que configura Latinoamérica. Dependiendo de los autores que uno considere, así como la especificidad de los hitos por éstos señalados, las fechas y lugares de “fundación” de la psicología latinoamericana toman distintas épocas y ubicaciones. Sin embargo, desde el punto de vista del interés guiado teóricamente, ambos casos aparecen como relevantes de estudiar y comparar en función del temprano origen y profuso desarrollo de las psicologías en ambos lugares.

Otro aporte de sentido a la explicación de la elección, menos teórico y más existencial: soy chileno de origen y entre otras tantas cosas –algunas vendidas, unas pocas prestadas y la mayoría regaladas- estos años de estancia en México han sembrado la idea acerca de la necesidad de estudiar las distintas maneras de ocurrencia de los fenómenos en función de sus diversas manifestaciones en lo latinoamericano. No sólo como un gesto de compartir el dolor por los múltiples y

¹⁵ Como se hace obvio desde la afirmación precedente, para nosotros el problema sobre la existencia de una ciencia local versus la de una ciencia universal carece de sentido. No existe una cosa tal. La ciencia, en tanto práctica social devenida históricamente y socialmente construida no puede ser sino geográficamente localizada, fundada en valores contingentes y realizada desde una ciertas posiciones de poder.

similares padecimientos, o de celebrar fraternalmente la alegría por los logros alcanzados sino, además, en la lógica de poder extraer lecciones útiles para todos, no sólo para mexicano o chilenos, sino para todos los (pre)ocupados por el presente y futuro de nuestra región.

Finalmente, al menos en lo que toca al emplazamiento de nuestro objeto, hemos de precisar el período histórico donde concentramos nuestra atención: ¿por qué la segunda mitad del siglo XX? Porque durante este período ocurre el grueso de la producción y desarrollo de las psicologías reconocidas como tales en nuestra región, siendo por ello prioritario -si se quiere hacer un estudio que reconstruya la evolución de algunos de los sentidos que las configuran, como en este caso- el analizar dicho período. Indudablemente será inevitable la referencia y digresión en torno a lo ocurrido en fechas previas y posteriores a este intervalo, no obstante, ello acontecerá para contextualizar y proyectar, respectivamente, nuestro análisis, el cual se concentrará, por lo ya expuesto, en el citado período.

Algunas coordenadas de lectura

El dispositivo argumental que acabamos de esbozar cobra su sentido, como cualquier otro que intente ocuparse de estas materias, desde unas ciertas elecciones teóricas acerca de las maneras en que se constituyen y operan el lenguaje, la conciencia y la ley en el marco de la vida social. Dependiendo del camino que tomen tales opciones será el rumbo, posibilidad y límite de las elaboraciones posteriores.

Si se piensa e interpreta la realidad desde un lugar en el cual el lenguaje es transparente a la conciencia (función representacional simétrica), las personas piensan y deciden por sí mismas (sujeto unitario libre), la ley dice lo que debe ser (adecuación al valor trascendental) y que esto se cumple, entonces nuestras preguntas no tienen ningún sentido. A la inversa, si se sostienen posiciones que

conciben al lenguaje como construcción y disputa (función expresiva asimétrica), que las personas se encuentran determinadas en su pensar y decir por escisiones y mandatos que les son extraños (sujeto dividido sometido), y que la ley es el resultado histórico de lo construido hegemónicamente acerca de lo que debe ser en un lugar y tiempo determinados (adecuación al valor contingente), entonces nuestras preguntas tienen todo el sentido del mundo.

Como el lector atento sin duda ya habrá notado, nuestra lectura y análisis cobran vida desde esta segunda posición, la cual abreva teóricamente de algunos desarrollos generados en aquellos campos llamados marxismo y psicoanálisis. Ambas tradiciones, ya desde su origen pero de forma más acusada en algunas de sus versiones y diálogos más contemporáneos, marcan dos claves de lectura que revelan su utilidad a través del rendimiento explicativo extendido que ofrecen desde la reinterpretación desnaturalizadora e historizadora a la que arriban con sus análisis sobre los procesos de producción material y simbólica que dominan el desarrollo de nuestra sociedad.

La convergencia teórica y práctica de estas dos perspectivas ha generado casi tantas discusiones como cada una ellas por sí misma¹⁶. Sin poder aquí abordar con el detalle que se merece esta polémica, baste por ahora al lector, al menos, la enunciación de mi posición a este respecto: algunas claves del marxismo y el psicoanálisis, aunque en relación discutible y diversa, hoy como ayer, aportan luces fundamentales a efectos de construir indagaciones y prácticas transformadoras de nuestra realidad social en un sentido emancipatorio. Así como

¹⁶ El llamado “freudomarxismo” que inspira estas palabras ha designado aún hasta el día de hoy una entidad altamente problemática. Desde su conceptualización inicial en la obra de Reich, esta perspectiva ha sido considerada de múltiples maneras: un “paso natural” en el devenir del marxismo y el psicoanálisis dada la “inseparabilidad de las dos disciplinas”, dirán unos (Braunstein, N. et al. *Psicología: ideología y ciencia*. Siglo XXI: México, 1975, p. 100). Un “proyecto histórico abortado”, sostendrán otros (Suárez, A. [Comp] *Razón, locura y Sociedad*. Siglo XXI: México, 1986, p.142 y ss.). Incluso habrá otros que lo consideren como un “entrecruzamiento de poca consistencia teórica [...] impresentable para el campo científico e intelectual” (en Carpintero, E. y Vainer, A. *Las huellas de la memoria. Psicoanálisis y Salud Mental en la Argentina de los 60’ y 70’*. Tomo I: 1957-1969. Topia: Buenos Aires, 2004, p. 324).

Jameson notara para los primeros desarrollos consistentes en esta dirección¹⁷, soy de la creencia en que el potencial liberador de las prácticas inspiradas y construidas desde estas interpretaciones de la realidad social tiene aún mucho que aportar a la investigación y la transformación sociales desde aquel descentramiento fundamental que operan en relación a la historia y la psique respectivamente.

Hechas estas precisiones y habiendo ya ofrecido una breve digresión sobre los conceptos de ley y psicología a los que aquí nos referimos, retomemos un instante el razonamiento sobre las nociones de lenguaje y sujeto que esbozamos más arriba y de todas las cuales se deducen las preguntas y el enfoque que conducen esta indagación.

En cuanto a la discusión sobre el sentido y función del lenguaje son múltiples las posiciones susceptibles de ser ocupadas. Dos muy importantes, en tanto definen las perspectivas en torno a las cuales se emplazan la mayoría de las restantes, son aquellas que se centran en el lenguaje como *representación* o como *expresión*¹⁸. En la esfera de las primeras el lenguaje es concebido como un sistema soporte de signos, recipiente y vehículo de significados más o menos estables, a través del cual se hace posible la comunicación como intercambio dentro de un código previamente definido y aceptado. Condición fundamental para que este sistema opere será esta reducción del lenguaje a su supuesta función contenedora y transmisora de los elementos que dan cuerpo al flujo de información en el espacio comunicativo. Se piensa el lenguaje no sólo como recipiente de significados que no dependen de él para su establecimiento como tales sino, además, como uno que es perfectamente “transparente”, sin asomo de

¹⁷ “ [...] la síntesis original freudomarxista –la de Reich en los años 20’- se desarrolló como una respuesta urgente a lo que hoy llamaríamos los problemas de la revolución cultural, y consideró que la revolución política no puede ser realizada hasta que las estructuras de carácter mismas, heredadas de la vieja sociedad prerrevolucionaria, y reforzadas por sus tabúes instintivos, hayan sido, a su vez, completamente transformadas” (Jameson, F., *Imaginario y Simbólico en Lacan*. El cielo por asalto: Bs. As., 1995, p. 13).

¹⁸ Distinción tomada de la reflexión de Charles Taylor en su trabajo *Human Agency and Languages*. Cambridge University Press: Boston, 1985. Ver especialmente el apartado “Theories of Meaning”, p. 248-292.

duda o incertidumbre, en relación de perfecta adecuación con los objetos y las intenciones que el hablante tiene en su mente y pretende poner en juego ante su interlocutor. El núcleo comprensivo del lenguaje en estas tradiciones se construye desde el énfasis de su rol en “hacer aparecer”, “re-presentar” ante otro(s) aquellos contenidos en la conciencia de los individuos que se desea comunicar, ocurriendo ello sin distorsiones cuando la operación es llevada a cabo en el seno de una misma comunidad lingüística. La clave del lenguaje será su función representacional y su característica la simetría. Los primeros pensadores que pueden ser ubicados en esta tradición son los fundadores del empirismo inglés: Thomas Hobbes (1588-1679) y John Locke (1632-1704). En esta perspectiva, también conocida como “respuesta nominalista” al problema del lenguaje, el centro del argumento será la aceptación de una visión eminentemente designativa de éste, o sea, que las palabras y los signos tienen significado porque nombran, porque designan cosas o comportamientos de la realidad. El significado de una palabra es lo que ella designa¹⁹. En tanto que el pensamiento racional es concebido en esta visión como la construcción sistemática de representaciones fieles a la realidad, las palabras serán consideradas como los instrumentos que posibilitan tal representación. El rol de las palabras será, pues, el de conectar el pensamiento con la realidad, ya sea inmediata o mediatamente. De esto se sigue que el lenguaje es susceptible de ser analizado como cualquier otro objeto de conocimiento y se entenderá materialmente como los sonidos que emitimos (lenguaje hablado) y las marcas que hacemos (lenguaje escrito). Una variación dentro de esta misma perspectiva será la elaborada por Frege con la distinción entre sentido (contenido) y referencia (el proceso de remitir a dicho contenido). A través de ella se pretende rescatar la consideración de la dimensión contextual en la que las palabras logran cobrar sentido, esto es, referir a algún concepto

¹⁹ En palabras de Locke: “Dios, habiendo decidido que el hombre fuera una criatura sociable, lo hizo no sólo con la inclinación y la necesidad de relacionarse con los de su propia especie, sino que además lo dotó de un lenguaje, que sería su gran instrumento y vínculo común con la sociedad. Por ello, el hombre tiene por naturaleza sus órganos dispuestos de tal manera que está en disposición de emitir sonidos articulados a los que llamamos palabras. Pero [...] además de estos sonidos articulados se hizo necesario que el hombre fuera capaz de usarlos como signos de concepciones internas; y que estos sonidos se pudieran establecer como señales de las ideas alojadas en su mente, de tal manera que los pensamientos de las mentes de los hombres se comunicaran de unas a otras”. Locke, J. *Ensayo sobre el entendimiento humano*. Libro III. Editora Nacional: Madrid, 1980, Vol. 2, p. 605-606.

mediante el enlace de referencias significativas sucesivas. No obstante esta precisión realizada por Frege sigue siendo “nominalista” en el sentido que se trata de un observador que “ nombra ” al objeto. Una ruta similar llevará primero a Saussure y luego a Lacan a construir, a partir de la misma huella, una visión totalmente distinta del lenguaje.

Como ya sabemos, las objeciones que surgen ante esta conceptualización representacional del lenguaje son numerosas. Por ejemplo, desde el punto de vista de la experiencia cotidiana y concreta del lenguaje en el habla y la lectura las personas constatan a diario, cuando escuchan o leen palabras de otros, que existe un amplio espacio para interpretar el sentido de ellas, aquello que el interlocutor “quiso” decir. En este mismo sentido, desde el punto de vista de la reflexión originada en la lingüística clásica, puede agregarse que esta visión estática ofrecida del lenguaje comporta otras deficiencias en lo que hace a comprender el proceso de generación de sentido. Destaca entre éstas el desconocimiento del importante papel de ciertos fenómenos propios de tal proceso tales como la ambigüedad (relatividad significativa por homonimia) y la polisemia (relatividad significativa por diversidad semántica). Se objeta así aquella supuesta condición del lenguaje como mero recipiente y vehículo de los sentidos, revelándose su condición de espacio construido, inmerso en la contingencia histórica, modelado por las intenciones de los participantes, sus errores, el azar y otras variables del escenario social que sirve de marco a tales prácticas comunicativas.

Otro pilar de estas tradiciones, la supuesta transparencia del lenguaje a la conciencia, no corre mejor suerte que su compañero. La intuición que ningún elemento ideográfico, sea cual sea, tiene por cualidades propias el carácter unívoco, la estabilidad o la transparencia a la conciencia alimentó con el tiempo las ideas sobre la necesidad de reconceptualizar la noción de lenguaje y sus funciones. Uno de esos ejercicios representa la otra cara de la distinción que seguimos. La pregunta acerca de cómo las palabras y los signos cobran sentido, o sea sobre la función del lenguaje, puede responderse con la idea acerca que lo

importante es la actividad de “hablar”, a través de la cual el sistema de términos enlazados para designar cobra entidad siendo constantemente construido y modificado. Esta tradición es la que Taylor llamará “teorías expresivas del lenguaje” o “teorías HHH”, en alusión a los pensadores Hamann (1730-1788), Herder (1744-1803) y Humboldt (1767-1835) quienes, con distintos matices y en diversos momentos, la sustentaron.

Muchas cosas pueden ser hechas con palabras. Entre otras importantes la invitación de Taylor es a consignar desde esta tradición expresiva del lenguaje tres importantes ámbitos. El primero está definido por el hecho que a través del lenguaje establecemos delimitaciones, formulamos cosas, hacemos explícito aquello que hasta ese momento está sólo implícito, operando recortes a la realidad, establecemos límites sobre aquello a lo que nos estamos refiriendo. Consecuentemente, el lenguaje nos permite ubicar cosas en el espacio público, crear entre el hablante y el oyente un espacio común a través del cual ambos examinan el mundo y operan en él. Otro ámbito distintivo es que el lenguaje nos permite dar cuenta de aquellas actividades más específicamente humanas tales como la distinción entre diversos estados de ánimo o entre acciones de connotación ético-moral. En esta tradición el lenguaje no solo articula y representa cosas, sino también las expresa y, de cierta forma, las construye. Paso decisivo modificando los márgenes erigidos por el nominalismo y su idea del lenguaje como representación. No sería el último.

La primera mitad del siglo XX fue testigo de la irrupción en escena de varios relatos que cuestionan las bases sobre las cuales se habían construido esas formas de comprender al lenguaje y a los sujetos que han de hacerlo carne. De entre tales elaboraciones y en virtud de su mérito destacamos tres: a) la nueva noción del lenguaje ofrecida por Ferdinand de Saussure a través de su reelaboración del concepto de signo lingüístico; b) la intelección de base marxista que hace Bakhtin acerca de la neutralidad valorativa del signo mediante su noción de heteroglosia y c) la reinterpretación psicoanalítica que elabora Lacan sobre los

términos y el desarrollo del proceso de la significación. Desde los nichos de la lingüística, la teoría literaria y la clínica psicoanalítica aparecen voces que subvierten los principios que hasta ese momento fundamentaban la idea de la naturaleza del lenguaje y su función social. Veamos esto con algo más de detalle.

Según el lingüista suizo Ferdinand de Saussure (1857-1913), el signo lingüístico, observable en el circuito del habla que se establece entre los sujetos, es un complejo que está formado por dos entidades que aportan dimensiones distintas: el “significado” y el “significante”. El primero será la parte conceptual del signo, no el objeto designado (referente) sino la imagen mental de tal objeto, mientras que el segundo, en cambio, comprende el aspecto fonológico del signo, la imagen mental de ese sonido. La relación entre ambos será la “significación”. De estas definiciones deduce los dos principios que fundan la lingüística moderna y revolucionarán las posteriores reflexiones sobre el lenguaje: a) la arbitrariedad radical del signo y b) el carácter lineal del significante. De acuerdo al primero, la asociación que se establece entre significado y significante es en esencia azarosa, convenida a lo largo del tiempo y en virtud de razones que la trascienden²⁰. En relación con el segundo, al establecerse que el significante es de naturaleza eminentemente mental (auditiva), será capital a su conformación la variable del tiempo, ya que sólo en él puede desarrollarse. De lo anterior concluirá de Saussure que aspectos característicos del significante serán la extensión y la mensurabilidad unidimensional²¹.

Toda esta argumentación deviene en una conclusión lógica pero impensada hasta ese momento acerca de la naturaleza del habla en particular y el lenguaje en


²⁰ “[...] la idea de ‘soeur’ [hermana] no está ligada por ninguna relación interior con la serie de sonidos que le sirve de significante; también podría estar representada por cualquier otra; prueba de ello: las diferencias entre las lenguas y la existencia misma de lenguas diferentes”. (de Saussure, F. *Curso de Lingüística General*. Akal: Madrid, 2000, p. 104).

²¹ “[...] los significantes no disponen más que de la línea del tiempo; sus elementos se presentan uno tras otro; forman una cadena. Este carácter aparece inmediatamente cuando se los representa mediante la escritura y se sustituye la sucesión en el tiempo por la línea espacial de los signos gráficos”. (*Op. cit.*, p.107).

general: su condición esencialmente arbitraria y contingente²²; otro golpe a las ideas de la primacía de la representación y su estabilidad como principios articuladores de la comprensión del fenómeno lingüístico, que abre el espacio para el reconocimiento de su dimensión esencialmente convencional. Ahora bien, si hay convención y acuerdo también es posible que haya disensión y conflicto. Una vez liberado de las exigencias de la tarea por “representar fielmente las cosas” y entregado al campo incierto de los pactos humanos el lenguaje se abre no sólo a la expresión de contenidos sino también a la lucha por construirlos. Será en esta línea la contribución fundamental de la filosofía de la praxis a los intentos comprensivos de la filosofía del lenguaje.

En la tradición marxista no destaca una teoría del lenguaje propiamente tal pero sí existe una reflexión importantísima en torno a la teoría del significado, aquella que redundaba en el estudio de las relaciones entre lenguaje e ideología. La contribución que de todo esto surge es la intelección sobre la condición de determinación esencialmente socio-política de los signos y que se logra desde la idea acerca del vínculo necesario y complejo entre discursos y contextos sociales. Una obra clave a este respecto, destacada por su agudeza, es *Marxismo y filosofía del lenguaje* (1929), en donde se subraya la íntima relación existente entre la teoría de la ideología y la semiótica: “El área de la ideología coincide con la de los signos. Entre ellos se puede poner un signo de igualdad. Donde hay signo, hay ideología. Todo lo ideológico posee una significación signica”²³.

Este nexo indisoluble encuentra uno de sus sentidos fundamentales en la conceptualización de la interacción humana marcada y hecha posible por la heteroglosia, que desde la tradición heredera de Bakhtin se entiende como el

²² Un ejemplo clásico del propio Saussure: el signo “árbol”, compuesto del significante *árbol* (la palabra en español) y el significado  (la imagen de la planta, con todas las asociaciones concientes e inconscientes, en la mente de cada sujeto y que se evoca ante el significante *árbol*), sólo adquiere sentido en la medida que se diferencia de otros signos, en que “árbol” no es ni “flor” o “gato”.

²³ Voloshinov, V. *El marxismo y la filosofía del lenguaje. Los principales problemas del método sociológico en la ciencia del lenguaje* Alianza: Madrid, 1992, p. 33. Existe amplia controversia acerca de la autoría de esta obra. Mientras algunos prefieren hablar de Valentín Voloshinov como un “discípulo brillante” de Bakhtin otros argumentan que el texto es en realidad obra del propio Bakhtin y que fue editada con otro nombre exclusivamente a efectos de no atizar la represión política que por esos entonces afectaba al autor.

campo de disputa y producción de la significación, “la arena de la lucha por el significado y la comprensión de los signos”²⁴. Aparece un amplio campo de relatividad significativa del que hasta entonces no se tenía noticia, por la distinta posición valorativa y de poder de los interlocutores en el contexto²⁵.

Poca o ninguna había sido la importancia que a la especificidad del fenómeno lingüístico habían asignado la mayor parte de los psicoanalistas durante la primera mitad del siglo XX. Impacto causó la estrategia lacaneana de aplicar la perspectiva estructural de Saussure para un análisis o re-lectura de los fenómenos del inconsciente²⁶. Y no obstante la progresiva transformación de las elaboraciones de Lacan en relación con la naturaleza del lenguaje, se puede afirmar que, en lo general, su esfuerzo se dedicó a extraer las consecuencias lógicas, desde la teoría psicoanalítica, del modelo de Saussure. Sin embargo, hasta ahí se entiende la afinidad entre las lecturas saussureana y lacaneana en relación con el lenguaje. Si bien Lacan aceptará la distinción básica de Saussure en cuanto a los elementos implicados en la de producción de significación, o sea, sobre la existencia y relación del significante y el significado, también comprenderá de forma distinta el mecanismo de dicho proceso. Para de Saussure la unidad básica del lenguaje será el signo. La relación que se establece entre significado y significante es de interdependencia, estable o fija, en cuanto ambos se entienden como aspectos simétricos constituyentes del signo. En Lacan, en cambio, la unidad básica del lenguaje será el significante. La relación que este establece con el significado no es de interdependencia, sino de producción, asimétrica, inestable y sujeta al deslizamiento; el significante es primario y produce significado, que no es más que

²⁴ Voloshinov, V. *Op. cit.*, p. 13.

²⁵ “[...] el contenido de todo signo lingüístico tiene una determinada acentuación o carga valorativa socialmente adquirida, en virtud de la cual el signo funciona ideológicamente [...] estas diferentes cargas valorativas se entrecruzan en el lenguaje, y manifiestan así la lucha de clases [...] el lenguaje no es un medio neutral en cuyo uso cada clase social tenga la misma capacidad y autonomía, sino que la clase dominante se esfuerza por impartir un carácter supraclasista y eterno al signo ideológico, haciéndolo uniacentado, y extinguiendo o reprimiendo la lucha entre distintos juicios de valor sociales que tienen lugar en él”. Hierro, J. *Principios de filosofía del lenguaje*. Alianza: Madrid, 1982, p. 311.

²⁶ Movimiento que se consuma en la postulación de dos ejes en la articulación del lenguaje: la metáfora, como sustitución de unos significantes por otros (condensación semántica), y la metonimia, como la relación diacrónica entre unos significantes, vínculo en el cual el significado se pospone permanentemente (desplazamiento semántico).

un efecto del juego de los significantes. Surge un diferencial en cuanto a la posición que ellos ocupan: hay primacía del significante²⁷.

En la transcripción o relectura que hace Lacan del signo lingüístico (S/s) la S representa al significante, la s al significado y el círculo con las flechas en ambas direcciones, que en Saussure representa el vínculo que genera la significación, en Lacan ha sido subsumido en la barra que separa significado y significante, como una muestra de la precariedad de la relación entre ambos así como de la resistencia a la significación que presenta el signo. El propio Freud había ya anticipado algunas de las observaciones que sobre el esquema saussuereano elaboraría Lacan casi medio siglo después. En *Estudios sobre la Histeria* (1895) Freud delimita lo que llama “usos lingüísticos” del lenguaje, en el cual lo que prima son las cadenas de asociaciones entre las palabras (significantes en Lacan), y que se corresponde más o menos con propiedad al sistema definido por de Saussure en cuanto a la apariencia de las asociaciones entre significados y significantes. Pero luego de años de práctica y teorización, en las *Conferencias de Introducción al Psicoanálisis* (1915-1916), pondrá el centro de su reflexión sobre el lenguaje en lo que llamará “el lenguaje fundamental”, y que refiere a aquel aspecto de la lengua que se materializa en la pausa, la detención y el fallo de la palabra en la situación analítica, lo que “el significante realmente dice”, diría Lacan.

Cuando se opera este cambio el esquema adquiere otra faz. Si esta concepción acerca de la preeminencia del significante sobre el significado se agrega a la idea del lenguaje como un sistema de oposiciones, una estructura metonímica que pospone indefinidamente el significado en tanto requiere una oposición tras otra, surge la noción acerca de la resistencia intrínseca del signo a la significación, o, lo que es o mismo, la consideración del lenguaje como una estructura que sólo es tal en el “no-todo” de sí misma, que se define por su falta. Decir todo esto implica invertir la mirada sobre el fenómeno del lenguaje y su mecanismo de producción.

²⁷ Para detalles ver, por ejemplo, “Seminario 3. Las psicosis. Clase 14, El significante, en cuanto tal, no significa nada”, en *Jaques Lacan. Seminarios y Escritos*, CD-ROM, Amorrortu: Bs. As., 1995.

El acento ya no en lo que significan los signos sino en lo que “dicen” los significantes. Distinción radical que retorna a la palabra concreta el secreto del sentido, que a la vez nos arrebatada para siempre la ilusión de atrapar “el” significado de las cosas y nos consuela con la idea que cosa tal no existe.

Luego de este breve recorrido arribamos a un punto radicalmente distinto de aquel en donde iniciamos. Gracias a los trabajos que nos legaron de Saussure, Bakhtin y Lacan aprendimos que el lenguaje no sólo expresa y hace sobre el mundo, sino que lo torna posible en la forma que lo conocemos. Somos primero individuos y luego sujetos en la medida que somos arrojados a una realidad que nos pre-existe, estructurada como un lenguaje, en y a través del lenguaje. A las pretendidas simetría y transparencia antes postuladas puede oponerse ahora una conceptualización del lenguaje como espacio en permanente construcción, opaco y cambiante, caracterizado como el escenario y condición de producción fundamental a partir de la cual se realizan las disputas que configuran los sentidos generativos de la vida en sociedad.

Como ya hemos visto, cualquier teorización sobre el fenómeno lingüístico precisa ciertas conceptualizaciones mínimas acerca de los elementos y agentes que lo conforman. Así, correlativa a esta pugna sobre la especificidad y función del lenguaje es aquella sobre el ente que ha de darle carne, esto es, el sujeto. La polisemia que caracteriza esta noción es tan acusada como la observada en el caso de la del lenguaje que hace un momento bosquejamos. Por lo tanto, nos remitiremos aquí sólo a presentar un bosquejo de los debates fundamentales a través del cual se han configurado los argumentos que intentan darle cuerpo, dejando para otro momento una reflexión más detenida sobre estas discusiones y sus implicaciones tanto teóricas como prácticas.

Una clave de lectura interesante para adentrarnos en la discusión sobre la categoría sujeto es la huella etimológica. Como bien señala Etienne Balibar es distinto si la raíz del concepto se toma de la voz latina *subjectum* a si ella se

encuentra en la voz *subjectus*²⁸. Ambas acepciones, aunque emparentadas, conducen a campos significativos diversos en cuanto a los elementos distintivos que cada una de ellas pondrán en el centro. La primera de ellas aparece en el siglo IV a.c. y es desarrollada en clásico trabajo aristotélico *De Anima*. Aquí Aristóteles pondrá el acento, tal y como lo hizo el resto de los pensadores del mundo antiguo los siguientes ocho siglos, en la idea de sujeto derivado de *subjectum*, o sea como sustrato / soporte material de las propiedades que una entidad puede poseer²⁹. Esta noción es la que prima en la etimología que ha llegado a nosotros a través del español castellano y que provee de sentido a los usos de la categoría en gramática y lógica: el sujeto, o mas bien su función gramatical, como aquello de lo cual es susceptible predicarse algo.

Será hasta el siglo V d.c., en lo que es signado como el primer intento sistemático por aunar la fe con la razón, que Agustín de Hipona (San Agustín, en la historiografía cristiana) ofrecerá una variación sustantiva de esta conceptualización haciendo derivar la noción de sujeto de la voz latina *subjectus*. El nudo de la categoría no será ya la condición de “recipiente” o base material que se le atribuía desde la conceptualización aristotélica. En su lugar, el centro de la nueva forma de comprender al sujeto será su condición de sujetado, asido, subordinado a una autoridad, en este caso divina, en virtud de una obediencia voluntaria que elevará su condición y lo llevará a la salvación. Surge así una primera conceptualización que vincula la noción de sujeto con la de sujeción y de la cual años más tarde derivará la corriente filosófica denominada “agustinismo”³⁰.

Esta visión dominó a lo largo de la llamada Edad Media europea sin recibir ningún cuestionamiento de importancia sino hasta fines del siglo XVIII con la aparición de

²⁸ Balibar, E. “Sujeción y subjetividad”, en: Benjamín Arditi (Ed.) *El reverso de la diferencia. Identidad y política*. Nueva Sociedad: Caracas, 2000, p. 181-196.

²⁹ Aristóteles, *De anima*. Gredos: Madrid, 1994. Ver especialmente, el Libro Segundo, capítulo primero.

³⁰ Para detalles ver San Agustín, *La ciudad de dios*, especialmente el Libro XIX “Fines de las dos ciudades”, capítulo XV “De la libertad natural y de la servidumbre, cuya primera causa es pecado, por lo cual el hombre que de perversa voluntad, aunque no sea esclavo de otro hombre, lo es de su propio apetito”.

la reflexión kantiana y su noción de “sujeto trascendental”³¹. El nudo en aquella reflexión está dado por la idea kantiana acerca de la unidad de la conciencia como condición necesaria de la experiencia de conocimiento de los objetos. Sin un yo autónomo, en el sentido de su conducción y horizonte moral, el conocimiento y la operación en el mundo son simplemente imposibles³². Alejándose por completo de la noción medieval y poniendo por delante la cuestión central que implica la pregunta “¿sujeto de qué?”, Kant nos ofrece una visión de éste en la cual la sujeción a la autoridad lejos de ser su condición fundante opera como el obstáculo a vencer, siendo el ideal la realización de ese sujeto autónomo en el horizonte de la participación política³³.

Como podemos colegir de todas estas elaboraciones la categoría sujeto ha ido poco a poco ocupando un lugar cada vez más central en la manera occidental de intentar comprender y operar en el mundo. Los afanes secularizadores, ampliamente alimentados por la tensión existente entre los nacientes estados nacionales y las aristocracias clericales, no harán otra cosa que empujar al sujeto, esta vez como ciudadano, a ocupar el lugar que por tanto tiempo estuvo reservado a dios, el rey o sus equivalentes. No obstante ello, los distintos énfasis que hasta aquí hemos tan esquemáticamente descrito siguen prisioneros de las ideas de

³¹ Antigua y extendida es la noción acerca del lugar preeminente que en estas discusiones habría de asignársele a la obra de René Descartes. Luego de una revisión de sus obras clásicas (*Discurso sobre el Método y Meditaciones Metafísicas*) no puede sino ponerse en seria duda esta afirmación. Balibar irá incluso más allá y afirmará sin asomo de duda: “El único ‘sujeto’ que Descartes y los metafísicos clásicos conocían estaba contenido en la noción escolástica de *subjectum* proveniente de la tradición aristotélica, esto es, un soporte individual de las propiedades de la sustancia” (Balibar, E., *op. cit.*, p. 186).

³² “El Yo pienso tiene que poder acompañar todas mis representaciones. De lo contrario, sería representado en mí algo que no podría ser pensado, lo que equivale a decir que la representación, o bien sería imposible o, al menos, no sería nada para mí. [...] La llamo apercepción pura para distinguirla de la empírica, o también apercepción originaria, ya que ésta es una autoconciencia que, al dar lugar a la representación Yo pienso, [...] no puede estar acompañada por ninguna otra representación. Igualmente, llamo a la unidad de apercepción la unidad trascendental de la conciencia, a fin de señalar la posibilidad de conocer a priori partiendo de ella”

(*Crítica de la razón pura*, Alfabeta: Madrid, 1988, p. 154).

³³ Poco tiempo hubo de pasar para que tales ideas intentasen ser materializadas en un proyecto político concreto. A los pocos años de aparecer dos de sus obras clásicas sobre la materia (*Crítica de la razón pura* y *Crítica de la razón práctica*) los constituyentes franceses de 1789, bajo las banderas de “igualdad, libertad y fraternidad”, llevarían estas ideas al extremo dando el vamos a una concepción en la cual la idea del sujeto pasaría por abandonar definitivamente el lugar de la sujeción ante ley para transformarse en su origen y fuente de legitimidad última, el sujeto ciudadano.

unidad y coherencia como piedras angulares de una visión totalizante y omnicomprendiva del mundo, sin mayor fractura a la idea de la transparencia de la experiencia humana. No será hasta la “invención” del psicoanálisis y el “descubrimiento” del inconsciente, operando el archicitado descentramiento en la comprensión y lugar de la conciencia, que este cuadro sobre el sujeto cambiará. La idea de inconsciente, de la cual deviene una cierta noción particular de sujeto, puede rastrearse desde mucho antes de la obra freudiana, sin embargo, no será hasta ella que se inaugure la etapa en la cual la idea de aquel implicará una forma de entender al sujeto totalmente diferente. Si bien esta categoría no ocupa explícitamente un lugar destacado en la indagación freudiana ésta resulta esencial a la constitución de un relato que llamamos del sujeto dividido.

Muy esquemáticamente, la respuesta freudiana puede leerse como otra derivación en la línea del *subjectus*, del sujeto como efecto de sujeción, que responde a la pregunta “¿sujeto de qué?” postulando la existencia de la pulsión, tipo de vínculo específicamente humano, que en su devenir articula la aparición de un ámbito de experiencia, el inconsciente, en donde se definen, veladas a la conciencia, las líneas que marcan las distintas sujeciones de los individuos. Nos transformamos, familia y cultura mediante, en sujetos de un orden que excede los límites de cualquier fijación de valor trascendente o la mera constitución biológica³⁴. Venimos

³⁴ Por su enorme valor didáctico a este respecto, cito en extenso: “[...] uno de los descubrimientos fundamentales del psicoanálisis es el de la constitución del aparato psíquico a partir de las actividades biológicas instintivas [...] En el proceso de alimentarse el pequeño animalito humano se encuentra con una serie de circunstancias particulares: a) el alimento no es encontrado sino que le es ofrecido por otro ser humano (la madre) o por un grupo humano (familia o institución); b) ese ser y / o grupo humano lo han estado esperando desde antes y tienen formuladas, tácita o explícitamente, una serie de expectativas que el recién nacido deberá cumplir; c) también está formulado y preexiste al nacimiento el sistema de recompensas y sanciones que acompañarán al cumplimiento o incumplimiento de tales expectativas durante el transcurso de la vida individual; d) la satisfacción de la necesidad alimenticia no es automática sino que está regulada según normas variables para cada grupo social en cuanto a horarios, cantidad y tipo de alimentos, persona que los ofrece, etc.; e) la ingestión de alimentos satisface la necesidad biológica y *simultáneamente* da origen a sensaciones placenteras (de relajación de un estado de tensión preexistente); f) estas sensaciones placenteras se separan progresivamente de la función alimenticia y el niño comienza a buscarlas independientemente de la situación de privación / satisfacción de la necesidad de alimentos; g) estas sensaciones de placer que se apoyan, se *apuntalan*, en las necesidades biológicas se localizan en ciertas zonas del cuerpo o en todo él y constituyen ya una manifestación de la sexualidad; h) del mismo modo que la necesidad de alimentos estas sensaciones placenteras están ligadas en un primer momento a la presencia de otro humano; i) así, paralelamente a la satisfacción de la necesidad se instaura un orden distinto de realidad, el orden del *deseo*, que está apuntalado en el primero pero se independiza gradualmente de él; j) la realización del deseo es

a un mundo que nos precede, ya organizado a través de mandatos y prohibiciones, temores y anhelos que, siendo velados a la conciencia y sólo así, articulan las estructuras y relaciones concretas que definen nuestra vida social.

Así, se arriba a la idea de un sujeto esencialmente dividido en su ser, constantemente tensionado por la pugna entre aquella imagen del mundo y de sí que conscientemente cree tener y aquella donde en lo concreto, inconscientemente y producto de las múltiples interacciones que a lo largo de su vida ha tenido, se encuentran verdaderamente inscritos sus deseos y el curso que les ha dado.

Teniendo a cuenta el muy esquemático sendero que aquí hemos transitado, se entiende mejor la matriz desde la cual provienen nuestras preguntas. Si uno piensa e interpreta la realidad desde un lugar en el cual el lenguaje es transparente a la conciencia (función representacional simétrica), las personas piensan y deciden por sí mismas (sujeto unitario libre), la ley dice lo que debe ser (adecuación al valor trascendental) y que esto se cumple, entonces nuestras preguntas carecen sentido. A la inversa, si se sostienen posiciones que conciben al lenguaje como construcción y disputa (función expresiva asimétrica), que las personas se encuentran determinadas en su pensar y decir por escisiones y mandatos que les son extraños (sujeto dividido sometido), y que la ley es el resultado histórico de lo construido hegemónicamente acerca de lo que debe ser en un lugar y tiempo determinados (adecuación al valor contingente), entonces nuestras preguntas tienen todo el sentido del mundo.

indisociable de la presencia del otro pero la disponibilidad del otro como objeto de placer está siempre restringida en las sociedades humanas y el cachorro del hombre se va constituyendo en el seno de la carencia del otro; k) la aceptación por el otro, requisito indispensable para la satisfacción de la necesidad, implica la *represión* del deseo de ser uno con el otro o de tenerlo para sí, es decir, la represión de la sexualidad; l) en este proceso el deseo se separa de la necesidad: la necesidad fisiológica puede ser satisfecha pero el deseo no puede ser realizado; m) en los distintos momentos de la vida este deseo atraviesa por una serie de vicisitudes que constituyen el aspecto esencial del complejo de Edipo y que terminan en una modalidad singular de estructuración del aparato psíquico y en una forma particular de inclusión o exclusión del sujeto respecto de su grupo social. Así culmina el proceso de incorporación de los seres biológicos humanos al orden de la cultura y de la historia” (Benedito, G., Braunstein, N., Pasternac, M. y Saal F. *Psicología: ideología y ciencia*. Siglo XXI: México, 2001, p. 65-67).

Ahora bien, para avanzar en la tarea de indagar científicamente un problema no basta con precisar el sentido de las preguntas que lo originan y constituyen. Tan importante como aquello es proveer algunas claves metodológicas, en este caso ciertas precisiones sobre la hermenéutica que intentamos desarrollar y las fuentes desde las cuales tal problema será enfrentado. Cerrando estas palabras introductorias, detengámonos un momento en ello.

Orientaciones metodológicas

El debate que se suscita a partir de la pregunta por el proceso de constitución de la significación, en tanto efecto de sentido a partir de la producción de significados y significantes que se articulan y materializan en el desarrollo de los discursos, nos conduce a la discusión que refiere a la oposición en cuanto a las maneras de reconstruir los significados en un discurso. Este conflicto tiene por posiciones más generales la opción por el uso de una “lectura literal” o una “lectura sintomal”³⁵ como estrategia de interpretación de los significados implicados en los discursos.

Deudora de la distinción freudiana entre “usos lingüísticos” y “lenguaje fundamental”, la diferenciación entre la “lectura literal” y una “la lectura sintomal” reproduce la distinción que presentáramos al inicio de este apartado en cuanto a la función representativa o constitutiva del lenguaje³⁶. La lectura literal se arraiga

³⁵ Noción atribuida a Althusser, y que tomamos de Benedito, G., Braunstein, N., Pasternac, M. y Saal F. *Psicología: ideología y ciencia*. Siglo XXI: México, 2001, p. 331. Lectura ésta que remite a una de las principales formas de concebir el concepto de síntoma en Lacan: “síntoma es en sí mismo, de punta a punta, significación, esto es, verdad, verdad puesta en forma. Se distingue del indicio natural por el hecho de que ya está estructurado en términos de significado y significante, con lo que esto implica, o sea el juego de significantes. En el interior mismo de lo dado concreto del síntoma, ya hay precipitación en un material significante. El síntoma es el revés de un discurso”. (“Seminario 2. El yo en la teoría de Freud. Clase 24. A, m, a, S”, en *Jaques Lacan. Seminarios y Escritos* CD-ROM, Amorrortu: Buenos Aires, 1995.

³⁶ Para detalles en Freud ver: “Conferencias de Introducción al psicoanálisis (1916-1917). Parte II, El sueño. 10º conferencia, El simbolismo en el sueño” en *Obras Completas de Sigmund Freud*. CD-ROM. Amorrortu: Buenos Aires, 1995.

en la tesis del lenguaje como representación de significados³⁷. En la lectura sintomal, en cambio, tal arraigo se materializa en la tesis del lenguaje a la vez como espacio constitutivo y herramienta articuladora de los mismos³⁸.

Una traducción metodológica concreta de la toma de postura que realizamos ante estas proposiciones, orientadora en cuanto a nuestro interés por desentrañar las posiciones y relaciones que construyen los distintos relatos normativos estudiados, considerará la indagación guiada de la siguiente manera.

Primero, si aquellos relatos son irreductibles a la literalidad e intenciones del hablante que los hace aparecer, entonces la indagación de lo que “se dice” en aquello efectivamente dicho o escrito, leyendo sintomalmente, habrá de focalizarse también en otras dimensiones más allá de lo concretamente realizado o pretendido en ese acto, trascendiéndolo. Por lo tanto, el movimiento que se deduce de esta visión es agregar a la mentada pregunta, concentrada en el enunciado, otras interrogaciones tales como: a) “quién habla”, o sea la cuestión acerca del sujeto de la enunciación; b) “desde dónde habla”, es decir, la pregunta por el(los) lugar(es) que como actor social lo habilita(n) para tal enunciación; y c) “a quién le habla”, a saber, la interrogación por el(los) interlocutor(es) destinatario(s) principal(es) del acto enunciativo.

Segundo, la re-introducción de la historicidad que opera la consideración del plurilingüismo y la heteroglosia como dimensiones determinantes en la constitución de los discursos, al enfatizar la duración y la conflictividad como principios inmanentes al devenir social, nos obliga a agregar a las mencionadas interrogantes otras dos líneas de indagación que den cuenta de los citados ejes. Así, a las cuestiones recién planteadas se sumarán: d) la pesquisa acerca de “por

³⁷ “[...] quien lee a la letra supone que el texto que cae bajo sus ojos es el portador de un sentido y de unas determinadas intenciones del autor que se hacen transparentes en el acto mismo de la lectura”. Braunstein, N. et al *Psicología: ideología y ciencia*. Siglo XXI: México D.F. p. 331.

³⁸ “[...] lo escrito aparece como el efecto de una estructura invisible que incluye al autor, al sistema de determinaciones conscientes e inconscientes que actuaron sobre él, a la problemática abierta en el plano ideológico o científico, al conjunto de circunstancias sociales, políticas e ideológicas que rodean al acto de escribir tanto como al de leer y al lector mismo”. *Ibid.*

oposición a qué/quién se dice”, es decir aquella que ilumine acerca las posiciones que se pretende ocupar / sostener a propósito de determinados marcos de relaciones; y c) la pregunta por “cuándo se dice”, esto es, una que precise el momento histórico exacto de la enunciación, ofreciendo un punto de referencia que permita reconstruir el escenario social más amplio dentro del cual todas las demás interrogaciones cobrarán sentido.

Este dispositivo de indagación, que muy esquemáticamente podríamos decir se enfoca en explorar el discurso ético constituyente de las disciplinas de la psicología en México y Chile mediante el estudio del desarrollo y variación de sus relatos normativos fundamentales en el marco de las condiciones histórico-sociales que los hacen posibles, necesita ocuparse de objetos empíricos concretos para cumplir su objetivo de ofrecer un mapa de relaciones con sentido a través del cual arribar a una interpretación coherente del fenómeno estudiado.

Las normatividades constitutivas de un campo científico articulado intencionalmente dentro de una sociedad -como hemos visto suceder de la mano de los estados nacionales a lo largo de último siglo y medio en occidente y su periferia- devienen en la generación de al menos tres tipos distintos, complementarios y eventualmente superpuestos de individuos, *sujetos* por tales ordenamientos. En lo esencial, cuando el Estado asume la dirección y control de este proceso de desarrollo demanda y conforma a la vez, vía legislación específica, *profesionales, académicos y funcionarios*. A través de la definición de principios, escenarios, actores, procedimientos, recursos, prohibiciones y sanciones el Estado ensaya la constitución y funcionamiento de unas determinadas maneras de realizar la práctica de una disciplina científica³⁹.

³⁹ Por supuesto, no existe relación de causalidad lineal y perfecta entre lo estipulado en las normas y lo que efectivamente sucede en la realidad social; el nexo es de otro tipo. La ley constituye, antes y más precisamente, el efecto concreto, a la vez que precario y en eterno cambio, de un cierto estado de la lucha social en referencia a la materia legislada. Si la ley prohíbe, pongamos por caso, el trabajo infantil, ello no significa que en el territorio donde ella rija tal tipo de explotación no suceda. En su lugar, lo que puede afirmarse es que en aquella comunidad las fuerzas y actores sociales, en relación con su grado de influencia en la esfera de las decisiones públicas, han estabilizado el estado de su lucha en torno al acuerdo por proscribir y castigar tal práctica social.

Atendiendo a las limitaciones materiales dentro de las cuales es realizada esta investigación, necesariamente hemos de enfocarnos en sólo algunos de los relatos existentes en la dimensión normativo-legal que en su contenido y devenir marca el desarrollo de la mentada disciplina. Así, se indagarán prioritariamente los marcos legales constitutivos de la disciplina al interior de las dos instituciones universitarias que en cada país han tenido un rol fundacional y más activo, la Universidad Nacional Autónoma de México y la Universidad de Chile.

Todo este ejercicio de delimitación, sumariamente, puede formalizarse así:

Una pregunta de investigación:

- ¿Cuáles han sido los relatos presentes en las regulaciones normativo-legales que han dominado el devenir y desarrollo de las psicologías en México y Chile durante la segunda mitad del siglo XX?

Un objetivo general:

- Reconstruir argumentativamente algunos de los ejes normativos con los cuales estas psicologías han sido creadas, desplegadas y reproducidas.

Y tres objetivos específicos:

- Describir e interpretar acerca del devenir de estas psicologías como dispositivos de construcción y reproducción social de sujetos.
- Conjeturar y proyectar acerca de las tareas y los desafíos que estos temas plantean a la psicología en particular y a la sociedad en general.
- Contribuir a los diálogos y trabajos interdisciplinarios a los cuales la plurireferencialidad de los fenómenos estudiados nos empujan.

Hechas las introducciones y habiendo presentado el contexto de emergencia, relevancia y especificidad de nuestra investigación, exploremos ahora algunos de los antecedentes más importantes a tener en cuenta en el desarrollo de nuestras indagaciones sobre leyes y sujetos en México y Chile durante la segunda mitad del siglo XX.

Primera Parte

“El pasado largo y la historia corta”

Articular históricamente el pasado no significa conocerlo “tal como verdaderamente fue”. Significa apoderarse de un recuerdo tal como éste relumbra en un instante de peligro [...] Encender en el pasado la chispa de la esperanza es un don que sólo se encuentra en *aquel historiador* que está compenetrado con esto: tampoco los muertos estarán a salvo del enemigo, si éste vence. Y este enemigo no ha cesado de vencer.

Benjamin⁴⁰

¿Cuáles antecedentes?

Como en otras muchas materias en las cuales fijemos nuestra atención, dependiendo de la concepción que se tenga sobre cierto ente es que se fijan los momentos del tiempo histórico y los temas donde es necesario posar la mirada y el análisis para intentar construir un relato acerca de sus orígenes y antecedentes.

La referencia a “un pasado largo y una historia corta” como una característica de la psicología, al señalar una distinción entre la dimensión temporal y la histórica, postula un devenir con cierta especificidad⁴¹.

⁴⁰ Benjamin, W. (1940), “Tesis VI”, en Bolívar Echeverría (ed.) *Walter Benjamin. Tesis sobre la historia y otros fragmentos*. Contrahistorias: México, 2005, p. 21-22. Disponible en: <http://www.bolivare.unam.mx/traduccion/tesis.pdf>

⁴¹ Cita atribuida a Hermann Ebbinghaus por Rubén Ardila en “Presentación”, en Villegas, J. y Rodríguez, M., *op. cit.*, p. 9.

Dijimos atrás que la psicología individualiza un cierto campo social de prácticas y significados más o menos compartidos acerca de lo humano en cuanto a su ser y comportamiento. Al devenir en institución, éste genera una extensa variedad, desigualmente coordinada entre sí, de cuerpos de saber y técnica aplicados sobre la psique y el cuerpo. Saberes y técnicas que en su operación cooperan de manera fundamental en la producción de teorías y prácticas específicas constitutivas de individuos en sujetos. Puesto así, nuestro decir sobre la psicología distingue de entrada por lo menos dos momentos: el primero de ellos, implícito en la primera oración, referencia en principio un conjunto de conceptualizaciones y prácticas sociales sobre el ser humano distinguible en casi todos los pueblos de nuestra especie, como parte de sus respectivas cosmovisiones –por ello muy apegada aún a la reflexión filosófica- y que en el caso de nuestra región -producto del encuentro conflictivo entre el aborigen americano, europeo y sus descendientes- con frecuencia han sido designadas como “psicología indígena” y “psicología de las mentalidades” o “del carácter de los pueblos”.

Estas formas de la psicología, más allá de sus diferencias obvias (como la matriz conceptual y valorativa de las cuales proceden, así como las consecuencias prácticas que de cada una de ellas se derivan) se hacen equivalentes y especifican en la especulación y orientación que sobre el comportamiento y sentir humanos las respectivas sociedades les demandan y ante las cuales ellas intentan responder. Como nos dijera un destacado investigador latinoamericano del campo:

La reflexión acerca de la forma como la gente piensa, siente, se comporta, aprende, se relaciona con los demás, su ciclo vital desde la concepción hasta la muerte, su sexualidad, su comportamiento adaptado o no a las exigencias de la cultura. Todo ello es muy importante [...] Los pueblos del mundo propusieron complejas conceptualizaciones acerca de estos tópicos, antes de que apareciera la Psicología tal como la conocemos en la tradición occidental. Fue una “Psicología sin psicólogos”⁴²

El segundo momento descrito en nuestra definición inicial marca una zona específica de su devenir que, aún guardando una relación de presuposición con la antes mencionada, caracteriza una nueva etapa del dispositivo social, que en

⁴² Ardila, R., *op. cit.*, p. 9.

cuanto su *devenir en institución* resulta en una transformación hacia un objeto nuevo: la psicología como disciplina universitaria, institucionalmente organizada para producir profesionales de su aplicación así como agentes docentes que aseguren su reproducción.

Unas psicologías que, transitando más allá del campo del sentido social común compartido que les dio origen, al final del llamado por Hobsbawm “siglo XIX largo” y en el marco del ideario liberal post-revolución francesa aún vigente hacia fines de la misma centuria, son concebidas y desarrolladas *ex profeso* desde unos espacios y prácticas del saber avocados a responder a unas determinadas demandas sociales específicas de aquel contexto.

No nos encontramos ya ante una psicología surgida en la tradición, amasada durante generaciones, pensada y actuada en y para comunidades reducidas. Ahora, la psicología será elaborada en las universidades, creada, usada y agotada a veces en menos tiempo que lo que vive un hombre, a la vez que desarrollada con el objeto de influir en la mayor cantidad de personas posible. Según reza la archicitada expresión del heredero del pragmatismo inglés y padre del conductismo norteamericano, John Watson, en los albores del siglo XX:

Dadme una docena de niños sanos, bien formados [...] para que los eduque, y yo me comprometo a elegir a uno de ellos al azar y adiestrarlo para que se convierta en un especialista de cualquier tipo que yo pueda escoger –médico, abogado, artista, hombre de negocios e, incluso, mendigo o ladrón-, prescindiendo de su talento, inclinaciones, tendencias, aptitudes, vocaciones y raza de sus antepasados⁴³.

Así, y siguiendo el sendero desde nuestra definición inicial de psicología, es posible distinguir con claridad al menos dos momentos en su devenir: primero, su “pasado”, anclado en la tradición, el saber popular y la práctica de autoridad de los respectivos “prohombres” de la comunidad originaria. Segundo, su “historia”, que larvada en aquel pasado pero nacida en la cresta de la ola de la modernidad, se alimenta de saberes eruditos y es desplegada por individuos que dicen legitimarse

⁴³ Watson, J. (1925 [1913]) “Behaviorism”, Kegan Paul, p.25, en Benjamin Wolman, *Teorías y Sistemas Contemporáneos en Psicología*. Martínez Roca: México, 1991, p. 91.

a sí mismos y a sus prácticas en función de las bondades de un cierto concebir y proceder específicos llamados perspectiva y método científicos.

A la luz del hecho que nuestro objeto de estudio y preguntas de investigación cobran sentido dentro de los márgenes de la especificidad señalada por este segundo momento, aquello aquí considerado “antecedentes” está conformado por las coyunturas y procesos sociales más preponderantes en la posterior configuración de los escenarios de la época histórica de nuestro interés (la segunda mitad del siglo XX), acaecidos en la región y los estados nacionales estudiados desde fines del siglo XIX hasta la primera mitad del XX.

De la misma manera que no se puede hablar de psicología organizada fuera del amparo de las universidades y, a su vez, no se puede hablar de éstas fuera del marco de los procesos de institucionalización de los proyectos educativos, esto es, los sistemas de educación pública, correlativamente, tampoco éstos se entienden sin un bosquejo mínimo de los avatares y coyunturas históricas que modelaron aquel devenir en las naciones acerca de las cuales indagamos.

Por todo ello, detengámonos un momento en algunos antecedentes sobre gobiernos, instituciones educativas y psicología en México y Chile durante la segunda mitad del siglo XIX y primera del XX.

Capítulo I.

Apuntes sobre gobiernos, instituciones y educación en la segunda mitad del siglo XIX

Entre la República Juarista y la Paz Porfiriana

Comenzando la segunda mitad del siglo XIX, México se encuentra por un lado saliendo de la guerra de los Tres años (1858-1860) que enfrentó, no por última vez, a liberales y conservadores; y, por otro lado, consagrando a su primer presidente civil, Benito Juárez⁴⁴. A su vez, la Universidad de México, devenida de la Real y Pontificia Universidad de México (1553), había sido cerrada por Valentín Gómez Farías dos décadas antes (1833), sin que hubieran otros establecimientos educativos y científicos inspirados en la ilusión de contribuir al tan anhelado desarrollo nacional. Las esperanzas por revertir esta situación se desvanecieron pronto, ya que la paz y la estabilidad imprescindibles para lograrlo durarían poco.

A la luz de las disputas al interior de las propias filas liberales (de la mano de las facciones aún identificadas con Lerdo de Tejada o González Ortega), la persistencia de la oposición conservadora (alimentada por los sectores más reaccionarios del ejército vencido y aquella iglesia enemiga jurada de los liberales por sus reformas secularizadoras) y las presiones inglesas, españolas y francesas por cobrar espurias ganancias que por empréstitos y transacciones efectuadas durante la guerra pretendían, el panorama no era nada halagador⁴⁵. Consumada la nueva agresión europea y con las autoridades locales replegándose para organizar la resistencia, comienzan los años de la que será hasta ahora la última intervención militar extranjera de ocupación en México⁴⁶.

⁴⁴ Con la hasta ese momento única y breve excepción del presidente de la Suprema Corte de Justicia, Manuel de la Peña y Peña (1847-1850), quien ocupara el cargo luego de la guerra contra los Estados Unidos.

⁴⁵ Pretensión que se plasma con la firma en Londres, el 31 de octubre de 1861, de la llamada Convención Tripartita, en la cual las tres potencias europeas acordaron intervenir militarmente en México.

⁴⁶ Para fines de 1865 las milicias francesas habían empujado a Juárez hasta la frontera con los Estados Unidos y, para peor, uno de sus generales (González Ortega, otra vez), ante el vencimiento nominal del período presidencial juarista, reclamó para sí la máxima investidura de la República. Este período desembocó en el

El fracaso político del regente austriaco y el talante pro-liberal de algunas de sus decisiones de gobierno fueron una sorpresa para todos⁴⁷. Entre éstas últimas valga señalar, a los fines de nuestra indagación, la creación de “la Academia Imperial de Ciencias y literatura para “impulsar el progreso de la inteligencia en los ramos más nobles del saber humano”⁴⁸. En parte producto de acciones como ésta, es que existe un cierto consenso en el campo de la investigación educativa mexicana en torno a la relevancia de este período a efectos del nacimiento de un sistema educativo moderno en el país⁴⁹. A pesar de estas consideraciones, el marco monárquico en el cual dichas acciones fueron emprendidas, así como la posterior y férrea oposición de la mayoría conservadora que hasta ese momento había visto en Maximiliano a su salvador, liquidaron de entrada las posibilidades de recepción favorable de éstas y otras iniciativas por parte de los liberales mexicanos que defendían la República.

La habilidad de Juárez para resistir los embates, sumada a la salida de las tropas francesas en función de los intereses de Napoleón en Europa, cambiaron rápido el escenario de la confrontación. Si a esto agregamos una pronta alianza entre algunos conservadores y la mayoría liberal conformando un frente republicano contra el imperio, el desenlace fatal de la aventura imperial francesa en tierras mexicanas se transformó en sólo una cuestión de tiempo. Y éste llegaría, al menos desde el punto de vista militar, el 15 de mayo de 1867 con la rendición de Maximiliano en Querétaro y su ejecución un mes después junto con los generales conservadores Miramón y Mejía.

capítulo final del proceso de independencia nacional, llamado por algunos el del segundo imperio (1864-1867), con Maximiliano, archiduque de Austria y emperador de México a la cabeza.

⁴⁷ Para detalles ver Jan Bazant, “Capítulo 3, México”, en Leslie Bethell (Editor) *Historia de América Latina*, Vol. 6 “América Latina Independiente, 1820-1870”. Crítica: Barcelona, 2000, especialmente p. 140 y ss.

⁴⁸ Lilia Díaz, “El liberalismo militante”, en VV. AA. *Historia General de México*. COLMEX: México, 2004, p. 621.

⁴⁹ “El sistema educativo tuvo su origen en el último tercio del siglo XVIII, bajo la administración borbónica, la que colocó los cimientos de la educación *moderna* mediante una serie de disposiciones jurídicas y una redefinición de su papel en la sociedad”, en Escalante, C. y Padilla, A. (1996) “Imágenes y fines de la educación en el Estado de México en el siglo XIX”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol. I, nº2, julio-diciembre 1996 en <http://www.cesu.unam.mx/iresie/revistas/rmie/Num2/frm.htm>; revisado el 21/02/2007.

Acallados los cañones, iniciándose una de las épocas más largas de paz que conocería la República Mexicana desde su nacimiento, se comienzan a multiplicar las voces que demandan retomar la agenda liberal postergada por la última guerra. Como decía *El Monitor Republicano*, uno de los periódicos liberales de la época: “Haced efectiva la Constitución. Estableced la hacienda. Organizad la instrucción pública”⁵⁰. Porque, si bien es cierto ya existían instituciones públicas que intentaban hacerse cargo de la cuestión educativa, también lo es el que la mayor parte del acceso a los servicios educacionales seguía segregado de acuerdo a la condición socioeconómica, excluyendo a la mayoría de la población: mientras para los hijos de las familias ricas el asunto se resolvía mediante la labor de intelectuales privados (tutores), los vástagos de la aún reducidísima clase media acudían a las escuelas privadas, a la vez que para los nacidos en las clases populares la única alternativa eran las escuelas parroquiales y los establecimientos de la tan reputada por aquellas fechas Compañía Lancasteriana, con su sistema de escuelas mutuas.

Así las cosas, en este período se realizarán múltiples esfuerzos por dotar a la nación de una estructura educativa que estuviera a la altura de las tareas que el ideario liberal concebía imprescindibles para la nación: “religión liberalizada, libertad para la controversia política y educación científica universal, y por lo mismo, obligatoria y gratuita”⁵¹. En esta clave será que, el mismo año de 1867, la iniciativa de Benito Juárez plasmará en la “Ley Orgánica de Instrucción Pública del Distrito Federal” con la que se crea la Escuela Nacional Preparatoria (ENP). Institución pensada, en general, para organizar la educación secundaria y, en este caso particular, para proveer los estudios requeridos antes de ingresar al nivel superior, en este caso a la Escuela de Altos Estudios⁵².

⁵⁰ Luis González, “El liberalismo triunfante”, en VV. AA. *Historia General de México*. COLMEX: México, 2004, p. 636.

⁵¹ *Op. cit.*, p. 644.

⁵² *Identidad ENP, Antecedentes*. Dirección General de la Escuela Nacional Preparatoria, Universidad Nacional Autónoma de México, en <http://dgenp.unam.mx/identidadenp/index.html>, revisado el 12/04/2007.

El proyecto educativo de Gabino Barreda, director de la ENP, convergió a la perfección con el proyecto político de Benito Juárez:

El positivismo de Barreda, implantado como filosofía de la educación media nacional, podía servir como base para enfrentarse a los dos grandes enemigos de la Reforma juarista: por un lado, inculcando la necesidad del orden civil en los asuntos de la nación, indispensable para el desarrollo de la economía y el desarrollo de la sociedad, y por otro lado, combatiendo a la iglesia católica, no como religión sino como un grupo interesado en recuperar los privilegios políticos y económicos de que gozaba desde los tiempos de la colonia⁵³.

Del trabajo y visión de estas dos grandes voluntades, mezcla de anticlericalismo ilustrado y convicción acerca de la posibilidad y necesidad de disciplinar para progresar, surgiría la transformación político-educativa más importante de la época. Por primera vez se rompería la hegemonía y el esquema de instrucción de la población que se encontraba vigente desde los tiempos en que estas regiones eran Nueva España. La razón comienza a desbancar a la fe:

Junto con la teología desaparecieron la filosofía escolástica, la metafísica y el derecho canónico, y en su lugar se reforzaron las matemáticas, la lógica, la geología y otras ciencias naturales. Por primera vez en la historia de la educación en México las ciencias triunfaban sobre las humanidades⁵⁴.

Y de la misma manera como sucedió apenas acaba la guerra de los Tres años, las disputas intestinas volvieron a representar un serio obstáculo para la prosecución de tan nobles objetivos. En la década siguiente, durante la segunda administración juarista y aquella de Lerdo de Tejada, se sucederían más de treinta levantamientos contra el poder republicano⁵⁵. Aunque son innegables éstos y otros importantes avances en la estructuración de un sistema educativo moderno, también lo es el que la situación de inestabilidad política y desmedro hacendario hicieron importante mella en las posibilidades y el margen de los avances científicos y educativos que se pudieron materializar en esta época⁵⁶.

⁵³ Pérez Tamayo, R. *Historia General de la Ciencia en México en el siglo XX*. F.C.E.: México, 2005, p. 18.

⁵⁴ *Op. cit.*, p.19.

⁵⁵ Para detalles ver Luis González, "El liberalismo triunfante", *op. cit.*, p.647-648.

⁵⁶ Como la Ley Martínez de Castro en 1867 o la propia fundación de la Escuela Nacional Preparatoria ya mencionada. Ambas iniciativas que jugaron un importante papel en el hecho que el estado lograra, aunque

No será hasta el gobierno de Porfirio Díaz, de matriz liberal pero devenido en dictadura, cuando comenzarán a materializarse avances más sustantivos en esta materia, tales como la duplicación del número de escuelas primarias, la cuadruplicación de la matrícula en ellas (estableciendo una relación de 3 a 1 a favor de la educación del estado en comparación con la eclesiástica), la multiplicación -hasta superar la treintena- de las escuelas preparatorias, el crecimiento de las sociedades científicas -hasta casi el medio centenar- y de las bibliotecas públicas -más de 150 al año de 1903- entre otros⁵⁷. A la luz de esto y no por casualidad, dos investigadores del campo educativo mexicano afirmarán la importancia de este período en lo que hace a la educación en México:

[...] el sistema educativo tuvo su origen en el último tercio del siglo XVIII, bajo la administración borbónica [...] alcanzó su consolidación y desarrollo en el Porfiriato, donde se organiza un completo y complejo entramado de instituciones escolares que van desde escuelas de párvulos hasta establecimientos profesionales⁵⁸

En este escenario de paz -o al menos la más extensa e intensa que conoció México hasta ese momento y que, paradójicamente, devendrá en la confrontación armada más larga y sangrienta que conociera el país desde la época de la independencia- es que surgirán, mediando las tres décadas que duraría el porfiriato, las primeras huellas institucionales del interés por aquella ciencia llamada psicología: los cursos de Psicología y Moral que impartió en 1895, en la ENP, Ezequiel A. Chávez⁵⁹, así como aquel de 1897, donde el propio Chávez, en la misma institución, impartirá el primer curso autónomo específico de Psicología.

fuese por estrecho margen, tornar a su favor el escenario de las acciones educativas en desmedro de la hasta entonces hegemonía eclesiástico-privada en la materia.

⁵⁷ Luis González, "El liberalismo triunfante", *op. cit.*, especialmente p. 668-685.

⁵⁸ Escalante, C. y Padilla, A. (1996) "Imágenes y fines de la educación en el Estado de México en el siglo XIX", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol. I, n° 2, julio-diciembre 1996 en <http://www.cesu.unam.mx/iresie/revistas/rmie/Num2/frm.htm>; revisado el 21/02/2007.

⁵⁹ Quien sería luego subsecretario de Instrucción Pública y posteriormente rector de la más tarde fundada Universidad Nacional de México.

Hacia ya años que la Psicología era reconocida en Europa como un campo de trabajo y estudio⁶⁰. Por cierto, no consolidado como uno autónomo, sino como uno en disputa en torno a los diversos núcleos de sentido que participaban de su naciente condición: por ejemplo el de la filosofía (conceptuándola como espacio e insumo para la reflexión ética y el ejercicio moral) y el la medicina (conceptuándola como dimensión de la fisiología), sólo por mencionar a dos de los más importantes. No obstante, ello aún ocurría de manera incipiente y fragmentada tanto en México y como en otros lugares de la región.

En este escenario, una estrategia muy recurrida era usar como modelos y muchas veces directamente como objeto de copia, aquellas maneras propias de realizar tales desarrollos en aquellas culturas consideradas “avanzadas” (léase Europa y los Estados Unidos de Norteamérica). Las selecciones y usos específicos, por supuesto, han estado determinados en gran medida por la particularidad de los contactos y experiencias de vida de los miembros de las clases dominantes que viajaban a esos sitios y que por su posición social estuvieron en condiciones de ser los protagonistas de aquello, de pensar e implementar tales cambios. Así las cosas, en el caso de México esto se resolvió por un tiempo a favor de una cierta traducción del discurso positivista comteano impulsada por el “discípulo mexicano” del pensador francés, Gabino Barreda, más allá de la administración Juárez que en principio lo impulsó⁶¹.

Para el grupo gobernante e ilustrado, la ciencia era la solución a la mayoría de los problemas nacionales, eso explica que el juarista Gabino Barreda, padre del positivismo mexicano, continuara teniendo fuerza durante el porfiriato e impulsara durante algún tiempo al positivismo comteano⁶².

⁶⁰ Ya en 1843 se habían fundado en Francia los “Anales médico-psicológicos” y una década después, en 1855, aparecía la obra de Spencer “Principios de Psicología”. Para detalles ver, por ejemplo, Saurí, J. *Historia de las ideas psiquiátricas*. Carlos Lolhé: Bs. As., 1969, p. 423-424.

⁶¹ “Barreda había peleado contra la invasión norteamericana en 1847 y poco tiempo después viajó a París, en donde permaneció cuatro años. En la capital francesa no sólo se hizo médico sino que conoció a Augusto Comte y asistió a su famoso *Cours de Philosophie Positive*, que le impresionó profundamente”, en Pérez Tamayo, R., *op. cit.*, p. 16.

⁶² Molina, J., “Psicología y positivismo. La enseñanza de la psicología durante el porfiriato: 1896-1910”, en VV. AA., *100 años de la Psicología en México. 1896-1996*. Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Psicología: México, 1997, p. 17.

Luego de décadas de un discurso hegemónico -de la mano del trabajo y la figura de Gabino Barreda- que excluía a la psicología de su clasificación de las ciencias fundamentales y por lo tanto del espectro de disciplinas que debían ser enseñadas y practicadas en el ámbito de la instrucción pública, confluyen elementos que comienzan a cambiar drásticamente este panorama. En 1897 Barreda había muerto hacía década y media (1881), el positivismo comteano había pasado su mejor época encontrándose bajo el fuego desde variados ángulos, y el porfirismo se encontraba ya alimentándose de nuevas versiones del paradigma positivista que se estaban volviendo dominantes: el positivismo evolucionista de Spencer. Chávez tuvo su oportunidad:

Al irse fortaleciendo Porfirio Díaz, el positivismo comteano perdió fuerza, en cambio el positivismo inglés de Spencer y Mills, que planteaba un evolucionismo y un darwinismo social, adquirió fuerza, y en alianza con liberales y jacobinos, que acusaban a los comteanos de limitar la libertad, pudieron eliminar muchas de las propuestas de Barreda. Esta situación fue aprovechada por el conservador antipositivista Ezequiel A. Chávez, quien, al cambiar el plan de estudios, incluyó a la psicología⁶³.

Si bien no se puede perder de vista que Barreda y Chávez representan intentos de transformación educativa fundamentados de manera diversa, en contextos distintos y en *pro* de demandas específicas a cada una de las dos coyunturas históricas, existe una manera de ver continuidad entre los esfuerzos encarnados en el trabajo y la figura de Barreda en el contexto juarista y aquellos emprendidos por Chávez durante el porfiriato. Ambos comparten la fe en que la educación, vía instrucción pública, debía seguir siendo pensada en la clave de “preparar” a “ciudadanos responsables”. Así, la psicología iba a ocupar desde estos orígenes como disciplina académica, científica y social, un lugar importante en dicho gran intento de transformación cultural, en aquel por el diseño y la producción social de sujetos. A los mismos fines de refundación nacional que apeló Juárez para aunar fuerzas con Barreda fue que echó mano Díaz para dar apoyo a Chávez.

⁶³ *Op. cit.*, p. 14.

Cuando comenzamos el siglo XX la estructura de la ENP diseñada por Barreda, y que prevaleció por casi media centuria, parecía a ojos de muchos como algo obsoleto. Aunque se reconocía el papel que había jugado en institucionalizar y desarrollar la educación secundaria en el país, eran varios los actores que clamaban por implementar cambios que superaran lo que se leía como reduccionismo burdo y falta de consideración de las humanidades. La hegemonía que el positivismo comteano había logrado sostener durante las pasadas décadas comenzaba a derrumbarse poco a poco. Tanto por la dinámica propia de sus variantes (como el ya citado positivismo spenceriano, entre otros) como por aquella de sus corrientes opositoras (desde el espiritualismo clerical hasta el naturalismo evolucionista liberal) era claro ya que dicha situación de dominio tendía a desaparecer. Los próximos años serían testigo de ello.

De la República Liberal a la Revolución de 1891

Las circunstancias en las cuales Chile se encuentra comenzando la segunda mitad del siglo XIX han sido tradicionalmente interpretadas resaltando supuestas fortalezas y considerando apenas otras evidentes debilidades⁶⁴. Una doble muestra de tales juicios, 140 años mediante:

En un banquete celebrado en Valparaíso en 1852, el escritor argentino Juan Bautista Alberdi propuso un brindis por “la excepción honrosa de América del Sur”. En un aspecto muy importante, la historia chilena del siglo XIX fue, realmente, una excepción notable respecto al modelo más común en Hispanoamérica. En los quince años siguientes a la independencia los políticos chilenos forjaron un sistema de gobierno constitucional cuyo resultado fue admirable (según los modelos europeos, así como los de América Latina) por su duración y por su adaptabilidad⁶⁵.

Puede sin duda hablarse de duración y estabilidad. El asunto es que reducirlo a ello implica una mirada muy gruesa de lo que sucedió. Cuando se pregunta ¿duración y estabilidad de qué? el panorama tiende a aclararse: cierta

⁶⁴ Guardando un curioso paralelismo con la interpretación que sobre el país se hacen hoy (2009).

⁶⁵ Simon Collier “Capítulo 7, Chile”, en Leslie Bethell (Ed.) *Historia de América Latina*, Vol. 6 “América Latina Independiente, 1820-1870”. Crítica: Barcelona, 2000, p. 238.

permanencia y funcionamiento del pacto entre las diversas facciones oligárquicas. Porque al igual que el resto de la región, para la época, Chile era una nación encabezada por una minoría blanca y unos pocos mestizos acaudalados, resultado de la mezcla de algunos pueblos europeos, todos los cuales, a fuerza de violencia, dominaban a la gran masa de mestizos pobres e indígenas⁶⁶.

Chile comenzó a estabilizarse como estado nacional con el triunfo conservador en la guerra de 1829-1830. Y aunque luego de la batalla de Lircay se sucederían treinta años antes que dicha hegemonía fuera puesta en entredicho, eso sí, fue estabilidad y duración relativas a la cantidad e intensidad de los conflictos de los escenarios descritos. Al final, permanencias fundadas, sostenidas y, cuando fue oportuno, derrumbadas, mediante la guerra⁶⁷. Como rezan las palabras atribuidas a Simón Bolívar, uno de nuestros libertadores, en una sugerente metáfora geográfico-social acerca de esta nación: “Chile es la vaina de una espada, la espada que pende al oeste de América del Sur”.

Consideraciones fundamentales tanto para ponderar el supuesto carácter excepcional con el que Alberdi, citado por Bethell, saluda lo que identifica como la tónica del devenir político de Chile en aquellos momentos de su historia, así como para entender el devenir las instituciones y relaciones sociales que nos interesan. Ellas enmarcan y sugieren por qué a pesar de aquellas duraciones y estabilidades los ritmos y extensiones de las reformas y avances en materia educativa planteadas desde los inicios de la vida independiente no encontraron, ni en México

⁶⁶ Lo cierto es que el “gobierno constitucional” chileno de la época se parecía poco al de los estadounidenses y franceses proclamado en las revoluciones del siglo XVIII: en la práctica, ciertos derechos liberales para una muy reducida proporción de personas; exclusión y marginalidad para la gran mayoría.

⁶⁷ Seis años después Lircay vino la “primera guerra del Pacífico” (1836-1839), luego en 1851 un nuevo pero igualmente fracasado levantamiento liberal y, finalmente, los alzamientos de 1859. En el marco de la escisión de los “nacionales” desde las filas conservadoras -fundamentalmente a propósito de las relaciones entre estado e iglesia-, sería esta última confrontación, la llamada “revolución de 1859”, la que vendría a poner fin a tres decenios de gobiernos conservadores: los encabezados por José Joaquín Prieto (1831-1841), Manuel Bulnes (1841-1851) y Manuel Montt (1851-1861). Si bien la revuelta no derrocó a Montt en 1859, si lo forzó en gran medida a la apertura; la suma de fuerzas del nuevo bloque liberal-conservador hizo el resto, siendo elegido meses después el primer presidente de la llamada República Liberal, José Joaquín Pérez.

ni en Chile ni en ningún lugar de la región, ni la velocidad ni la profundidad que se supuso tendrían en un principio.

Volviendo a ellas, comenzando la segunda mitad del siglo XIX, en el contexto de las citadas “caídas” conservadoras mediando el siglo: por ejemplo, la de Santa Ana en México y la de Rosas en Argentina, en Chile los vientos del cambio político también arreciaban. Como parte de una política por aquietar las aguas tanto al interior de sus propias filas como en la escena política más amplia, ya finalizando el gobierno del primer presidente civil de Chile, Manuel Montt, se promulga una importante ley en pos de materializar el imperio estatal, laico y de amplio acceso en materias educativas, y que era, al menos discursivamente, reivindicado desde los tiempos de la independencia⁶⁸.

La ley Orgánica de Instrucción Primaria (1860), fue una normativa con la cual, entre otras cosas, se pretendió establecer una estructura para la carrera docente, la gratuidad de la enseñanza, la obligación de crear una escuela cada dos mil habitantes, si bien tolerando los proyectos educativos privados laicos y religiosos, profundizando a la vez la supervisión estatal del sistema educativo en todos sus niveles. Momento de avance en un lento movimiento que había comenzado unos años antes, desde los 30's con la creación del Ministerio de Culto e Instrucción Pública en 1831 y de la educación secundaria en 1832⁶⁹. Esta tendencia, si bien debió enfrentar constantes reacciones conservadoras, había sido sostenida y materializada en otras acciones importantes en *pro* del desarrollo del ámbito educativo tales como la fundación de Universidad de Chile (1842), la Escuela Nacional de Preceptoras (1854) y la Sociedad de Instrucción Primaria (1856). Las

⁶⁸ Ya en la independencia pueden observarse esfuerzos concretos en tal sentido. Durante el período de la llamada “Patria Vieja” (1810-1813) y fusionando algunas instituciones educativas provenientes del siglo XVIII tales como la Academia de San Luis, el Convictorio Carolino, la Universidad de San Felipe y el Seminario Conciliar, se fundaron el 10 de Agosto de 1813 tanto la Biblioteca como el Instituto Nacional. Éste último, primera institución educativa propiamente “nacional”, con el mandato de proveer instrucción primaria, secundaria y superior, desde una gestión y financiamiento dependientes directamente del estado.

⁶⁹ “Fueron los estudios que en su totalidad, o en parte, se exigieron como preliminares, para poder seguir una carrera universitaria o profesional de la antigua facultad menor”. (en Mellafe, R., Rebolledo, A. y Cárdenas, M. *Historia de la Universidad de Chile*. Biblioteca Digital de la Universidad de Chile, 2001, en <http://mazingher.sisib.uchile.cl/repositorio/lb/uchile/mellafer01/portada.htm>, revisado el 07/03/2007, p. 24.)

pujas en torno a la extensión, cualidad y pertinencia de la educación fueron agrias y duraron décadas⁷⁰, no obstante en este período parecen perder espacio posiciones más reaccionarias:

La diversa posición social exige diversa cultura intelectual. Para la clase que vive del trabajo de sus manos i que desde muy temprano se ve precisada a ganar por sí la subsistencia, la instrucción primaria es todo lo que puede adquirir. Para la clase que con más desahogo puede y debe dedicar más tiempo al cultivo del entendimiento, es preciso proporcionar más extensos medios de instrucción que las escuelas primarias⁷¹.

Con la elección a la presidencia de José Joaquín Pérez (1861-1871) inaugurando el período de la llamada República Liberal, se da otro paso en la consolidación de un ambiente más *pro* reformas, el cual comenzará a hacerse más patente con las primeras modificaciones a la Constitución de 1833, orientadas en el sentido de restarle poder a la investidura presidencial, partiendo por la prohibición de la reelección, para así aumentar el del Congreso Nacional⁷². También se liberalizó algo más la regulación del culto religioso⁷³. De la misma manera se afianzó la re-

⁷⁰ Emblemática a este respecto resulta la embestida conservadora en contra de Francisco Bilbao en 1843. Su radical crítica a las persistencias coloniales en la sociedad chilena de la época, magistralmente retratadas en su obra *Sociabilidad Chilena*, le valieron, entre otras represalias, su exoneración del cargo de profesor en la Universidad de Chile, así como la quema pública de la mencionada obra. Otro ejemplo, esta editorial de un folleto católico de pocos años después: “<<La instrucción primaria>> sólo servía para que las mujeres del pueblo <<desdeñaran servir (como sirvientas domésticas) para convertirse en brazos inútiles; diré claro: en prostitutas, de lo que tenemos un sinnúmero de ejemplos>>, y para que los hombres de pueblo <<abandonaran ciertos oficios... la instrucción que se da sólo conduce a la depravación o a la pérdida moral del que la adquiere>>” (“Editorial” *Revista Católica*, n° 76 (1845), p. 219, en Salazar, G. y Pinto, J. *Historia Contemporánea de Chile*. Vol. 1, “Estado, legitimidad, ciudadanía”. Lom: Santiago de Chile, 1999, p. 136.)

⁷¹ Antonio Varas, “Memorias del Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción Pública, Año de 1845”, en Salazar, G. y Pinto, J., *op. cit.*, p. 136.

⁷² Intento fracasado en parte porque chocaría con un aumento de la intervención gubernamental en los procesos eleccionarios (táctica con que se garantizaron muchos congresales adictos que, llegado el momento, se sometían sin mayor problema a los deseos del ejecutivo en turno); y además, con una recomposición de las fuerzas políticas en la dirección de integrar a la institucionalidad partidaria a aquellos sectores descontentos con las prácticas de los hasta ese momento partidos mayoritarios (Conservadores, Nacionales y Liberales), dando paso a dos formaciones políticas que serían claves en el futuro de la nación: el partido Radical y el partido Democrático.

⁷³ En 1865 mediante una norma interpretativa del artículo 5° de la Constitución de 1833, el cual especificaba a Chile como una nación “católica, apostólica y romana”, se permitió a los “disidentes” (no católicos) la práctica de su culto en recintos particulares. [Abbagliati, E. y Saavedra, M. *Historia de Chile*. Edición digital. Museo Histórico Nacional y Centro de Estudios Preuniversitarios de Chile. 1998, Sección Crónica, Expansión: registro 19/181]. De manera indirecta, esta reforma potenció el desarrollo de la cobertura educativa al beneficiar la posición de miembros de otras iglesias que participaban directamente en el esfuerzo educativo, como por ejemplo los protestantes con su Sistema Lancasteriano de Educación, presentes en el país desde 1822.

estructuración del sistema educativo, iniciada por Bulnes y continuada por Montt, que mantenía a la Universidad de Chile como un ente consagrado no a la docencia (la educación secundaria se impartía en los Liceos y la superior seguía radicada en el Instituto Nacional) sino al otorgamiento de grados, la investigación y la administración educativa, apuntando a alimentar un sistema centralizado, fuerte y dependiente del gobierno (hasta esa fecha, el rector y los decanos de facultad seguían siendo designados por el presidente). A esta progresiva apertura se agregó, al menos durante unos años, una cierta bonanza económica derivada del dinamismo creciente de la actividad minera, y aunque más episódico y por lo mismo breve, también de la agrícola⁷⁴.

Parte de este escenario es también el desarrollo cada vez más intensivo en manufactura, industria, transporte y telecomunicaciones, sin el cual habrían sido imposible tales dinamismos económicos⁷⁵. Llama la atención, a este respecto, la aparente sincronía de los esfuerzos académicos y económicos:

En su memoria de 1861, Domeyko dio cuenta del desarrollo experimentado por los estudios superiores desde la reestructuración. En una década -dice- se duplicó el número de clases y de profesores y por ende de alumnos y se organizaron los estudios para las profesiones científicas más útiles para el país. Funcionaban, por tanto, las tres facultades en forma de escuelas superiores especiales: la jurídica, la de medicina y la politécnica. En esta última se ubicaron las principales ramas de las ciencias básicas y aplicadas, indispensables para ingenieros civiles y de minas⁷⁶.

Este clima de aparente paz y progreso, en muchos sentidos ideal para profundizar los avances que se venían sucediendo en materias de desarrollo educativo y de aplicación tecnológica de los avances científicos, se vería en parte perturbado por la última guerra que Chile libraría contra España (1864-1866) durante el siglo XIX⁷⁷. El rápido y relativamente incruento desarrollo de este conflicto, aparejado a

⁷⁴ Por esos años Chile ya aportaba entre un tercio y la mitad de la producción mundial total de cobre además de ciertas cuotas de plata, oro, carbón y una fluctuante pero significativa de cereales y otros productos agrícolas (para detalles ver Collier, S., *op. cit.*, p. 246 y ss.).

⁷⁵ Para detalles en estos rubros ver *op. cit.*, p. 252 y ss.

⁷⁶ Mellafe, R., Rebolledo, A. y Cárdenas, M. *op. cit.*, p. 41.

⁷⁷ Hacia fines de 1864, en Lima, se organiza un congreso de algunas naciones americanas (Perú, Ecuador, Bolivia, Colombia, Venezuela, Guatemala y Chile) para reclamar diplomáticamente contra la ocupación de territorio peruano (las islas Chincha) a manos de la escuadra española por la tan espuria como acostumbrada

la cohesión social que produjo el nacionalismo regionalista que parecía cundir en la población, fueron circunstancias que indudablemente cooperaron en que esta confrontación bélica tuviera un impacto menor en lo que hace a la continuación de las líneas y tareas del proyecto “liberal-conservador” iniciado un lustro antes⁷⁸. Valparaíso se reconstruyó, la bolsa de valores y la actividad mercantil continuaron.

EL período presidencial del liberal Federico Errázuriz (1871-1876) inició auspiciosamente. En 1872 ocurre una importante confrontación entre dos de las autoridades públicas más importantes en materia educativa y que definió, al menos por un tiempo, una cuestión central: la pugna entre estado docente y libertad de enseñanza. El conservador y Ministro de Culto e Instrucción Pública, Abdón Cifuentes, vía decreto, intentó terminar con la labor del Instituto Nacional como examinador de los establecimientos privados, estableciendo la llamada “libertad de exámenes”. Luego, destituyó al Director del Instituto Nacional, Diego Barros Arana. Pero las cosas no seguirían como el ministro previó:

El problema se hizo público y la opinión ciudadana se abanderizó. Se produjeron una serie de incidentes, que culminaron con el apedreamiento de la casa del ministro, debiendo intervenir la fuerza pública y pasando a constituirse en un verdadero escándalo que, por cierto, trascendió hasta el Congreso que en ese momento estaba en sesiones⁷⁹.

Si bien la aventura de Cifuentes no terminó en tragedia como algunos supusieron, a la inversa, sentó las bases para la que un lustro después sería la mayor transformación que experimentaría la educación en el país hasta ese momento⁸⁰. Aunque a primera vista no lo pareciese, era mucho lo que estaba en juego en las

razón de supuestas indemnizaciones adeudadas. Luego de la alianza de principios de 1866 entre Ecuador, Perú, Bolivia y Chile se suceden los ataques españoles a Valparaíso y El Callao con los que termina la guerra. El tratado definitivo de paz no será firmado sino hasta 1883.

⁷⁸ Una de las causas de la guerra pareció ser un fuerte sentimiento americanista en la población. De hecho, son manifestaciones populares contra España y sus intereses las que motivan a sus representantes en Chile a exigir desagravio público, ante lo cual el gobierno, comprometido políticamente con sus vecinos, responde con la declaración de guerra. Para detalles ver, por ejemplo, Abbagliati, E. y Saavedra, M., *op. cit.*, Sección Historia: registro 758/1340 y ss.

⁷⁹ Mellafe, R., Rebolledo, A. y Cárdenas, M., *op. cit.*, p.50.

⁸⁰ “No se aprobó la censura, pues habría arrastrado a todo el gabinete, pero se logró un acuerdo de trascendental importancia para la educación chilena, cual fue, que a la brevedad la Cámara debería ocuparse en la discusión de un proyecto de ley que rigiese de manera estable la enseñanza secundaria y superior. En el fondo fue una censura al ministro, y de hecho, éste renunció a las dos semanas”. *Ibid.*

acciones de Cifuentes. Por un lado, el reclamo conservador por el control que el estado ejercía sobre la educación en sus múltiples niveles:

El estanco intelectual de Chile, confiado a una sola universidad, la Universidad del Estado, tiene en sus manos el monopolio de las profesiones liberales, el monopolio de los grados universitarios, el monopolio de los exámenes generales y lo que es más inaudito, el monopolio de los exámenes anuales y por medio del monopolio de los planes de estudios, de los métodos de enseñanza, de los textos y de cuanto se quiera; porque aunque la ley consulta la libertad de los métodos y de los textos, esa libertad es una mera burla, desde que en esta materia es un axioma que el dueño del examen es el dueño de la enseñanza, desde que se entrega el examen más insignificante en manos de los profesores del Estado. ¡Nunca se vio despotismo semejante en ninguno de los pueblos de la tierra!⁸¹.

Por el otro, la defensa liberal acerca de la sustancial obligación del estado en materias de definición, implementación y desarrollo de la educación pública, no sin dejar de resaltar los mezquinos intereses de sus adversarios:

En estado no puede ceder a ningún otro poder social la dirección de la enseñanza pública. Para el sociólogo y para el filósofo, bajo el aspecto moral, gobernar es educar, y todo buen sistema de política es un verdadero sistema de educación, así como todo sistema general de educación es un verdadero sistema político [...] En sustancia, cuando se pide que se devuelvan al pueblo las funciones de la enseñanza, no es una aspiración popular la que se trata de satisfacer, es una aspiración de secta; se pide que la enseñanza se entregue a manos del pueblo, porque las iglesias desean acapararla en su provecho⁸².

Las pugnas seguirían por muchos años. A la vez, otros hechos de naturaleza ajena a los debates sobre el sistema educativo mismo, resultarían en el breve plazo aún más decisivos para la suerte de las reformas y el desarrollo de la instrucción pública. Un ejemplo destacado a este respecto es el colapso en 1873 del yacimiento de plata “Caracoles”, evento que en el contexto económico de depresión mundial en el cual ocurrió produjo severas y negativas consecuencias⁸³. Si a esto agregamos la mayor eficiencia técnica alcanzada por otros competidores en los mercados agrícolas y mineros de los que Chile dependía casi exclusivamente, la situación financiera del estado comenzó, día con día, a hacerse

⁸¹ *Op. cit.*, p. 49.

⁸² *Ibid.*

⁸³ “Caracoles” era uno de los más importantes yacimientos de plata de la región en aquella época, que si bien se encontraba ubicado en lo que hasta ese momento era territorio boliviano, había tenido una explotación intensiva en capitales y mano de obra chilena, representando un ítem significativo para las arcas chilenas en lo que respecta a ingresos por tales conceptos así como por el de comercialización.

más precaria, impactando directamente la base presupuestaria sobre la cual cualquier nueva reforma, e incluso la implementación de la ya aprobadas, sería posible. Sin duda esto cooperó, además de las resistencias de los intereses involucrados y el habitual empantanamiento de los debates legislativos, en que la nueva ley orgánica de educación que re-estructuraría la educación secundaria y superior, que fuera prometida en 1873, no viera la luz sino hasta 1879. Quizá la tardanza tuvo que ver también con cuán centrales eran los temas que abordaría. No sólo perseguía cambios en la estructura y programa de los niveles secundario y superior a la vez que modificar la relación de dependencia directa del presidente de las máximas autoridades educativas incluida la Universidad. Más aún, pretendió transformar la función social misma de esta última, proveyéndole de un nuevo estatuto, que ahora la fundamentaba en un papel docente y profesional:

Esta nueva ley estuvo en vigencia hasta 1931, casi medio siglo, viviendo la Universidad un período de expansión, consolidación y prestigio bajo su imperio. La ley significó una profunda reorganización de la educación. La Universidad sufrió una transformación radical al cambiar su sentido básico, el de un ente eminentemente académico a uno de definido carácter docente profesional. Sin embargo, la ley no extendió la esfera de acción de la Universidad, manteniéndola reducida a la segunda enseñanza y a las escuelas universitarias.

El Art. 1° determinaba que "con fondos nacionales se sostendrán establecimientos de enseñanza destinados:

- 1° A la instrucción secundaria, habrá a lo menos un establecimiento en cada provincia;
- 2° A la instrucción especial, teórica y práctica que prepara al desempeño de cargos públicos y para los trabajos y empresas de las industrias en general;
- 3° A la instrucción superior que requiere el ejercicio de las profesiones científicas y literarias;
- 4° A la instrucción científica y literaria superior general en todos sus ramos y al cultivo y adelantamiento de las ciencias, letras y artes⁸⁴.

Auspiciosa manera de comenzar un año que será luego sinónimo de épocas tristes, años de guerra. Apenas un mes después de promulgada la ley, comenzará la "segunda guerra del pacífico"⁸⁵. Mezcla de disputas económicas y rencillas

⁸⁴ Mellafe, R., Rebolledo, A. y Cárdenas, M., *op. cit.*, p. 3.

⁸⁵ Suele hablarse erróneamente de "la" Guerra del Pacífico para referirse al conflicto bélico entre Chile y la Confederación de Perú y Bolivia entre 1879 y 1883. En la práctica, la sección sur de dicho océano vio varias guerras durante los años del siglo XIX. De hecho, estos mismos tres actores, además de la guerra que libraron juntos contra España entre 1864 y 1866, ya se habían enfrentado entre ellos –en las mismas posiciones– entre 1836 y 1839.

políticas, este cruento y extenso conflicto dejó huellas profundas, incluso hasta hoy, para todos los países involucrados⁸⁶.

Aparejada a las pérdidas humanas y materiales, por un lado, fue una coyuntura que derivó en una importante expansión territorial: a la anexión de las zonas costera boliviana y del extremo sur peruano, se sumó luego la consolidación del dominio del estado chileno sobre lo que era hasta ese momento el último reducto indígena relativamente autónomo (del río Bío-Bío al sur); el intento de los pueblos originarios del sur por aprovechar la coyuntura en favor de su autonomía fue también contestado de manera sangrienta y definitiva.

Esta expansión simultánea al norte y al sur derivó en que el estado chileno viera multiplicada casi por tres la zona geográfica de su dominio, lo cual tuvo un gran impacto en la situación política y económica del país. Además del aumento de la sensación de suficiencia de la clase política y del llamado “prestigio internacional”, la expansión al norte dejó en manos de la oligarquía chilena, por las próximas tres décadas, la riqueza devenida de la explotación del salitre⁸⁷. La bonanza económica derivada de esto impactó positivamente la parte de la renta nacional de la cual el estado pudo apropiarse. Si a esto agregamos el lento pero sostenido crecimiento de una clase media y que comenzaba a ejercer presión, entre otras, con la demanda social por educación, la situación llevó al gobierno a invertir parte de los frutos de aquella expansión económica en el fomento y el crecimiento de la educación pública. Este intento, como en otros en lo que hace a los proyectos de construcción nacional en nuestras breves historias, fue implementado teniendo en mente un modelo. También, como en tantos otros casos, el prototipo fue europeo:

Alemania ha completado exitosamente su unificación por lo que su sistema de “Educación pública” sirve de modelo para las necesidades de un país enriquecido y

⁸⁶ Para detalles ver, por ejemplo, Ernst, R. “Algunas notas sobre geopolítica latinoamericana a propósito del documental chileno *Epopeya. La guerra del Pacífico*”, en *Investigaciones Indoafrolatinoamericanas. Revista digital del Posgrado en Estudios Latinoamericanos*. UNAM. Año 1, No 0. ISSN (En trámite), disponible en: <http://latinoamericanos.posgrado.unam.mx/revista/ERNST/ernst.html>.

⁸⁷ Aunque, en rigor, la mayor parte de la propiedad y usufructo quedó en manos de unos cuantos comerciantes ingleses, a veces asociados con chilenos, otras no. El reconocimiento de esta situación a llevado a algunos a tipificar este conflicto como una guerra inglesa contra el Perú y Bolivia usando a Chile como instrumento.

en expansión. Esta reforma instaura una educación secundaria con características propias que reemplaza a una educación “preparatoria” de estudios superiores [...] Este enfoque requiere, por lo tanto, de especialistas en las disciplinas y no de especialistas en las profesiones en que aplican las disciplinas. Se crean entonces instituciones como el Instituto Pedagógico y se trae desde Alemania su estructura, su arquitectura y su personal⁸⁸.

Acciones estas últimas que resultarán cruciales en lo que hace al devenir del objeto de nuestras indagaciones, la psicología. Será precisamente en el Instituto Pedagógico en donde se tendrán las primeras noticias de lo que devendrá, desde la academia, en el germen de la psicología como una disciplina institucional e institucionalizada, científica y profesión liberal; y será precisamente de la mano y en la clave de aquella influencia que inspiraba, con la llegada al Instituto en 1889 del discípulo de Wundt, el Dr. Jorge Schneider⁸⁹.

⁸⁸ Drago, C. (2007) “Brevísima reseña histórica del currículum educativo en Chile”, en *Revista Sepiensa*, en http://www.sepiensa.net/revista/index.php?option=com_content&task=view&id=43&Itemid=1, revisado el 04/04/2007.

⁸⁹ La bibliografía disponible refleja falta de acuerdo sobre este punto. Hemos elegido la fecha y el personaje que concita más acuerdo. Para detalles ver, por ejemplo, Sommerville, H., Zagal, L., Videla, C. y Doña, E. “Una fase importante de la enseñanza de la filosofía, la psicología y de la pedagogía en la Universidad de Chile”, en *Homenaje al profesor Dr. Guillermo Mann, ex director del Instituto Pedagógico*. Prensas de la Universidad de Chile: Santiago, 1943; Toschorne, P. “La psicología en Chile”, en Rubén Ardila (Ed.) *La profesión del psicólogo*. Trillas, México, 1978; Pizarro, C. “Imprecisiones en los recuentos históricos de la psicología chilena” en *Revista Chilena de Psicología*, Vol. 18, n°2, 1997; Toro, J.P. y Villegas, J. (2001) “Problemas centrales para la formación académica y el entrenamiento del psicólogo en Chile”, en Villegas, J. F. & Toro, J. P. *Problemas Centrales para la Formación Académica y el Entrenamiento Profesional del Psicólogo en Las Américas*. Volumen I. Sociedad Interamericana de Psicología: Santiago de Chile, 2001.

Capítulo II.

Apuntes sobre instituciones, educación y psicología en la primera mitad del siglo XX

Entre la Revolución de 1910 y la Era Cardenista

La época que se abrió con la Revolución de 1910 significó, si bien no su desaparición, al menos el comienzo del fin de la hegemonía positivista en la planeación y desarrollo de la educación mexicana. Los reclamos del “frente amplio” contra él no se concentraban únicamente en el ENP sino que, a partir de 1910, también contra la Escuela Nacional de Altos Estudios de la recién fundada Universidad Nacional de México. Por supuesto, y al igual que en las anteriores ocasiones, algunos positivistas intentaron la defensa:

La apertura de la Universidad Nacional fue recibida con repudio por la vieja guardia del positivismo ortodoxo. Agustín Aragón y Horacio Barreda, desde las páginas de la Revista Positiva, atacaron a Sierra por atentar contra el progreso, porque la universidad era una institución de la etapa metafísica del desarrollo humano, la cual ya estaba superada en México⁹⁰.

No obstante estas resistencias, que llegarían incluso a una petición formal por hacer desaparecer a la Universidad, los cambios que venían desde hace un tiempo fraguándose parecían tener la fuerza suficiente como para no poder ser fácilmente detenidos⁹¹. Y lo propio ocurría con el régimen de Díaz que con la violenta represión con que contestó a los movimientos huelguísticos de Cananea y Río Blanco, en 1906 y 1907 respectivamente, demostró que la vía regia para resolver conflictos en el México de aquella época seguían siendo las armas. Él mismo caería por esa lógica poco tiempo después.

⁹⁰ “UNAM en el tiempo, 10’s”. *Cronología Histórica de la UNAM*, en http://www.unam.mx/acercaunam_nvo/unam_tiempo/1910.html, revisado el 20/03/2007.

⁹¹ “Los positivistas ortodoxos, Aragón y Barreda, presentaron a la Cámara de Diputados una iniciativa en la que solicitaron la desaparición de la Universidad Nacional de México y de la Escuela de Altos Estudios, de manera que siguieran existiendo las escuelas profesionales y la preparatoria en forma independiente, ya que resultaba dispendioso invertir presupuesto en una escuela como la de Altos Estudios cuando había que atender la demanda escolar de una población que requería instrucción básica. La XXV Legislatura no dio curso a la petición”, en “UNAM en el tiempo, 10’s”, *op. cit.*

Antes del anunciado final, en el último año que estuvo el dictador en el poder, hizo realidad el sueño de Justo Sierra y declaró en 1910 inaugurada la Universidad Nacional de México (UNM) así como la Escuela Nacional de Altos Estudios (ENAE)⁹². De paso, también cooperó con uno de Ezequiel Chávez, quien desde su lugar como subsecretario de Instrucción Pública tuvo la libertad para proseguir las acciones por el crecimiento y desarrollo de la psicología. A esas iniciativas se debe que el mismo año sea invitado el filósofo y psicólogo estadounidense James Mark Baldwin para impartir en la ENAE un curso llamado “Psicosociología”, al que se inscribieron una mayoría de abogados y educadores, dando otra señal acerca del tipo de estudiosos de la época que se interesaban por la psicología⁹³.

La insurrección devenida en gobierno de Francisco Madero (1911-1913), que abriría el período de la historia conocido como el de la Revolución mexicana, representó un cambio negativo en los apoyos institucionales que estos esfuerzos recibían. Entre la penuria fiscal general y la diversidad de proyectos de los sucesivos y efímeros gobernantes del período, los presupuestos de la ENAE y la UNM no fueron ya tan generosos ni su desarrollo tan atendido como en años pasados, impactando de manera directa las posibilidades de sustentación y desarrollo de las actividades de aquellos centros que fungían de cuna para el crecimiento de las ciencias en general y de la psicología en particular.

No obstante la veracidad de lo anterior, también es cierto que el breve régimen maderista hizo poco por modificar de manera sustancial las cuotas de poder y la orgánica de la maquinaria administrativa del porfiriato, incluida aquella del ámbito educativo⁹⁴. Esto, junto con la escasez de cuadros, cooperó en que Ezequiel

⁹² “De acuerdo con el acta de la sesión celebrada el 13 de agosto de 1908, la ENAE tendría que cubrir tres grandes objetivos: a) el perfeccionamiento y la especialización de los conocimientos adquiridos en las escuelas preparatorias y profesionales; b) la formación de un cuerpo de profesores competentes para las escuelas de educación secundaria y profesional, y c) la organización de investigaciones científicas”, en Valderrama, P., Colotla, V., Jurado, S. y Gallegos, X., “De la fundación de la Universidad a la creación de la Maestría en Psicología: 1910-1938”, en V.V. A.A., *100 años de la Psicología en México. 1896-1996*. UNAM - Facultad de Psicología: México, 1997, p. 31.

⁹³ *Op. Cit.*, p. 32.

⁹⁴ Para detalles ver Berta Ulloa, “La lucha armada”, en V.V. A.A. *Historia General de México*. COLMEX: México, 2004, especialmente el acápite “La concordia maderista”, p. 765-768.

Chávez continuará en la “primera fila” de los hombres disponibles a efectos de continuar las empresas educativas gubernamentales. Luego de la llegada del Gral. Victoriano Huerta al poder (1913-1914), Chávez, que era huertista, llegó primero a la dirección de la ENAE y luego a la rectoría de la UNM. Ya sea por la escasez de recursos, o bien respondiendo a un proyecto más personal, Chávez parece haber optado en aquel momento por un giro hacia afianzar y desagregar la instrucción en pedagogía más que profundizar en la institucionalización de las profesiones o la investigación:

Huerta sustituyó al doctor Pruneda (que era maderista) en la dirección de la Escuela de Altos Estudios, por el doctor Ezequiel A. Chávez, quien la había diseñado junto con Sierra en 1910, con lo que en teoría se hizo posible la restauración del plan original. Pero en su discurso inaugural Chávez habló en términos defensivos, señalando que los tiempos habían cambiado y que ahora la función principal de Altos Estudios sería formar buenos profesores universitarios, mientras que de la impartición de posgrados y de investigación científica original ya no dijo nada⁹⁵.

Dado que en su noción la psicología era un aspecto fundamental del esfuerzo pedagógico, este “giro” en la política de desarrollo de la ENAE representó indirectamente un impulso en la supervivencia y crecimiento de la psicología al interior de la educación terciaria. En este contexto es que se imparte el primer curso universitario sobre psicología: “Ciencia y Arte de la Educación, Psicología y Metodología General”, que al año siguiente será separado en dos dando origen a uno específico sobre psicología, pero siempre signada en cuanto su valor como recurso al servicio del esfuerzo educativo:

De acuerdo con el programa de la materia, elaborado por Chávez y firmado el 2 de abril de 1913, se debía estudiar: La educación desde el punto de vista psíquico (los problemas de los instintos, los hábitos y los actos mentales superiores en relación con la educación), la distribución apropiada del material de enseñanza en los diversos grados de ésta y sus relaciones con el desenvolvimiento físico y psíquico de los educandos, y la necesidad de transformar el conocimiento en acción y de suprimir hábitos viciosos, implantar hábitos benéficos y coordinarlos con las acciones conscientes para dar eficiencia ultra escolar a la educación⁹⁶.

⁹⁵ Pérez Tamayo, R., *op. cit.*, p. 28.

⁹⁶ Valderrama, P., Colotla, V., Jurado, S. y Gallegos, X., *op. cit.*, p. 36.

Dado la hegemonía del positivismo comteano al interior de la burocracia porfirista probablemente un programa así hubiera sido impensable menos de una década atrás. Y si algo así efectivamente ocurrió fue gracias a que en general, en sintonía con el devenir de ciertas orientaciones y apoyos políticos, además del esfuerzo de sujetos individuales y pequeños grupos, eran tiempos de adversidad para la hegemonía epistémica antes descrita. Es un momento de avance, al menos momentáneo, del trabajo de varios actores ligados al ámbito educativo –entre los que debe destacarse aquel del Ateneo de la Juventud- en pro de las humanidades y en contra del reduccionismo resultante de ciertos positivismos dominantes en las por entonces clases ilustradas. Situación de apertura que produciría, además de ésta, otra modificación importante en la misma línea: una nueva reformulación del plan de estudios de la ENP.

Con la llegada del Gral. Venustiano Carranza al poder (1914-1920) el cuadro seguirá en movimiento en una dirección progresista. En parte producto de la disminución de la intensidad del conflicto armado, poco a poco comenzará a mejorar el cuadro económico y habrá más posibilidad material de concretar algunos de los cambios declamados en los sucesivos proyectos que la tradición revolucionaria mexicana había generado hasta ese momento⁹⁷.

Aunque coyunturalmente, por su condición de adherente al huertismo, este escenario significó para Chávez la salida de la rectoría de la UNM en 1914 y el exilio dos años después, tal devenir no representó mayor obstáculo para la continuación del cultivo y desarrollo de la instrucción y práctica psicológica. A esas alturas la psicología, dos décadas de proselitismo y pedagogía mediante, no era ya de manera fundamental dependiente del esfuerzo de unos pocos sujetos; tanto su práctica como su enseñanza ya contaban con un suficiente número de adherentes -entre los todos los abogados, médicos y profesores que la indagaban y requerían- que intentaran exitosamente su reproducción y desarrollo.

⁹⁷ Para detalles ver Berta Ulloa, *op. cit.*, especialmente el acápite “El arreglo de la economía”, p. 812-814.

El profesor titular de psicología en la ENP, Enrique Aragón, tomó el relevo de Chávez haciéndose cargo de las recién creadas cátedras de Psicología General y Especial. Además, abrió otro sendero, dando el primer paso en el desarrollo de una tradición tan apreciada en la psicología mexicana más contemporánea como lo es la llamada experimental, con el traspaso a la ENAE del hasta entonces casi inoperante Gabinete de Psicología Experimental que funcionaba en la ENP.

Las disputas por la construcción de un sistema educativo que se habían sucedido desde los tiempos de la independencia habían ocurrido hasta ese momento entre distintas variantes de conservadurismo y liberalismo. Por estos años comenzará a desarrollarse y hacerse oír otra corriente. En la Casa del Obrero Mundial (COM), se establece la “Escuela Racionalista”, como un nuevo y revolucionario proyecto educativo; un momento clave en el resurgimiento de esta escuela nacida de ciertos grupos anarquistas por allá en los tiempos de Madero. El hito, podríamos llamar fundacional, de este original plan educativo es el Congreso Pedagógico de Mérida en 1915, que reza en sus conclusiones:

1º. El sistema de organización de las escuelas primarias en el Estado debe tener, como principio básico, la libertad.

2º. Para que esa libertad pueda existir, es necesario que el niño esté colocado en medios que satisfagan las necesidades ingénitas de su desarrollo psíquico y físico.

3º. Son medios normales que favorecen este desarrollo, la granja, el taller, el laboratorio, la vida.

4º. Para poder cumplir con estas finalidades, es indispensable que la escuela primaria actual se transforme en los medios aludidos en la conclusión que antecede.

5º. El maestro debe trocar su misión instructiva en la de un hábil excitador de la investigación educativa que conduce a una educación racional.

6º. Por la libertad y el interés del trabajo, el niño transforma su egoísmo en amor a su familia, a su raza y a la humanidad, y será, en consecuencia un factor de progreso⁹⁸.

La nueva Constitución política, proclamada por Carranza el 5 de febrero de 1917 significó un hito en muchos sentidos, pero no de manera anhelada por los congresales yucatecos. Además de sus célebres artículos 27 y 123 que consagran una nueva arquitectura legal para el desarrollo de los regímenes de propiedad y

⁹⁸ José de la Luz Mena, “La escuela socialista, su desorientación y fracaso”. El verdadero derrotero: México, 1941, p. 401, en Martínez Saad, C. *Los lunes rojos. La educación racionalista en México*. Secretaría de Educación Pública - Ediciones El Caballito: México, 1986, p. 11-12.

trabajo respectivamente, en lo que toca a la educación representó cambios más en lo referente a la estructura institucional del sistema educativo que en cuanto a su fondo. Entre aquellas puede anotarse la extinción de la Secretaría de Instrucción Pública y la creación en su lugar de un Departamento Universitario y de Bellas Artes con directa dependencia de la Presidencia de la República. Además, se instruyó el paso de la educación básica, media y media superior bajo la esfera de los gobiernos estatales, así como el de la ENP y otros institutos universitarios a aquella del gobierno del Distrito Federal⁹⁹.

No obstante estos movimientos en apariencia de “centralización” del aparato educativo, que hicieron pensar a algunos en la inminencia de un golpe de timón mucho más profundo y que modificara algunas de las bases mismas con las cuales aquel se concebía, Carranza optó por una línea de acción mucho más conservadora que aquella implicada en las propuestas hechas por los “racionalistas” en 1915, contentándose con defender los principios educativos reivindicados en la Constitución liberal de 1857: enseñanza laica y libre.

En este clima de controversia, el desarrollo de la psicología al interior de los muros universitarios seguía su curso. En 1918 aparece la quizás primera tesis publicada de un estudiante de psicología: “Crítica de las Doctrinas Optimistas y Pesimistas del Alma Infantil”, de Palma Guillén¹⁰⁰. Unos años después, en 1921, se conferirá el primer grado académico del área, Profesor Académico en Psicología, a Guadalupe Zúñiga Lira. Serán indicios de los anhelados tiempos de cosecha luego de más de veinte años de esfuerzo formativo.

La década de los 20's será testigo de esta tendencia. Con la llegada a la presidencia del Gral. Álvaro Obregón (1920-1924), dada la centralidad que tenía la Universidad en su proyecto educativo y la reactivación económica posibilitada por la sensible baja en la intensidad del conflicto armado, el panorama para el

⁹⁹ Para detalles ver, por ejemplo, Pérez Tamayo, R., *op. cit.*, p. 98; “UNAM en el tiempo, 10's”. *op. cit.*

¹⁰⁰ Valderrama, P., Colotla, V., Jurado, S. y Gallegos, X., *op. cit.*, p. 43.

desarrollo educativo comienza a ser más auspicioso¹⁰¹. El mismo año de la titulación de Zúñiga será también aquel del regreso del maestro: Chávez retorna del exilio, retoma su cátedra y al poco andar es nombrado director de la ENAE.

En esta nueva fase comienzan a implementarse cambios que tendrán un impacto sustantivo en el desarrollo de la disciplina. Quizá el más importante a estos efectos sea la modificación del plan de estudios de la ENAE y la reformulación de su estructura, ambas en 1922. Ahora será Facultad de Altos Estudios (FAE), se dividirá en tres Secciones (Ciencias Sociales, Ciencias Exactas y Humanidades) quedando en esta última radicada la enseñanza y práctica de la psicología. En la sub-sección de Filosofía quedarán radicadas las materias que impartía Chávez (Psicología General y Especial) así como la recién creada de Psicología Experimental (a cargo de David Pablo Boder). Mientras, en la sub-sección de Ciencias y Artes de la Educación quedarán las materias de Psicología Educativa (impartida por Alfredo Uruchurtu), Estudio Crítico de Aptitud, Aprovechamiento y Desarrollo Mental (de nuevo, por Boder) y una de Higiene Escolar (a cargo de Rafael Santamaría)¹⁰².

Hasta este punto había sido más o menos claro el predominio en el desarrollo y la práctica disciplinar de intereses en la dimensión de lo educativo. Desde mediados del siglo XIX el interés que tuvo la clase política por estas materias se había acotado a una demanda por cooperar en el esfuerzo emancipador en lo que hacía a la comprensión y formación del ser nacional.

También, por estas épocas, principiando los 20's y de la mano de Boder, Zúñiga y otros, comenzará a tomar forma una nueva variante de estas preocupaciones pedagógicas y que poco a poco se revelará en su funcionalidad para con otros aspectos de la regulación social: la psicología en la dimensión de lo penitenciario.

¹⁰¹ Muestra de esto es la célebre frase de Vasconcelos al asumir la rectoría de la Universidad: "En estos momentos yo no vengo a trabajar por la Universidad, sino a pedir a la Universidad que trabaje por el pueblo", en "UNAM en el tiempo, 20's". *Cronología Histórica de la UNAM*, en http://www.unam.mx/acercaunam_nvo/unam_tiempo/1920.html, revisado el 20/03/2007.

¹⁰² Valderrama, P., Colotla, V., Jurado, S. y Gallegos, X., *op .cit.*, p. 47.

Para el año de sus designaciones en la FAE Boder además trabajaba en psicometría para el área penitenciaria al servicio del Gobierno del Distrito Federal. Era tal el prestigio que comenzaba a cultivar la psicología experimental, así como las esperanzas que en ella se depositaban, que hacia fines del mismo año el propio rector Caso lo invitó a dependencias de la Rectoría:

[...] con el objeto de que el señor profesor de la Facultad de Altos Estudios, Don David Pablo Boder, presente su informe sobre la aplicación de la Psicología Experimental a la educación pública, clasificación de empleados, obreros y categorías del ejército, lo mismo que a la investigación de circunstancias del crimen y castigo¹⁰³.

El interés no cesó allí. Al año siguiente sería invitado a la Facultad de Jurisprudencia para dar un Seminario de Psicología Experimental complementario a varias materias dictadas en dicha unidad. Además, iniciaría una fructífera colaboración con otra de las ascendentes figuras de la psicología mexicana de la época, Guadalupe Zúñiga, quien años después, continuando con tales labores, jugaría un rol importante en la decantación en instituciones de estos cruces entre psicología, derecho y regulación social:

“Guadalupe Zúñiga, una de las alumnas de Enrique O. Aragón y especialista en psicología general por la Facultad de Altos Estudios de París, colaboró con el eminente psicólogo ruso, Pablo Boder, en las primeras investigaciones psicotécnicas. Ambos iniciaron en la penitenciaría del Distrito Federal el primer laboratorio psicotécnico que fue posteriormente suprimido a raíz de la salida de México de Boder. Sin embargo, el grupo continuó trabajando en las escuelas correccionales e hizo surgir la primera clínica de la conducta, que en 1926 se convirtió en el Tribunal de Menores¹⁰⁴.

Y el ímpetu de estos pioneros no se agotaba en continuar desarrollando y diversificando la disciplina. También aparecía como imperioso proseguir con el esfuerzo por comunicarse e imitar lo hecho en el campo por otros actores provenientes de regiones consideradas “ejemplares”. Ya en gobierno del gral. Plutarco Elías Calles (1924-1928), se suceden las visitas de algunos ilustres

¹⁰³ *Op. cit.*, p.50.

¹⁰⁴ Lafarga, J., “El desarrollo, la organización, el uso y el impacto social de la psicología en México”, en Francisco José Paoli (coord.) *Desarrollo y organización de las ciencias sociales en México*. Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Humanidades, Universidad Nacional Autónoma de México – Miguel Ángel Porrúa: México, 1990, p. 301-302.

pensadores extranjeros tales como Emile Kraepelin y Pierre Janet en 1925, así como la de John Dewey en 1926.

Sin embargo, y más allá del detalle grueso, este período no deparó sólo dones sino también una que otra desventura para con el desarrollo del campo disciplinar psicológico. La política de Calles, a diferencia de la de Obregón, no consideraba con la misma centralidad el papel de la Universidad en la construcción de la nación. Ya desde sus tiempos como operador para Obregón, Calles mostró su preferencia por aumentar su capital político mediante la creación de alianzas con actores sociales ajenos a la “torre de marfil” universitaria¹⁰⁵.

En este contexto, sumado a las complicaciones económicas derivadas de los conflictos con los estadounidenses, se entiende la cancelación del presupuesto de la Facultad de Graduados (sucesora de la FAE) para 1925, y que dejó sin piso material los cambios que en *pro* de la eficiencia se pretendían con la reforma de 1924 que hizo nacer a la Escuela Normal Superior y a la Facultad de Filosofía y Letras. La llamada “guerra cristera” (1926-1929), por supuesto, no cooperó en nada a mejorar esta precaria situación. Tal y como había sucedido años atrás, y quizá con la sola excepción de Obregón, la Universidad parecía seguir sin ser de las instituciones favoritas de los gobiernos revolucionarios. Quizá por esa matriz oligárquica que caracterizó a la Universidad en su origen y primeros años es que el giro universitario hacia la revolución no había sido aún dado. Claro, no podía ser dado ni por sus gestores ni por sus autoridades, formados y comprometidos en esa misma matriz; o se esperaba un recambio generacional completo de ellos o que otro actor universitario tomara la iniciativa. Sería esto último lo que sucedería.

Con la huelga estudiantil de 1929 se puso en el tapete, otra vez, el tema de la “autonomía universitaria”. Resumida groseramente, esta coyuntura que comenzó como una pugna contra un cambio discrecional en la forma de evaluación a los

¹⁰⁵ Un ejemplo paradigmático serán sus profundas relaciones, al menos durante la primera parte de su mandato, con organizaciones como la Confederación Regional Obrera de México (CROM). Para detalles ver Lorenzo Meyer, “La institucionalización del nuevo régimen”, en VV. AA. *Historia General de México*. COLMEX: México, 2004, p. 828.

estudiantes terminó poniendo en discusión temas fundamentales como la dependencia administrativa de la Universidad y la participación de los diversos estamentos en la designación de sus autoridades. Esta “segunda batalla” por la autonomía consiguió aflojar el yugo de la burocracia educativa (en este caso, de la SEP) sobre la UNM, pero en otro sentido lo apretó al consagrar su dependencia del presidente de la república¹⁰⁶.

Ya en las postrimerías del maximato, con el Gral. Abelardo Rodríguez (1932-1934) al menos nominalmente en el poder, se libran las siguientes y más decisivas batallas de esta lucha. En 1933 Narciso Bassols -el mismo contra quien en primera instancia se levantaron los estudiantes unos años antes y a la sazón n°1 de la SEP- logró la aprobación de una ley que si bien otorgó ciertos niveles de autonomía a la UNM también le quitó el financiamiento estatal así como su condición de “nacional”, convirtiéndola en la Universidad Autónoma de México¹⁰⁷. Más autonomía a condición de desamparo. En este contexto de lucha por la definición del sentido y misión de la Universidad una de las batallas más recordadas será la pugna Toledano-Caso en torno a las trincheras de la “educación socialista” y la “libertad de cátedra” respectivamente.

Con la llegada del Gral. Lázaro Cárdenas (1934-1940) a la presidencia la precarización de la posición de la Universidad no hará sino aumentar. A la archicitada reforma del artículo 3º constitucional en la que se consagra la “educación socialista” ha de agregarse la penuria económica derivada de la quita de financiamiento del 33’. Y si bien la donación del ex - embajador Morrow en 1934 palió un poco las finanzas universitarias no fue suficiente. Incluso en 1935 el Consejo Universitario decidirá suspender las actividades por falta de recursos.

¹⁰⁶ La “primera” había sido librada en 1914 y conseguido una reforma a los estatutos de la Universidad, misma que se plasmó en una ley bajo la administración de Carranza en 1915, pero que en la práctica, dadas la persistencia del conflicto armado y el poco interés carrancista en ella, no tuvo mayor impacto.

¹⁰⁷ “UNAM en el tiempo, 30’s”. *Cronología Histórica de la UNAM*, en http://www.unam.mx/acercaunam_nvo/unam_tiempo/1930.html, revisado el 20/03/2007.

Cuatro décadas después de aquel primer curso, la psicología ha avanzado de manera importante en extenderse a la mayor parte de los espacios que la universidad ofrecía: investigación científica, formación académica y actividad profesional. Y quizás dando cuenta de este orden de cosas, y a pesar de la penuria económica, en 1936 Enrique Aragón será designado a la cabeza del recién creado Instituto de Psicología y Psiquiatría. Eso sí, aún habrá que esperar por un programa de psicología “en forma”, un plan independiente al modo de, por ejemplo, una licenciatura. La psicología, al menos por un tiempo más, seguirá siendo considerada como “insumo” para otras disciplinas como la medicina, la abogacía y la pedagogía.

De la República Parlamentaria al Frente Popular

La enorme tarea del presidente Domingo Santa María (1881-1886) en cuanto al desarrollo y crecimiento del ámbito educativo nacional -que se tradujo en la creación de escuelas y liceos por toda la nación, además del apoyo constante a su mantenimiento y expansión- a pesar de la situación de guerra en la cual le tocó asumir la conducción del gobierno, fue un indicador claro de la máxima importancia que las autoridades de la época le asignaban a tales materias.

No obstante, la instrucción académica formal en psicología parecía aún no encontrar su momento. Si bien se tiene noticia de interés por ella desde mediados del siglo XIX¹⁰⁸, la exigua formación en psicología seguía, al menos hasta fines de

¹⁰⁸ Con respecto a esto la figura de Bello será ejemplar: ya en 1843, en su Discurso inaugural durante la instalación de la Universidad de Chile el día 17 de septiembre, hará varias intervenciones señalando sobre la importancia del conocimiento sobre la conciencia y sus manifestaciones (para detalles ver, en http://www.uchile.cl/uchile.portal?_nfpb=true&_pageLabel=conUrl&url=4682, revisado el 19/03/07); en la misma línea puede considerarse su documentada afinidad con la psicología ideologista francesa (para detalles ver Mellafe, R., Rebolledo, A. y Cárdenas, M., *op. cit.*, p.29); así como la interpelación a ciertos estudiantes que se le atribuye, en 1852, en orden a la pertinencia del estudio de la psicología (para detalles ver “Actas del Consejo de la Universidad”, Anales U. de Chile (1852), en Pizarro, C., *op. cit.*, p. 54). De la misma manera puede considerarse la existencia de una cátedra sobre enfermedades mentales para los estudiantes de medicina en una fecha tan temprana como en 1869 (para detalles ver Mellafe, R., Rebolledo, A. y Cárdenas, M., *op. cit.*, p.44)

1880 y al igual que con otras áreas del saber y la práctica, en manos de otros agentes sociales, principalmente extra-académicos, sin que existieran espacios institucionales que le dieran cobijo y dirección a los esfuerzos fundantes en estas circunstancias, esto es, a aquellos dedicados a la formación de maestros que puedan formar a futuros especialistas en tales campos. Como nos recuerda uno de los relatos con respecto a los primeros años del Instituto:

Hasta entonces, la Facultad de Filosofía y Humanidades orientaba y supervisaba la enseñanza. Sin embargo, la formación de profesores se realizaba a través de facultades profesionales y congregaciones religiosas: médicos para impartir la biología y las ciencias naturales; ingenieros para la enseñanza de las matemáticas y la física; farmacéuticos para la botánica y la química; abogados para la historia y las letras, y sacerdotes para la filosofía, lógica y psicología¹⁰⁹.

En la lógica de modificar este escenario es que durante la presidencia de Balmaceda, gracias al esfuerzo del por entonces rector de la Universidad de Chile José Joaquín Aguirre y el intelectual Valentín Letelier, se creará el Instituto Pedagógico, y comenzará la enseñanza en la educación superior, entre otras materias, de la psicología. Eso sí, no fue un inicio exento de dificultades:

La creación del Instituto Pedagógico incluía además la incorporación de un selecto grupo de profesores alemanes de reconocido nivel académico, lo que provocó inquietud y malestar de parte de integrantes de la Facultad. Por ello, quedó estipulado contractualmente que los maestros alemanes se dedicaran exclusivamente a la docencia, con prescindencia taxativa de la investigación y de la creación de escuelas científicas [...] Si bien los profesores alemanes realizaron trabajos de investigación, lo hicieron más bien a título individual. No era su rol formar investigadores, ni escuelas científicas, sino profesores secundarios, y cumplieron en forma brillante su tarea¹¹⁰.

Aparejado a estas limitaciones, en las cuales parecen confluir desde resquemores gremiales hasta incompatibilidades más amplias en cuanto a los grandes proyectos de desarrollo universitario en juego, estuvieron las dificultades implicadas del conflicto armado inter-élites que la historiografía chilena suele señalar como la “guerra civil del ‘91”¹¹¹.

¹⁰⁹ Teodoro Meruane C., “Historia”, en <http://www.umce.cl/universidad/historia.html>, revisado el 18/05/07

¹¹⁰ *Ibid.*

¹¹¹ Interesante a este respecto es el hecho que el uso de Alemania como modelo no se restringía a ciertas estructuras o personal académico sino que había estado presente a lo largo de todo el siglo siendo implementado en ámbitos tan disímiles como lo son las políticas de inmigración programada y la

Así, con el fin del gobierno de Balmaceda, se sucedieron varios eventos que no hicieron sino dificultar la consolidación y profundización de las empresas educativas antes mencionadas. Al cierre temporal de liceos y de la propia universidad se sumarán en breve tiempo la precariedad económica del erario así como una creciente animadversión por la institución presidencial, todo lo cual, aunado al progresivo apoyo económico y consecuente poder militar del cual hacían gala los integrantes del bando de los congresistas, redundaría en la derrota balmacedista. Con la llegada al poder del conservador Jorge Montt (1891-1896) fue muy poco lo que se hizo en materias educativas, y menos aún en pro de fortalecer el desarrollo de la psicología. La mayor parte de la atención y energía pareció estar dedicada a la consolidación del naciente régimen parlamentario, con todas las modificaciones legales y de coalición política que ella demandaba. Algo similar ocurrió con la llegada del liberal Federico Errázuriz Echaurren (1896-1901). Aunque en honor a la verdad, éste, al menos, impulsó algunas iniciativas en *pro* de la inclusión de las mujeres en el circuito educativo, con la creación de la Escuela Profesional de Niñas de Valparaíso y el Liceo de Niñas de Santiago.

El siglo no terminó de la mejor manera para este país del sur. Los vientos de guerra estuvieron a punto de volver a soplar en la región, producto de conflictos suscitados por los nunca del todo claros límites territoriales con su vecino oriental, Argentina. Para suerte de todos, el diálogo se impuso y los presidentes Errázuriz y Roca sellaron la paz en 1899 en el conocido “abrazo del estrecho”. Ahora, capeado el temporal bélico, aún persistía otro problema tan serio como lo puede ser un generalizado ánimo social deprimido. Recurrente en la historiografía chilena dedicada al período y que probablemente influyó en el relativo estancamiento de algunas empresas sociales, es la llamada “crisis del nuevo siglo”:

reorganización del ejército, por citar los dos casos más importantes fuera de la esfera educativa. En esta última materia es en donde menos exitoso y aceptado fue tal uso modélico, lo cual probablemente se explica en parte por el amplio predominio que desde la fundación de la universidad hasta bien entrado el siglo XX tuvo en ella el modelo francés o napoleónico, en el cual las instituciones de educación superior son concebidas *ex – profeso* con la intención de transformarlas en un agente de cambio y conducción social al servicio de los proyectos y las necesidades definidas por el Estado.

Junto con la llegada del nuevo siglo, se hizo presente una aguda crisis social, moral, económica y política. Sus causas fueron variadas: la riqueza fácil del salitre que transformó los hábitos de la burguesía, dando preeminencia al afán de lujo y la ostentación; la ineficiencia gubernativa del régimen parlamentario que agudizó los problemas nacionales; la continua desvalorización del peso [...] la precaria situación del proletariado, cuyas condiciones de vida eran insostenibles¹¹².

El gobierno de Germán Riesco (1901-1906) intentó salir del marasmo. Y como otras veces, uno de los caminos elegidos fue el de la ampliación y mejoramiento de los centros educativos. Pero al igual que Errázuriz, sus esfuerzos fueron tibios y al final se vieron en gran medida opacados por el desastre que representó tanto para el imaginario y ánimo colectivo así como para la situación de las finanzas públicas, el terremoto de 1906, que destruyó buena parte de uno de los núcleos económicos y principal puerto del país, Valparaíso.

Con Pedro Montt (1906-1910) a la cabeza del ejecutivo comienzan a germinar algunos procesos y desarrollos sociales que se larvaban desde fines de la centuria anterior. Aunque modesto en comparación con otras regiones, el desarrollo económico y educativo que la nación había alcanzado fomentaba el crecimiento de una clase media ilustrada y una masa de trabajadores que paulatinamente avanzaban en cuanto a su organización y radicalización política en *pro* del mejoramiento de sus condiciones objetivas de existencia. Y si antes su visibilidad era mínima y su organización precaria, ahora se encontraban en mucha mejor posición para hacerse oír. Se hizo patente el aumento del enfrentamiento y comenzaron a ganar lugar en la agenda de todos los sectores las problemáticas en torno a la llamada “cuestión social”:

La contundencia combinada del fracaso oligárquico y la “cuestión social” potenciaron la crítica a un nivel que, desde 1912, aproximadamente, se transformó en un *magnético polo de confluencia* de los más lúcidos intelectuales, los católicos de mayor sensibilidad social, las “corporaciones” populares, las “fundaciones” filantrópicas, la juventud universitaria, el empresariado proteccionista, los ingenieros productivistas, los profesores, etc.¹¹³.

¹¹² Eduardo Devés-Valdés, Javier Pinedo Castro y Rafael Sagredo Baeza, “Introducción”, en Devés-Valdés, E.; Pinedo Castro, J. y Sagredo Baeza, R. (Comp.) *El pensamiento chileno en el siglo XX*. Ministerio Secretaría General de Gobierno (Chile), Instituto Panamericano de Geografía e Historia, F.C.E.: México, 1999, p. 11.

¹¹³ Salazar, G., *Historia Contemporánea de Chile*, Vol.5, “Niñez y juventud. Construcción cultural de actores emergentes”. Lom: Santiago de Chile, 2002, p. 101.

Y, como es costumbre, las reivindicaciones tenían poco que ver con los reclamos abstractos y las discusiones de salón a las que tan habituada estaba la decadente clase política chilena de la época. Las peticiones, aún cuando fueran presentadas como reclamos sectoriales traducibles en múltiples lenguajes, podían resumirse muy bien en la idea de más y mejor integración social:

En lo fundamental, la “traducción” de la crítica tenía que ver con la creación de *canales de integración* para la juventud plebeya (mejor empleo, apertura educacional y vías de movilidad social) y las *formas modernas de acción profesional* para la juventud dorada (valoración de las carreras universitarias, tecnocratización de la política, adaptación nacionalista de las gerencias empresariales, etc.)¹¹⁴.

También cooperó en este aumento de la efervescencia social y las varias alianzas que en tal contexto se tejieron, el profundo antimilitarismo y consecuente pacifismo que comenzaron a profesar amplias capas de la sociedad, entre las cuales destacaban el estudiantado y los trabajadores más organizados y radicalizados¹¹⁵. En este clima será que el año de 1906 haga su aparición la Federación Chilena de Estudiantes (FECH) marcando el posicionamiento de la universidad como un actor político de una gravitación que jamás hasta ese momento había tenido en la historia chilena:

La “juventud estudiantil” hizo su reestreno público en 1906, de modo “escandaloso”; primero abucheó a la oligarquía de gala reunida en pleno en el Teatro Municipal de Santiago (para condecorar a los jóvenes que habían auxiliado a los damnificados del terremoto de Valparaíso, los mismos que fueron relegados a la galería) y luego decidió, en el mismo *foyer* del Teatro, fundar la Federación de Estudiantes de Chile (FECH), la que pronto hizo noticia persiguiendo a pedradas por las calles de Santiago el carruaje de Monseñor Enrique Sibilia, Internuncio del Papa de Roma. Con esta irrupción, la juventud dorada, como FECH, rompió simbólicamente, a la vez, con sus dos más antiguos mentores: la Oligarquía y la Iglesia Católica. Lo que equivalía a “autonomizar” la Universidad de Chile y convertirla en la principal *base institucional de oposición* cultural, social y política al sistema dominante, desde entonces hasta, cuando menos, 1973¹¹⁶.

¹¹⁴ *Ibid.*

¹¹⁵ “Dicho sucintamente, el pacifismo, que había hecho suyo la Segunda Internacional Socialista, al negar la guerra, negaba la función del ejército; y al rechazar la expansión territorial, chocaba frontalmente con las concepciones geopolíticas prevaletentes al interior de las academias de guerra y de los Estados mayores”, en Genaro Arriagada, “El ejército chileno, la <<prusianización>> y la primera oleada antisocialista (1900-1931)”, en Devés-Valdés, E.; Pinedo Castro, J. y Sagredo Baeza, R. (Comp.), *op. cit.*, p.29.

¹¹⁶ Salazar, G., *op. cit.*, p. 110.

En este escenario de creciente agitación y confrontación el lento crecimiento y desarrollo de la psicología mantuvieron su marcha. En los siguientes tres años se darán importantes pasos en la trascendencia de la psicología desde las aulas para pedagogos y se sucederán las fundaciones de los primeros laboratorios de psicología de Chile: el de Psicología Experimental en la Escuela Normal de la ciudad de Copiapó (1907) por iniciativa de Rómulo Peña y el Laboratorio para la Docencia y la Investigación Científica en Psicología en la Facultad de Medicina de la universidad de Chile (1908-1909) por el profesor alemán Guillermo Mann¹¹⁷. Estos hitos en el desarrollo disciplinar, lejos de ser sucesos aislados fruto del esfuerzo de unos pocos, se inscriben en un movimiento más amplio que se gestaba en la región y que indicaba la lenta pero sostenida maduración de lo que podríamos llamar la comunidad científica latinoamericana. A un año del primer centenario de la república, en 1909, se materializaría en Santiago el Primer Congreso Científico Panamericano¹¹⁸.

No obstante, la agitación social proseguía *in crescendo*. La matanza de miles obreros en la Escuela Santa María de Iquique en diciembre de 1907 había dado al movimiento de los trabajadores un fuerte sentido de cohesión, así como estatura moral a sus demandas. Clara será la palabra de Luis Emilio Recabarren, una de las máximas figuras del comienzo del movimiento sindical chileno, a propósito de las “celebraciones” del primer centenario de la república:

No es el pueblo el que se liberó y emancipó en la lucha por la independencia republicana. Fuisteis vosotros, la clase burguesa del país [...] gozad, celebrad vuestra independencia, pero no invitéis a la fiesta a los que habéis sujetado durante cien años¹¹⁹.

¹¹⁷ Juan Pablo Toro y Julio Villegas, “Psicología en Chile”, en *Psicología en las Américas*, Alonso, M. (editor) y Eagly, A. (editora asociada). Sociedad Interamericana de Psicología: Caracas, 1999, p.130.

¹¹⁸ “[...] los cuatro Congresos Científicos Latino-Americanos realizados sucesivamente en Buenos Aires (1898), Montevideo (1901), Río de Janeiro (1905) y Santiago de Chile (1909), indican una verdadera inflexión en el alicaído desenvolvimiento de la ciencia y de la técnica de fines del siglo XIX; además, señalan el esfuerzo por establecer relaciones entre los países de la región y alertar a la opinión pública”, en Gregorio Weinberg, “La ciencia y la idea de progreso en América Latina, 1860-19302, en Saldaña, J. (coord.) *Historia social de las ciencias en América Latina*. Coordinación de Humanidades y Coordinación de Investigación Científica de la UNAM, Miguel Ángel Porrúa: México, 1996, p. 360.

¹¹⁹ Luis E. Recabarren, “¡Salud!”, en el periódico “El Grito Popular” de Iquique del 17 de septiembre de 1911, citado por Genaro Arraigada, *op. cit.*, p.41.

La llamada “primera guerra mundial” de 1914 no hará sino empeorar todo este escenario. Por una parte, y dado el tipo de integración de la economía chilena a los mercados mundiales (como dependiente exportador de materias primas), las finanzas públicas sufrieron enormes pérdidas dada la desaparición de casi la totalidad de los mercados europeos con los cuales hacía negocios. Por otro lado, esta coyuntura internacional también cooperó en intensificar la situación de confrontación entre diversos actores sociales con el estamento militar. Y todos ellos pugnaron, de acuerdo a sus recursos, por imponer sus términos. Los militares continuaron usando la propaganda escrita y la oportunidad proselitista y reformadora que le proporcionó el servicio militar obligatorio¹²⁰. Mientras, los trabajadores incrementaron de manera sustantiva la organización y número de sus huelgas¹²¹. Y los estudiantes continuaron bregando por sus reivindicaciones sectoriales y articulándose con el movimiento obrero¹²².

El término del conflicto bélico internacional y la paz relativa que le siguió, representó una situación favorable que el nuevo presidente Juan Luis Sanfuentes (1915-1920) aprovechó para darle un nuevo impulso a la expansión y profundización del sistema educativo realizadas por los diversos gobiernos de corte más liberal que le precedieron. Este esfuerzo se materializó en dos frentes:

¹²⁰ “Van a los cuarteles –escribía un capitán- en cumplimiento de la ley... los hombres que habitan la alquería, la choza y el taller, que son los que la cumplen (la ley)... Esa masa que acude a los cuarteles va en su totalidad con su cerebro en plenas tinieblas, desconoce los deberes más primordiales de todo ciudadano, desconoce el libro... El Ejército y la Armada toman en ese estado a esos hombres y se los devuelve a la sociedad, robustos, desenvueltos, morales, higiénicos y con hábitos de trabajo... Suprimid, pues, el Ejército y habréis suprimido el ‘libro’ de la clase proletaria, y no habréis dado a conocer el patriotismo al ciudadano, ni habréis desarrollado conscientemente el físico del hombre, que por otros medios no lo alcanza”, Capitán F. Galdámez Lastra, “El ejército y la civilización”, Memorial del Ejército de Chile, 1909, p. 106 y 107, citado por Genaro Arraigada, *op. cit.*, p. 52.

¹²¹ “Verdaderamente, la incidencia huelguística en Chile y el número de trabajadores implicado aumentaron de forma dramática en esos años, pasando de 16 huelgas que afectaban a 18.000 obreros, en 1916, a 105 huelgas con 50.000 obreros implicados, en 1920”, en Leslie Bethell (Editor) *Historia de América Latina*, Vol. 10 “América del Sur, 1870-1930”. Crítica: Barcelona, 2000, p. 186.

¹²² “El movimiento estudiantil universitario que vivía su época romántica y que ya había entrado a una etapa de madurez, se sumó en forma más decidida a la discusión de los problemas educacionales y nacionales, así como al cuestionamiento del orden existente. La Federación de Estudiantes de Chile (FECH), creada en 1906, se transformó en centro de actitudes nuevas. Incluso, a partir de 1918, con la fundación de la Universidad Popular Lastarria, cuyo lema fue “educación mutua y libre”, se habló de la unión obrero-estudiantil, no sólo para cumplir altruistas tareas de carácter educacional, sino como otra forma de propiciar el cambio social”, en Mellafe, R., Rebolledo, A. y Cárdenas, M., *op. cit.*, p.81.

uno material, en donde se avanzó de manera muy importante en la creación de nuevos centros educativos en los cuatro grandes centros urbanos de la época (Santiago, Valparaíso, La Serena y Concepción) así como la imprescindible construcción de infraestructura para que pudieran realizar sus labores. Otro frente, en un primer momento más simbólico, pero que a la larga traería consecuencias plenamente objetivables y de gran alcance, sería el del marco legal de la institucionalidad educativa. En este sentido se le debe a Sanfuentes la promulgación de la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria (1920):

En 1920 se instauró la enseñanza primaria obligatoria y, a partir de entonces, diferentes reformas del sistema fueron adecuándolo a las nuevas realidades sociales [...] Al incremento de los establecimientos de enseñanza básica y secundaria se sumó la creación de numerosas instituciones de carácter universitario y técnico, como son las universidades de Concepción y Técnica del Estado. La preocupación por la educación de los sectores populares se materializó en la creación de escuelas rurales y en un amplio plan de alfabetización popular¹²³.

Eso sí, reproduciendo la lógica de “toma y daca” propio de los gobiernos de coalición que fueron los imperantes durante esta época de parlamentarismo “a la chilena”, Sanfuentes hizo suyos los reclamos de los sectores conservadores que veían con pánico la progresiva radicalización de los estudiantes y sus acciones de reivindicación. Así, en julio del mismo año, la FECH será acusada de estar en connivencia con grupos subversivos, su sede será saqueada y su propia existencia será legalmente proscrita¹²⁴. Entre tanta convulsión social y luego de la elección de Arturo Alessandri (1920-1925), la psicología continuó su lento y silencioso desarrollo. Y al igual que en otras latitudes de nuestra región, éste prosiguió en la senda de ponerse al servicio de los esfuerzos gubernamentales en *pro* de darle más sustancia y empuje a la estructura educativa nacional:

Mann dirigió el laboratorio en su primera etapa. Luis A. Tirapegui se hizo cargo de mismo en 1923 y se dedicó a trabajar en las aplicaciones de la psicología experimental al ámbito educativo. Tirapegui adaptó a Chile los principales test de inteligencia (Binet, Tserman), creó clínicas psicopedagógicas y prestó especial atención al tratamiento de niños con dificultades en el aprendizaje¹²⁵.

¹²³ Eduardo Devés-Valdés, Javier Pinedo Castro y Rafael Sagredo Baeza, “Introducción”, *op. cit.*, p. 12.

¹²⁴ Para detalles ver Mellafé, R., Rebolledo, A. y Cárdenas, M., *op. cit.*, p.82.

¹²⁵ Ardila, R. *La psicología en América Latina. Pasado, presente y futuro* Siglo XXI: México, 1986, p 84.

Hasta aquí, no obstante los elevados niveles de confrontación político-social existentes durante los últimos años, las instituciones dedicadas a la enseñanza en la república -universidad y estructura educativa escolar incluidas- habían logrado en general sostener su funcionamiento y cultivar algún modesto avance. Sin embargo, el final de este precario equilibrio estuvo cerca. La política chilena, luego de tres décadas de régimen parlamentario, entró en una nueva crisis que apenas se contuvo con la discusión y promulgación de una nueva Constitución política en 1925¹²⁶. En este escenario los estudiantes siguieron teniendo un rol protagónico. En 1931 sería decisiva su intervención para obtener, no sólo un nuevo Estatuto para la Universidad –que de paso le consagró niveles de autonomía que nunca antes tuvo- sino además la caída del dictador Ibáñez¹²⁷. Será hasta el inicio de los gobiernos radicales -llegados al poder en la lógica de construcción de un amplio Frente Popular- con Pedro Aguirre Cerda (1938-1942), que la situación recobraría algo más de normalidad institucional y se podrá retomar la senda crecimiento y desarrollo nacional poniendo énfasis en la dimensión educativa. Su famoso lema “gobernar es educar” será mucho más que palabras: creación de más de 1.000 escuelas primarias en todo el país, además de múltiples centros de educación técnica y un decidido apoyo a la gestión modernizadora que el rector Juvenal Hernández llevó a cabo en la Universidad. En la misma senda continuará su correligionario y sucesor Juan Antonio Ríos (1942-1946) bajo cuya administración ocurrirá uno de los principales hitos en el proceso de desarrollo e institucionalización de la psicología en el país: la creación, por decreto universitario del 20 de agosto de 1946, del Instituto Central de Psicología en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Chile.

¹²⁶ De hecho, ninguno de los siguientes tres presidentes de Chile podrá terminar su período: Emiliano Figueroa (1925-1927), gral. Carlos Ibáñez (1927-1931), Juan Esteban Montero (1931-1932). En la misma línea, entre 1924 y 1933 la universidad fue presa de una elevadísima rotativa en sus autoridades, llegando a tener 11 rectores en 9 años. Para detalles ver “Rectores de la U. de Chile”, en http://www.uchile.cl/uchile.portal?_nfpb=true&tipo=0&_pageLabel=todosGen&url=4685, revisado el 22/05/07.

¹²⁷ “Se decretó la Ley de Autonomía Universitaria, que le daba a la U. de Chile la facultad de administrar sus bienes, fijar el detalle de su presupuesto, dictar sus planes de estudio y otorgar títulos y grados”, en Abbagliati, E. y Saavedra, M., *op. cit.*, Sección Historia, Parlamentarismo: registro 1081/1340.

Sobre los pasos

Como dijéramos al inicio de este capítulo, de un recorrido mínimo acerca de gobiernos, instituciones y educación en México y Chile desde fines del siglo XIX hasta principios del XX pueden deducirse algunos elementos importantes a la hora de contextualizar nuestro objeto de estudio. Revisemos brevemente qué claves de lectura nos aporta tal digresión.

Hacia fines de la primera mitad del siglo XIX ya se puede hablar con cierta propiedad de la estabilización de los procesos de constitución de unidades políticas amplias, y que la historiografía nos relata desembocan en la conformación de los llamados Estados Nacionales. Las guerras de independencia habían concluido alrededor de la segunda década del siglo y en ambos extremos de América Latina parecía que había llegado el momento de las grandes transformaciones que vaticinaba el ideario liberal a la base de las campañas emancipadoras¹²⁸. Desde los albores de estas naciones independientes el progreso de la educación y la ciencia aparecían, al menos discursivamente, como una de las vigas maestras en el plan estratégico de desarrollo a largo plazo, estando explicitado en la mayoría de sus constituciones políticas que se dieron a sí mismas por aquella época. Incluso, se habla de una relación de abierta complicidad y apoyo de una parte sustantiva de las respectivas comunidades científicas para con los esfuerzos independentistas:

Los científicos, probablemente por el contacto que habían mantenido desde décadas atrás con el pensamiento moderno y por el conocimiento que habían alcanzado de la realidad americana a causa de sus estudios, fueron sensibles desde el primer momento a los ideales de libertad que movían a los insurrectos y apoyaron su causa¹²⁹.

¹²⁸ A lo largo de América Latina, por esos años, comienza a resquebrajarse el dominio que los sectores más conservadores habían ejercido desde los tiempos de la independencia. Ejemplos de ello son la caída de Rosas en Argentina (1852), de Santa Ana en México (1855) y de los “montt-varistas” en Chile (1859).

¹²⁹ J.J. Saldaña, “Ciencia y libertad: la ciencia y la tecnología como política de los nuevos estados americanos”, en Saldaña, J. (coord.) *Historia social de las ciencias en América Latina*. Coordinación de Humanidades y Coordinación de Investigación Científica de la UNAM, Miguel Ángel Porrúa: México, 1996, p. 286.

Por esos años cobraba fuerza el ideario liberal que centraba parte importante de sus anhelos de modernización y desarrollo nacional en los esfuerzos en el sector educativo. Y aunque ajeno a un desarrollo lineal u homogéneo, como cualquier otra transformación de tal importancia y envergadura, en ese marco es que decantaron esfuerzos que culminaron en transformaciones tales como la creación del Reglamento General de Instrucción Pública de México (1821) y del Ministerio de Culto e Instrucción Pública en Chile (1831). No obstante tal panorama, por desgracia, hubo muchos factores que confluyeron en que estos preceptos y líneas de acción de nuestros antepasados, al menos en las formas y plazos que ellos pensaron, no fructificaran. Desde el clima de inestabilidad política y económica que imperaría durante la mayor parte del período hasta las dificultades inherentes a un proyecto de re-socialización desde arriba, pasando por las frecuentes luchas fratricidas por el poder; entre todas ellas se configuró un escenario en el cual el desarrollo de las ciencias y los sistemas educativos cayeron en una postergación muy alejada del lugar central que se les pudiera haber asignado durante las primeras décadas del siglo XIX. Aún así, quizás tanto por el tesón de unos pocos como por la urgencia de las necesidades sociales que el proyecto civilizador liberal señalaba, el desarrollo de los sistemas educativos y el paulatino posicionamiento de la actividad científica como empresa socialmente reconocida en su valor y utilidad fueron sostenidos en el tiempo y lograron constituirse luego como los nichos desde los cuales germinan las semillas que darían vida a la psicología como disciplina y profesión. Ahora bien, con tal aserto, independientemente de su precisión, no logramos iluminar mucho la especificidad de dichos procesos en la región. Porque aún cuando sea más o menos incuestionable que las guerras, los vaivenes económicos y los proyectos políticos en pugna configuran la matriz a partir de la cual la mayoría de estos desarrollos sociales devienen y se plasman en transformaciones concretas, todo esto no nos informa acerca de los sentidos y las direcciones con las cuales ello ocurre. En este contexto es que cobra relevancia el recorrido que hicimos, al proveernos de ciertas intuiciones mínimas que permitan conjeturar acerca de ellas.

En los casos de México y Chile la psicología apareció como una nueva especificación de las demandas civilizatorias del proyecto ilustrado. Médicos, abogados y profesores se encuentran, desde mediados del siglo XIX en adelante, sumidos de lleno en las tareas de construcción de las respectivas naciones y por lo mismo altamente receptivos a muchas de aquellas innovaciones o nuevas perspectivas que les pudieran resultar útiles a tal fin. Tanto mejor si tales perspectivas provenían de aquella región estimada en tales épocas como la cuna de cuanto podía ser considerado bueno y civilizado; la psicología, al cumplir a cabalidad con todo ello, tuvo su oportunidad.

Así, de nuestro breve y esquemático recorrido histórico podemos deducir que una primera huella de los discursos regulativos que intentaremos reconstruir en la próxima sección es el mandato por educar, el cual puede observarse con claridad desde mediados del siglo XIX en adelante y que se plasma en la centralidad otorgada a la psicología por los esfuerzos educativos dominantes en la época. Este mandato devendrá, poco a poco, en varias especificaciones distintas. Entre ellas la que cobra más fuerza, en la medida que los sueños civilizatorios de las élites se expanden, será aquella por reformar, la cual se hará carne desde principios del siglo XX en la al primero tímida pero luego avasalladora influencia de la psicología en materias judiciales y penitenciarias. Veamos ahora, mediante un análisis de algunos cuerpos normativos que regulan el desarrollo y la práctica de la psicología, cómo es que estos mandatos orientadores de la acción han proseguido.

Segunda Parte

“Algunas notas sobre discursos normativos
y psicología en México y Chile durante
la segunda mitad del siglo XX”

Se regían por distinciones nimias
los más hondos afectos y los más grandes intereses;
se afligía a las inteligencias levantadas
con clasificaciones mezquinas y vergonzosas;
se gobernaban nuestros tiempos originales
con leyes de las edades caducadas,
y se hacían abogados romanos para
pueblos americanos y europeos.

La ley surge como gesto de orden, generando comunidad y semejanza entre los individuos mediante la prohibición (y permisión) de lo mismo, delimitando los lugares ocupados por aquellos sometidos a esa ley y formando a unos ciertos sujetos, agentes a la vez que presos, de aquel orden social. Por supuesto la psicología, como campo de conocimiento e intervención, no fue ajena al proceso.

Nos encontramos ante amplios cuerpos normativos operantes vía la constitución de una compleja trama de actores, programas, procedimientos y hasta esquemas de financiamiento. Diversos intentos regulativos de la vida social motivados en su origen, así como prefigurados en sus posibilidades, desde ciertos contextos sociales concretos y unos proyectos de desarrollo nacional específicos para hacerles frente. Aún cuando el campo de regulaciones que así se constituye es muy vasto, sin embargo, pueden distinguirse con claridad distintos ámbitos en los cuales el sistema social materializa estos esfuerzos normalizadores: educación, salud, trabajo y justicia son, entre otros, los más visibles. Si bien estos esfuerzos regulativos comenzaron a ver a luz prácticamente desde el mismo momento en el cual estas comunidades iniciaron sus procesos de independencia política, no será hasta las primeras décadas del siglo XX cuando tales intentos cobrarán la fuerza necesaria a la consecución de los fines de sus impulsores.

La década de 1930 marcó un punto de inflexión en lo que hace al devenir de la sociedad contemporánea y por extensión al desarrollo de la psicología en la región latinoamericana. Década convulsa que inició marcada por los padecimientos sociales devenidos de la crisis capitalista de 1929 y que culminó señalada por la primera guerra de alcances globales que conociera la humanidad y en la cual se

¹³⁰ *Nuestra América*. Fundación Biblioteca Ayacucho: Caracas, 2005, p. 9.

llevó a cabo uno de los exterminios masivos de seres humanos más grandes de los cuales la historia tuviera noticia hasta ese momento¹³¹.

En nuestras tierras los efectos de tales situaciones no tardaron en hacerse sentir y, en esa medida, influir de manera más o menos directa en los cursos que la vida económica y política de nuestras sociedades tomaría desde ese momento. Eso sí, los matices que este juicio acepta, al considerar la extensión y diversidad de América Latina, son amplios. Vayan, por tanto, un par de observaciones válidas al menos para las comunidades de los dos casos estudiados.

Económicamente puede decirse que, para las grandes mayorías al menos, la aflicción en la región se tornó algo más extensa que antes. Las economías primario-exportadoras, que tenían en Europa su principal mercado, no tardaron en ver constreñidos al máximo los ya exigüos beneficios que de tal posición en la división internacional del trabajo obtenían. Esta situación, agravada por la profunda inequidad de la distribución local de los ingresos, impactó de manera importante en los presupuestos fiscales de los estados, afectando de manera sustantivamente sus respectivos márgenes de maniobra para llevar adelante las inversiones requeridas por los proyectos de cambio y desarrollo que los gobiernos del momento prometían implementar en pos de contener el creciente descontento popular. Se vislumbra el agotamiento del proyecto de desarrollo capitalista dependiente centrado en el exterior que dominara por siglo y medio la región.

En lo que al devenir político se refiere, esta década se encuentra marcada por el estallido de variados conflictos locales así como por la estabilización de ciertos consensos, configurando un escenario que por sus singularidades marcará de manera fundamental el decurso de los años siguientes en ambos pueblos. En México, por ejemplo, a partir de la solución de la pugna interna en la élite posrevolucionaria y la elección de Lázaro Cárdenas como presidente (1934-1940)

¹³¹ El único precedente hasta ese momento eran los cerca de 100 millones de personas muertas en el siglo y medio de la conquista y consolidación del dominio europeo en América.

se suceden cambios tan notables como la materialización efectiva de la reforma agraria, la nacionalización de los recursos petroleros, la reorganización del mercado de trabajo, la cooptación gubernamental del movimiento obrero y el despegue del agro como pilar del desarrollo nacional. A su vez, en Chile, luego de un primer lustro plagado de inestabilidad, golpes de estado y recesión económica, comienzan a sucederse hechos de suma importancia tales como la ampliación de los derechos políticos femeninos, el surgimiento de un nuevo estatuto legal para la Universidad de Chile y la convergencia de las fuerzas políticas progresistas en la lógica del llamado *Frente Popular*, que redundaría luego en el triunfo de Pedro Aguirre Cerda como presidente de la República. Cuadro de amplia turbulencia en el de por sí accidentado vuelo de las jóvenes sociedades latinoamericanas, marcado por profundas transformaciones y reacomodos en las esferas del poder. Tan convulso como el siglo anterior que las vio nacer y, en la visión gruesa de los hechos, con similares dependencias, soluciones y resultados.

En este entramado de sucesos y luchas es que nació la psicología como institución social organizada y reconocida en México y Chile hacia fines de la primera mitad del siglo XX. Estructuración que se desarrolla en gran medida vía la generación y articulación de diversos ordenamientos legales que determinan, al menos mientras rigen y en la medida que lo hacen, las posibilidades y los límites de tales prácticas disciplinares en todos aquellos ámbitos de lo social en los cuales su existencia y operación es requerida. Reflexionemos un momento, a la luz de los datos disponibles, sobre el transcurrir de estos primeros pasos.

Capítulo III.

Nacimiento académico y consolidación profesional-disciplinar

Del milagro agrícola a la matanza en Tlatelolco. 1939-1968

Finalizando los años '30 y comenzando los '40 la sociedad mexicana se encuentra culminando el proceso de normalización post-revolucionaria. Se ha avanzado sustancialmente en el tránsito de un esquema de producción capitalista dependiente a uno más independiente. De la misma manera el sistema político ha hecho lo propio mediante la reorganización de las fuerzas políticas y el nuevo pacto entre el estado, la iglesia y la empresa privada¹³².

Por estas épocas, en gran parte sostenido por lo anterior, la Universidad Nacional iniciaría un período de crecimiento y desarrollo que parecía dejar finalmente atrás el enfrentamiento con el gobierno central así como la época de penurias que para ella significaron aquellos conflictos con las autoridades revolucionarias¹³³. Fueron años difíciles para Universidad, marcados por coyunturas problemáticas tanto en lo académico-burocrático como en lo administrativo-financiero, que llevaron a la corporación a perder en distintos momentos desde su estatus autonómico hasta su financiamiento público-estatal. Aunque en aquel tiempo no estuvo claro, más aun dado el ambiente de expectativas restringidas y la incertidumbre internacional introducida por la guerra europea devenida en mundial, se iniciaba uno de los periodos de mayor desarrollo y estabilidad que la Universidad hubiera conocido desde su nacimiento un par de décadas atrás.

¹³² Ambos movimientos consumados durante la presidencia del general Lázaro Cárdenas. Para detalles ver, entre una extensísima bibliografía al respecto, Carlos Tello, "Sobre la desigualdad en México", en J. J. Blanco y J. Woldenberg (comp.) *México a fines de siglo*. Tomo II, F.C.E.-CONACULTA: México, 1993, p. 7-62.

¹³³ Para una noción general del desarrollo de las relaciones entre autoridades estatales y universitarias de la época ver Pérez Tamayo, R., *op. cit.*, especialmente el apartado "La universidad durante la lucha armada de la revolución (1911-1929)"; para una revisión más exhaustiva de las interacciones entre el estado revolucionario y la universidad en el período ver Garcíadiego, J., *Rudos contra científicos. La Universidad Nacional durante la Revolución Mexicana*. Colegio de México – UNAM: México, 1996.

En la sesión de su Consejo Universitario del día 16 de enero de 1939 la UNAM dio por aprobado un nuevo plan de estudios para su Facultad de Filosofía y Letras¹³⁴. Su novedad principal, para nosotros, radica en que esta vez tal ordenamiento contempló un plan de estudios conducente a la obtención, luego de tres años de estudios y una tesis, del grado académico de “Maestro en Ciencias Psicológicas”¹³⁵. Estos planes consagrados en 1939 nos ofrecen algunas primeras ideas acerca de los sujetos, ideas y relaciones que en tales escenarios la élite universitaria intentaba modelar para la psicología en el México de la época. Conformados por diagnósticos, interpretaciones y prescripciones declaradas por las autoridades y otros involucrados en las distintas situaciones concretas que les dieron, se constituyen en acto y huella de los relatos normativos y formativos de la psicología que buscamos. Según reza un documento del 14 de noviembre del año anterior, en donde se establecen los lineamientos generales del Proyecto de Plan de Estudios:

I.- Las bases que se han tomado en cuenta para la redacción de este Plan de Estudios, fueron consultadas con distintos catedráticos de cada una de las Secciones en que se reparten los estudios de Filosofía, Historia y Letras...

IV.- La preocupación preferente de los redactores del Proyecto del Plan de Estudios consistió en desarrollar, conforme a las urgencias de esta Facultad, los estudios históricos. Podrá verse en el desarrollo de la Sección relativa, como tanto la Historia Universal, como la Historia de México, como la Antropología cultural, abarcan, en el Proyecto, un desenvolvimiento capaz de servir, útilmente, a las distintas vocaciones...

VI.- Una Sección de estudios, casi completamente nueva, conforme al Proyecto del Plan de Estudios de la Facultad, es la de Psicología. Se consideró por los miembros de la Comisión que, el inmenso desarrollo de la literatura psicológica contemporánea, así como la necesidad de las aplicaciones sociales que hoy tienen las ciencias psicológicas, imponían la creación de los estudios académicos relativos...

VIII.- Como la principal dedicación, al menos la que puede presentar ventajas económicas a los alumnos de la Facultad, es la práctica de la enseñanza de los conocimientos recibidos en nuestras aulas, resolvimos los miembros de la Comisión, reducir a lo estrictamente indispensable el curriculum de los estudios pedagógicos, para poder exigirlos uniformemente a todos nuestros estudiantes...¹³⁶

¹³⁴ En este período la designación de la Facultad como de “Filosofía y Letras” o “Filosofía y Estudios Superiores” coexiste alternativamente en diversos documentos. Dicha ambigüedad obedece en buena medida a la transición que la Facultad experimentaba entre una y otra manera de ser concebida.

¹³⁵ UNAM, “Acta de la Sesión Permanente del H. Consejo Universitario. 16 de enero de 1939”. Archivo Histórico del Consejo Universitario (AHCU). Exp.: I/II, 3-22.

¹³⁶ UNAM, “Carta a Mario de la Cueva, secretario general UNAM, de Antonio Caso, Ezequiel A. Chávez, Eduardo García Maynez y Francisco Luna Arroyo, director y profesores FFyL. 14 de noviembre de 1938”. AHCU. Exp.: II/II, 42,42bis-49.

Como podemos observar, en parte de este escrito se establecen a lo menos cuatro ideas fundamentales que operarán como mandatos o imperativos para la acción en la conformación y práctica de la Facultad de Filosofía y Letras en general y de la psicología en particular: a) la generación de propuestas académicas en un entorno plural de diálogo y consultas interdisciplinarias; b) una consideración especial por la dimensión histórica de los estudios emprendidos; c) la asunción de la necesidad social, en virtud del volumen de producción y aplicaciones prácticas, por desarrollar los estudios universitarios relativos a la psicología; y d) la pertinencia de apuntalar en los alumnos los conocimientos y habilidades pedagógicas pertinentes a efectos de mejorar su perfil profesional.

De la misma manera, ya en el Proyecto mismo y dentro de su acápite “Disposiciones generales”, se consagrarán otros principios regulativos que abonan en la dirección de proseguir conformando a los actores involucrados y las relaciones principales definidas en tal escena académica:

3. Podrán aceptarse inscripciones de personas que sólo deseen cursar materias aisladas para adquirir ciertos conocimientos o para ampliar los que ya tienen. A estos alumnos especiales no se les exigirá que comprueben estudios previos... no tendrán derecho a grados o títulos... (y) pagarán una cuota por cada curso que sigan...
6. Los aspirantes a los grados... presentarán al final de sus estudios, una tesis sobre un tema de su especialidad, de acuerdo con el Profesor Consejero que designe el Director de la Facultad...
8. Los cursos de la Facultad de Filosofía y Letras serán semestrales...
9. No podrá considerarse terminado un curso... mientras no se hayan dado, por lo menos, treinta lecciones durante el semestre...
10. Por ningún concepto los alumnos... podrán matricularse en más de siete asignaturas...
13. Las cátedras vacantes de la Facultad se cubrirán sujetándolas a oposición...
14. Ningún profesor podrá servir más de tres cátedras...¹³⁷

Mediante estas disposiciones se establecieron con un carácter normativo los siguientes principios ordenadores: a) la educación de la Facultad abierta al público en general, a través de la figura de los “alumnos especiales”; b) la amplia potestad del “Profesor Consejero” en la estructuración y definición del trabajo académico del estudiante; c) las características formales de la constitución y labor de las

¹³⁷ UNAM, “Proyecto de Plan de Estudios de la Facultad de Filosofía y Letras. 14 de noviembre de 1938”. AHCU. Exp.: II/II, 42,42bis-49.

cátedras; y d) los límites de la carga académica para profesores y estudiantes. Los horizontes de referencia mínimos para la constitución de estudiantes, profesores, e indirectamente profesionales de la psicología, ya habían sido establecidos. El marco de regulación que así se establece, empero, aún demanda un marco en donde se especifique la estructura y contenidos concretos a través de los cuales lograr la formación del especialista en ciencias psicológicas. A tal efecto, poco más adelante en el mismo documento, fue propuesto el siguiente esquema básico:

1° y 2° Semestre ¹³⁸

(1-2) Psicología General.....	2 semestres
(3-4) Psicología Genética (de las edades) I.	2 semestres
(5-6) Técnica Psicológica de Laboratorio....	2 semestres
(7-8) Estadística y Nomografía psicológica.....	2 semestres
(9-10) Fisiología Humana y Biología.....	2 semestres

3° y 4° Semestre

(11-12) Psicología Social y Etnológica.....	2 semestres
(13-14) Psicología Genética (de las edades) II	2 semestres
(15-16) Psicología Comparada.....	2 semestres
(17-18) Historia de la Psicología.....	2 semestres
(19-20) Técnica de formación y estimación de pruebas mentales.....	2 semestres

5° y 6° Semestre

(21-22) Psicología Anormal y Patológica.....	2 semestres
(23-24) Caracterología.....	2 semestres
(25-26) Escuelas contemporáneas de Psicología.....	2 semestres
(27-28) Psicobiografía.....	2 semestres
(29-30) Higiene Mental.....	2 semestres
(31-32) Psicotécnica (curso sintético).....	2 semestres

¹³⁸ *Op. Cit.*

Si comparamos este diseño con los cursos de psicología general y especial que con varias interrupciones fueron dictados en la ENAE desde 1911, el avance en cuanto al desarrollo y profundidad de la propuesta es a todas luces sustancial. Nos encontramos ya ante un esquema que abarca las principales áreas necesarias para sostener, mínimamente, un campo de saber autónomo, esto es, historia, teoría, metodología y aplicación. Parecen alejarse aquellos tiempos en los cuales la psicología era considerada poco más que cuerpo de especulaciones de matriz filosófica con ciertas aplicaciones en el campo educativo, comenzando a afincarse la idea de su condición “científica”, al menos desde el punto de vista de su sistematicidad, método y aplicaciones concretas. Ahora bien, aunque es cierto que paulatinamente se avanza en la dirección de romper su condición subordinada a las necesidades de otros campos disciplinares y establecer las bases para la formación de un campo autónomo, el énfasis en constituir la como una disciplina básicamente aplicada, “al servicio de”, continuó lejos de desaparecer.

Probablemente en razón a ello es que el ejercicio de formalización y desarrollo no se detuvo allí y, a la inversa, se extendió a otros campos de saber cultivados en la Facultad. A estos treinta y dos cursos semestrales que debían aprobarse para estar en condiciones de optar al grado de Maestro en Ciencias Psicológicas se agregaban varias asignaturas, entre obligatorias y optativas, que debían realizar el resto de los alumnos de las Secciones de Filosofía, Ciencias de la Educación y la flamante Facultad de Ciencias. Y quizás en una muestra de la fortaleza de algunas conexiones disciplinares a estos alumnos se les impuso la obligación de cursar materias como “Psicología de la Educación”, “Psicología de la adolescencia” y “Formación y estimación de pruebas mentales”, a la vez que se les ofreció como asignatura optativa un curso de “Psicotécnica especial de las dotes y de las funciones psíquicas de los adolescentes”. Al mismo tiempo, y como huella de la fragilidad o inexistencia de tales vínculos con otras áreas del saber, cursos como aquellos no fueron contemplados para los alumnos de las restantes Secciones de la Facultad, a saber, las de Letras, Historia o Antropología.

Nos encontramos así ante un momento de inflexión positiva en el proceso de desarrollo disciplinar iniciado ya en 1921¹³⁹. Luego de otra década muy convulsa para la Universidad, desde aquella primera ley de autonomía en 1929 y el subsecuente período de dificultades ya mencionadas, al comenzar la década de 1940 se han dado ya algunos pasos decisivos en la dirección de continuar desarrollando los estudios relativos a la psicología. Una coyuntura que a la luz de las circunstancias pudo parecerles a muchos bastante precaria, plagada de obstáculos y con destino más que incierto, pero con el tiempo se mostraría como el inicio del proceso de consolidación del campo de las ciencias psicológicas. No obstante esto, el camino por recorrer para esta joven disciplina aún deparaba muchas lomas y otras tantas curvas peligrosas.

Apenas tres años luego de haber consagrado el nuevo y ambicioso plan de estudios de la Facultad, en 1942 nos encontramos ante otra de estas curvas. En el contexto del lamentable fallecimiento de uno de los precursores de la psicología en México, el Dr. Enrique O. Aragón, y desde la iniciativa de la Academia Mixta de Profesores y Alumnos, se genera un movimiento que culmina en la desaparición de la Sección Psicología y la absorción de sus estudios por parte de la Sección Filosofía¹⁴⁰. Según reporta Menéndez, en este escenario se intenta un importante giro en lo que respecta a la orientación con la cual se pretendían desarrollar el trabajo de formación e investigación en psicología desde la Facultad:

...ahí estaba Fernando Ocaranza disertando sobre el origen de la vida y de la materia viviente... Juan Roura Parella exponiendo, como si fuera hoy, la problemática de la realidad social, de las interacciones sociales... Eduardo Nicol, ocupado en enseñar a analizar el fundamento antropológico de la psicología... la idea del hombre en Grecia... la idea del hombre en el cristianismo... Estos cursos, aquí brevemente descritos, dan una idea clara de la orientación que pretendiera dársele a los estudios psicológicos en ese 1943... Poco duró, sin embargo, la iniciativa original...¹⁴¹

¹³⁹ Considerando la graduación de Guadalupe Zúñiga como “Profesora Académica en Psicología”, según se reporta en Valderrama, P., Colotla, V., Jurado, S. y Gallegos, X., *op. cit.*, p. 45.

¹⁴⁰ Menéndez, L. *Escuela Nacional de Altos Estudios y Facultad de Filosofía y Letras: planes de estudio, títulos y grados 1910-1994*. Tesis para el grado de Doctor en Pedagogía. FFyL-UNAM: México, 1996, p. 688.

¹⁴¹ *Op. cit.*, 689.

Este aparente retorno de la psicología al útero de la Filosofía, en un movimiento que potencialmente al menos se abre a restituir el lugar a la reflexión sobre los fundamentos desde los cuales se construye la práctica psicológica –tales como las ideas de ser humano, ciencia y sociedad-, no obstante sería de brevísima duración. De entre muchos elementos posibles que seguramente habrán confluído en que esto así resultase señalemos al menos tres que parecen fundamentales. Primero, desde el punto de vista de los modelos extranjeros que la élite universitaria tendría en mente a la hora de proyectar y llevar a cabo su trabajo, suele considerarse un factor decisivo la idea, recurrente en buena parte de la intelectualidad mexicana, del rezago en el desarrollo si se compara con lo que sucedía en los Estados Unidos. Dirá al respecto una investigadora del campo:

...parafraseando al Dr. Díaz Guerrero, se podría decir que la Psicología en México en esos años, comparada con la norteamericana, llevaba un atraso de treinta años, en los aspectos técnico-específicos, ya que mientras en el laboratorio de psicología apenas se reproducían los experimentos de tiempos de reacción, utilizando instrumental original de Wundt, en el *Psychological Abstracts* norteamericano se habían publicado más de 3,500 artículos, que trataban de temas contemporáneos como emoción, percepción, herencia y conducta animal...¹⁴²

Otro factor de primera importancia, esta vez desde el punto de vista de los distintos proyectos de desarrollo nacional que por entonces estaban en juego, es la tendencia del momento por dirigir los estudios universitarios en el sentido de satisfacer, mediante la aplicación práctica de los conocimientos transmitidos y desarrollados en las aulas, las necesidades reales y concretas que se piensa en ese instante tiene el país. De alguna manera este fue el núcleo de la disputa entre los gobiernos revolucionarios y la universidad en décadas pasadas¹⁴³. Las autoridades universitarias de la época, atentas y receptivas al clima de apertura que proponía el presidente Ávila Camacho (1940-1946, probablemente estuvieron más dispuestas que antes a plegarse a esta tendencia.

¹⁴² Korbman de Shein, R. “Inicios de la profesionalización y el establecimiento de la licenciatura en Psicología: 1938-1958”, en VV. AA., *100 años de la Psicología en México. 1896-1996*. UNAM - Facultad de Psicología: México, 1997, p. 61.

¹⁴³ Conflicto que condujo, por ejemplo y dado el carácter elitista y autocentrado que las autoridades revolucionarias le atribuían a la UNAM, a la fundación de la Universidad Obrera (1936) y del Instituto Politécnico Nacional (1937).

En tercer lugar, y quizás más importante que los anteriores, pudiera ser la ya por entonces en extensión disputa en torno al carácter autónomo o no de la psicología como campo. En este sentido, la reorganización que experimentó la Universidad en 1945 jugó un papel clave en dirimir esta pugna.

El nuevo organigrama de la Facultad de Filosofía y Letras consideraba el reemplazo de la estructuración en Secciones por una en Departamentos, y en dicho movimiento los estudios relativos a la psicología volvieron a separarse formalmente de los de filosofía pasando a conformar nuevamente una división autónoma, esta vez como Departamento de Psicología. Una muestra de lo anterior será el sentido que tomó la reelaboración experimentada por el plan de estudios del Departamento en 1946:

...el 27 de febrero de 1946, el Consejo Técnico de la Facultad presidido por el entonces director doctor Samuel Ramos aprobó una nueva reestructuración al plan de estudios del departamento de psicología... el nuevo precepto perseguía la formación del psicólogo puro (sic) así también como la del psicotécnico... el doctor Ocaranza, jefe en ese momento del departamento que nos ocupa, manifestó su apoyo al proyecto e hizo notar que en la enseñanza de la psicología prevalecían dos tendencias; aquella que sostenía que la psicología era una ciencia autónoma y otra que defendía que dicha disciplina era una derivación de la filosofía y que, en consecuencia, a ella se encontraba subordinada y que él, el doctor Ocaranza, era partidario de la primera posición...¹⁴⁴

Según se desprende de la consideración de estas circunstancias, la permanencia de la psicología en el seno de la filosofía, desde un punto de vista en primer término administrativo pero también, y más fundamentalmente, desde uno teórico-práctico, se hacía cada vez más insostenible. La mezcla del deseo por igualar modelos, junto con la necesidad de enfrentar coyunturas adversas y satisfacer unas determinadas necesidades representó un duro golpe para la matriz especulativa que heredó de la filosofía. Si se agrega otro factor importante, como lo es el que tiene que ver con la incipiente dimensión profesional de los estudios en psicología, la situación no admitió muchas alternativas.

¹⁴⁴ Menéndez, L., *op. cit.*, p. 690.

Este clima de transformación, como vemos, redundó en un impulso importante en lo que hace al desarrollo de los estudios relativos a la psicología en la Facultad de Filosofía y letra de la UNAM. Será en función de su aporte a esta empresa, entre otros méritos, que al poco tiempo el Dr. Fernando Ocaranza (ex -Director de la Escuela Nacional de Medicina, ex –rector de la Universidad y ex –Jefe de la Sección, y luego Departamento, de Psicología) recibirá el nombramiento como Profesor Emérito y la Medalla al Mérito Universitario¹⁴⁵.

Ahora bien, no obstante se ha avanzado de manera significativa en este proceso de crecimiento disciplinar, era aún mucho lo que faltaba por hacer. Los estudios de psicología seguían siendo una práctica en el nivel de la especialidad, dirigido a estudiantes de otras disciplinas, estando un plan completamente autónomo, que potenciara la formación efectiva de la psicología como un campo independiente, todavía muy lejos. De momento, se sigue concibiendo como un insumo útil para otros campos consolidados, pero sin una especificad y desarrollo propios que sustenten el brindarle otros márgenes de autonomía. Además, tal y como se pensara en 1938, “la principal dedicación” que se les atribuía tanto de los estudiantes de psicología como a los de las otras ramas del conocimiento cultivadas en la Facultad es “la práctica de la enseñanza”, por lo que la salida profesional “natural” sigue siendo la pedagogía, bien en la propia Universidad, bien en otras instituciones públicas, todo lo cual confluía en sostener un interés disminuido, al menos durante esta época, en formar “profesionales” de la psicología”. Esta tendencia, profundamente arraigada desde el nacimiento mismo de la disciplina en nuestra región, y que como vimos páginas atrás ha marcado la aparición, uso y desarrollo disciplinar desde mediados del siglo XIX hasta bien entrado el siglo XX, comenzará a enfrentar su contraparte, paulatinamente, hacia fines de la década de 1940 y principios de la siguiente.

¹⁴⁵ Sin perjuicio de la importancia que la labor del Dr. Fernando Ocaranza, así como la del Dr. Ezequiel A. Chávez o la del Dr. Enrique O. Aragón, revisten a efectos del desarrollo y la historia de la psicología en la UNAM, no se puede caer en la trampa de pretender reconstruir el devenir de las instituciones y las disciplinas en función del análisis de la conducta explícita, más o menos conocida documentalmente, de un(os) individuo(s). Es útil el ejercicio de vincular actores, sucesos y resultados, pero es necesario estar atento a no tomarlo como un punto de llegada sino más bien como uno de partida.

Desde 1949 hasta 1955 se establecieron sucesivas modificaciones, si bien menores también constantes, al plan de estudios de psicología. Aquellos que veían en su profesionalización la orientación más adecuada para desarrollar y así autonomizar la disciplina continuaron pugnando por realizar esta visión. Quizá el intento más ambicioso del período se haya emprendido en 1951, bajo la jefatura del doctor Guillermo Dávila. Según reporta Menéndez...

Dicho proyecto pretendía: "...que el estudiante al terminar los estudios para optar al grado de Maestro [tuviera] una capacitación suficiente en todos los campos de la Psicología que le [permitiera] ejercer una actividad en cualquiera de los mismos y que además [le otorgara] la posibilidad de actuar en la enseñanza de la Psicología en los diferentes grados y ciclos de las escuelas secundarias y universitarias y que además [dispusiera] de los conocimientos preliminares para una especialización posterior"... sin embargo, con base en documentos de la época, dicho proyecto académico no fue aprobado ni puesto en práctica.¹⁴⁶

Primer llamado público, podríamos decir, en pos de construir y consolidar un doble rol, esta vez ya no sólo docente sino también profesional, en el accionar social que se deriva del estudio sistemático de lo psicológico, en la práctica concreta y real de la psicología en la sociedad. Dirá al respecto el Dr. Oswaldo Robles, otro destacado formador de psicólogos de la época así como comprometido defensor de esta dimensión del quehacer psicológico:

De logarse la aprobación de este proyecto, ahora, como decimos, en curso de discusión, se logrará dar jerarquía académica definitiva a la profesión de psicólogo y se allanarán las dificultades para una legislación de su ejercicio, ya que en este asunto se tendrían que vencer dificultades análogas a las que los psicólogos han tenido que vencer en los Estados Unidos para lograr, al menos en algunos estados de la unión, la legalidad de su ejercicio profesional¹⁴⁷.

Y aunque según lo reportado este salto hacia la dimensión profesional no pudo cuajar en este intento, la imagen sugiere una persistencia que, como veremos, no mucho más adelante rendirá sus frutos. Este ambiente de latencia mostró su pulso en al menos tres hechos ocurridos en esta época los cuales, con tiempo,

¹⁴⁶ UNAM, Facultad de Filosofía y Letras. "Proyecto de Plan de Estudios para la carrera de Psicología que presenta el Departamento del mismo con la aprobación del Colegio de Profesores". Exp. N° 70/130,2/-10, Of. s/f Fs: s/n. *Archivo Interno*. 1951, en: Menéndez, L., *op. cit.*, p. 692. (paréntesis en el original)

¹⁴⁷ Godoy, F. *Investigación sobre los cambios en el plan de estudios de la carrera de psicología de la UNAM*. Tesis para optar al grado de Licenciado en Psicología. UNAM: México, 1977, p. 34-35.

mostrarían su condición de impulsores decisivos en la constitución de la psicología como un campo científico y profesional autónomo en México. Primero, ya en 1949 se había establecido, dentro de las modificaciones al plan, la necesidad de realizar 96 horas de prácticas fuera de las aulas, en las áreas clínica, social y pedagógica, que se realizaban en centros como el Sanatorio Lavista, el Asilo La Castañeda, la Escuela de Anormales y el Instituto de Pedagogía¹⁴⁸. Por otro lado, en el mismo año se producen dos hechos que fomentarán la disputa entre los distintos proyectos que contendían por la construcción de la psicología como disciplina en el país: uno, el retorno a México del Dr. Rogelio Díaz Guerrero, quien después de su culminar su entrenamiento en psicología experimental en los Estados Unidos trabajará para la UNAM en las Escuela de Medicina y la Facultad de Filosofía y Letras, intentando diseminar los conocimientos adquiridos y hacerlos germinar en aquellas nuevas generaciones con las que pudo trabajar. A esto se agrega, aumentando la diversidad de los actores y discursos en juego, la fundación del segundo programa de estudios en psicología de México, creado y alimentado a partir de entonces en la joven Universidad Iberoamericana, siendo el primero de una universidad privada, y el cual si bien fue en principio muy similar al de la UNAM, por el sólo hecho de agregar otras voces y espacios para tales desarrollos representó en sí mismo un avance importante en las posibilidades para la discusión y construcción del campo¹⁴⁹. Finalmente, y abriendo aún más el abanico de alternativas que nutrían tales debates, ya en 1950 y en gran medida impulsado por la llegada al país y consecuente trabajo de Erich Fromm, comienzan a sentarse las bases para el nacimiento y desarrollo del movimiento psicoanalítico mexicano. Como fue la tónica durante aquellos años, en gran medida por las aún prevalecientes resistencias para la formación y el entrenamiento de los no médicos, este movimiento tuvo un espacio fértil en la Escuela de Medicina de la UNAM y con el tiempo fue desarrollando sus propias instituciones y centros de

¹⁴⁸ Korbman de Shein, R., *op. cit.*, p. 64; Godoy, F., *op. cit.*, p. 34.

¹⁴⁹ Lafarga, J., *op. cit.*, p. 304.

entre los cuales pueden destacarse la Sociedad Mexicana de Psicoanálisis (1956) y el Instituto Mexicano de Psicoanálisis (1963)¹⁵⁰.

El ambiente de efervescencia, del cual estos señalamientos son sólo una muestra, tendría otro punto alto con el nacimiento, en 1951, del primer grupo gremial de psicólogos en el país, esto es, la Sociedad Mexicana de Psicología. En el mismo año, y en la misma lógica, se fundará también en la Ciudad de México, a instancias de Werner Wolff y otros destacados psicólogos de la región, la Sociedad Interamericana de Psicología¹⁵¹. Así las cosas, estando cada vez más en cuestión la limitación del accionar de la psicología al esfuerzo preferentemente pedagógico u otros ámbitos que la demandaran como herramienta auxiliar (desde la medicina al derecho), el que se avanzara más sustantivamente en el desarrollo de su dimensión como campo profesional y autónomo parecía sólo cuestión de tiempo. En esta clave se entiende, por ejemplo, el sentido reclamo de los estudiantes de la época a las autoridades políticas de la nación, el cual “ocurrió en noviembre de 1954, cuando una comisión de estudiantes, pasantes y egresados de la carrera de Psicología presentó un documento ante la Cámara de Senadores de la República en la que se pedía que se incluyera la carrera de Psicología entre las que requieren cédula para el ejercicio de su profesión...”¹⁵².

Poco a poco, la demanda por la profesionalización de los estudios relativos a la psicología comenzaban a exceder los ámbitos de discusión de los docentes encargados de materializarlos y a permear las inquietudes de los alumnos elegidos para tal formación y entrenamiento. De momento, eso sí, los mandatos concretos para dar cuerpo y sentido social a tal proceso formativo seguían estando concebidos, implementados y dirigidos fundamentalmente “desde arriba”,

¹⁵⁰ Para detalles ver, por ejemplo, Jiménez Rozas, G. “Los alumnos y Fromm en México”, en *Historia del IMPAC*. Instituto Mexicano de Psicoanálisis A. C., disponible en <http://www.impac.org.mx/top02.asp>, revisado el 10/01/2006; Herrera, A. “Psicología en México /1”. 21 de noviembre de 2005”, en *Revista el Sigma*, disponible en <http://www.elsigma.com/site/detalle.asp?IdContenido=8830>, revisado el 10/01/2006; Morales, H. “Psicología en México /2”. 21 de noviembre de 2005”, en *Revista el Sigma*, disponible en <http://www.elsigma.com/site/detalle.asp?IdContenido=8894>, revisado el 10/01/2006.

¹⁵¹ Ardila, R. “La Psicología Latinoamericana: el primer medio siglo”. *Revista Interamericana de Psicología / Interamerican Journal of Psychology* - 2004, Vol. 38, Num. 2, p. 317.

¹⁵² Korbman de Shein, R., *op. cit.*, p. 66.

o sea, la alta administración universitaria y los cuerpos académicos correspondientes, sin tomar mayor asunto a lo pensado “desde abajo”, es decir, los “estudiantes sujetos” de tal proceso educativo y los “ciudadanos objetos” de las prácticas y resultados de él devenidos.

La reforma a los planes de estudio pensada desde 1955, materializada al año siguiente, representaría un momento clave en todos estos esfuerzos transformadores. Si bien había existido una iniciativa al respecto en 1953, que da la impresión de una contraofensiva de quienes pugnaban por reivindicar la aproximación de los estudios psicológicos a los campos de la filosofía y la por entonces naciente sociología académica¹⁵³, la propuesta y aprobación de este nuevo plan en 1956 significó, a ojos de muchos, el nacimiento de la psicología como una disciplina profesional e independiente. Un primer aspecto importante de esta coyuntura es el nuevo marco administrativo dentro del cual se llevarían a cabo las actividades de la Facultad. Probablemente en virtud del crecimiento cuantitativo y cualitativo de los trabajos que en distintas áreas de ella se realizaban, así como de la presión que pudieran ejercer los nuevos cuadros burocráticos que de tal extensión se derivan, en 1956 se concreta la organización de la Facultad de Filosofía y Letras en Colegios, reemplazado la estructura de Departamentos, otorgando a estas nuevas unidades un poder de administración mayor sobre sus cada vez más diversificadas áreas de trabajo e investigación¹⁵⁴. En este escenario, el plan de estudios para la Maestría en Psicología mostró algunos cambios que reafirmaron la propensión, cada vez mayor, a generar un esquema de formación que sustentara el avance hacia mayores márgenes de autonomía mediante la vía de acentuar su carácter aplicado (profesionalización) y al mismo tiempo delimitar con más precisión los caminos posibles dentro de los cuales desarrollar los diversos ámbitos de interés (especialización).

¹⁵³ Menéndez, L., *op. cit.*, p. 693.

¹⁵⁴ “UNAM en el tiempo, 40’s”. *Cronología Histórica de la UNAM*, en http://www.unam.mx/acercaunam_nvo/unam_tiempo/1940.html, revisado el 20/03/2007.

Así, se diseñó un programa con 42 cursos por rendir a lo largo de tres años, separados en materias obligatorias generales, materias obligatorias monográficas, materias pedagógicas y materias optativas, volviendo mucho más densa y sistemática la estructura del proyecto formativo. Aunado a esto, las modificaciones implicaron algunos cambios sustantivos en al menos tres esferas diferentes. Por un lado, desaparecieron del plan, al menos en su carácter de obligatorias, las asignaturas relativas a los estudios más propiamente sociológicos y filosóficos, relegándolas al espacio de las optativas y de esta suerte cortando amarras de los últimos anclajes que de las humanidades quedaban en él. Por otra parte, sobrevino un aumento significativo en las asignaturas relativas a los estudios del ámbito biológico del comportamiento humano, así como de aquellos centrados en la dimensión experimental-psicométrica. Además puede notarse también, al menos en apariencia, un logrado ejercicio de diversificación en torno a los caminos que serían reconocidos como “especialidades” dentro de los estudios de psicología, especificación que se materializa en las distintas alternativas ofrecidas (clínica, pedagógica, del trabajo, criminal, social y de orientación profesional) para completar la formación conducente al grado de Doctor en Psicología, que por primera vez se otorgó como tal y no como especialidad de aquel en Filosofía. Este cambio, de paso, además de reflejar el ambiente de transformación y expansión que experimentaban los estudios de psicología en la Facultad, sino que además jugaría un papel importante en el cambio organizacional más importante que experimentarían dichos estudios una década y media más adelante, como lo sería la creación de la Facultad.

Consistente con todos estos movimientos es la reestructuración de la demanda de los estudios de psicología por parte de otros Colegios de la Facultad, requerimientos que variaron en distintas direcciones de acuerdo a los intereses de sus diversas comunidades. En una de ellas vemos que el Colegio de Filosofía, en comparación con sus planes de los '40, si conjeturamos en función del número de cátedras, la situación pudiera parecer de estancamiento y retroceso del interés por lo psicológico; a la vez que conserva en su formación dos cursos de psicología:

uno monográfico (psicología contemporánea) y otro pedagógico (conocimiento de la adolescencia), también degrada al primero de ellos a la condición de intercambiable por cualquier materia optativa. El Colegio de Pedagogía, en cambio, pareció seguir la senda opuesta. Mientras en los '40 su plan contaba con tres materias obligatorias y una optativa, en este nuevo precepto los estudios relativos a la psicología que deben cubrir sus alumnos crecen a más del doble, comprendiendo nueve cursos obligatorios, distinguiendo a dos de ellos (psicotécnica pedagógica I y II) como prerrequisitos para cursar el curso clave de orientación vocacional y profesional, y estableciendo a la psicotécnica pedagógica como una de las orientaciones de especialización de su doctorado. Todas estas transformaciones, muy rápidas si uno las considera a la luz de los ritmos de los procesos históricos de más largo alcance en las cuales se inscriben, tienden a estabilizar un movimiento progresivo y constante en lo que hace a la consolidación y extensión de los estudios relativos a la psicología. El paso siguiente, quizás decisivo, sería el abrir espacio académico desde el nivel de la primera formación, o sea desde la licenciatura, tendiendo así a eliminar el carácter eminentemente subordinado de la disciplina a los intereses y necesidades de otros campos científicos y concediéndole el espacio para desarrollar el ciclo completo del trabajo académico, esto es, actividades de entrenamiento, evaluación y retroalimentación en los planos de la formación, especialización y práctica. Al poco tiempo, como veremos, así sucedió.

Una batalla muy importante en este proceso fue librada en 1960. La sesión del Consejo Universitario realizada a principios de abril tenía varios puntos importantes que resolver¹⁵⁵. No obstante, en un giro no previsto, terminó desarrollándose en buena parte sobre la psicología, abordando de paso algunos problemas fundamentales para la Academia tales como las fronteras entre aplicación técnica e intervención profesional, e incluso, llegando a discutir los términos de la relación jerárquica entre el Estado y la Universidad.

¹⁵⁵ Entre otros, enfrentar problemas administrativo-financieros como la aprobación de cuentas y presupuestos poco claros, aprobar nuevos planes de estudio y resolver sobre la creación de nuevas facultades.

El plan de estudios propuesto, operante para todas las disciplinas que se cultivaban en la Facultad de Filosofía y Letras, comportó varios cambios de trascendencia para la psicología. En general, fue el primer programa concebido para otorgar un título profesional en lugar de un grado académico. En particular, por lo que a la psicología corresponde, conservó la estructura de 42 créditos que contemplaba el plan de la Maestría en 1956, pero introduciendo dos variantes importantes. Por una parte, se creó un nuevo apartado que concentró las materias llamadas “metodológicas de investigación”, todas con carácter obligatorio, la mayoría con práctica además del trabajo de cátedra y entre las que destaca, más allá de las clásicas psicometrías y psicoestadísticas, la inclusión de “psicología profunda” y “técnicas proyectivas de la personalidad”, dando cuenta de la lenta pero constante penetración de los saberes de corte psicoanalítico en el proceso formativo. A esto se suma la reubicación de las materias pedagógicas en la estructura de la maestría. Por otra parte, esta matriz curricular profesional debía ser rendida, para obtener el título de psicólogo, a lo largo ya no de tres sino de cinco años, principalmente en función de la significativa extensión en trabajo requerido que representó el añadido de las prácticas en muchas materias, así como la obligatoriedad de rendir al menos cuatro semestres de seminarios monográficos. Aunque sobrevive cierta rigidez al ser mínimo el abanico de materias a elegir por parte de los alumnos, se constituye un plan mucho más inclusivo y variado, desde el punto de vista temático, que el anterior.

La literatura especializada suele acordar en cuanto a que en 1960 se consagra el nacimiento del nivel profesional en la formación de psicólogos¹⁵⁶. Sin embargo, ateniéndonos al análisis de una fuente primaria como lo son las actas del Consejo Universitario, observamos que ello no fue tan así sino que, más bien, lo que ocurre en tal momento es la “apertura de fuegos” en una nueva batalla por la definición y rumbo de la psicología en México. Dirá en ella el director de la Facultad:

¹⁵⁶ Curiel (1962: 23), Godoy (1977: 36), Álvarez y otros (1981: 59), Guzmán (1989: 60), Lafarga (1990: 307), Menéndez (1996: 695), Korbman de Shein (1997: 67).

Me hago cargo que el problema de un Plan de Estudios con modalidades en cierto modo nuevas, puede traer algunas consideraciones de duda o de objeción... El Plan que se presenta tiene una historia muy honrosa... el pensamiento de que los estudios no deberían ser rígidos, sino flexibles... consideró que dado el progreso de la ciencia, ya no era posible que todos tuvieran que aprenderlo todo... No es pues lo que presentamos ahora algo inusitado, sino el desarrollo normal de una manera académica de organizar los estudios... En qué consiste esta reforma... se trata de crear el nivel, un nivel profesional o ciclo profesional que da derecho a un título como escalón para insertar a continuación los grados propiamente académicos... Le place mucho a la Facultad de Filosofía y Letras el dictamen de la Comisión que... opina que en los Planes de Estudios concurren las siguientes características; que por una parte vienen a modernizar las enseñanzas en el nivel facultativo en la Universidad y por otra adaptar los estudios de Humanidades a las nuevas exigencias de la vida académica y profesional de México...¹⁵⁷

Voluntad de avanzar en un proyecto, sin duda. Rocío de orgullo por la tarea realizada, que se deposita en el amplio llano de resistencias que la nueva modalidad de organización de estudios despertaría. Son muchas las cosas que desde lo académico a lo político, pasando por lo profesional, estaban en juego. Por lo mismo, continuará el Dr. Larroyo, sobre este mismo punto:

...la propia Comisión con ello trata de coordinar sus experiencias con la idea dominante que precede las deliberaciones del Consejo de Doctorado, el cual ha fijado que los grados de Maestro y Doctor deben suponer estudios previos de carácter profesional los cuales dan derecho a un título para ejercer la profesión en las diferentes ramas que imparte la Facultad... Así en la Facultad de Filosofía y Letras se crea un primer nivel gracias a las exigencias del mercado. Hoy por hoy, centros de muy diversa índole nos piden pedagogos en el nivel facultativo, nos piden geógrafos, nos piden antropólogos, nos piden historiadores, es decir, esas instituciones no quieren maestros en pedagogía, filosofía o antropología; no hay allí una tarea propiamente docente, piden expertos que deban atender problemas muy específicos...¹⁵⁸

Como vemos, no sólo se intenta responder a una necesidad académica, reformular un programa de estudios, sino que además hacerse cargo, como era la postura de algunas autoridades universitarias, de aquellos problemas y demandas que la sociedad, en boca de algunos generadores de empleo, planteaba a la institución académica. Incluso más allá, y de vuelta a lo más propiamente docente, la propuesta de la Facultad de Filosofía y Letras implicará sumar otras voces a la ya compleja escena de redefinición de la sustancia y lugar de los grados

¹⁵⁷ “Acta de la Sesión Permanente del H. Consejo Universitario. 07 de abril de 1960”. Intervención del Dr. Francisco Larroyo, Consejero Director de la Facultad de Filosofía y Letras. AHCU. Vol. 77. p. 15-16.

¹⁵⁸ *Op. Cit.*, p. 16.

académicos superiores que la Universidad de aquellos años ofrecía, tocando a la vez un tema tan sensible como aquel de las razones por las cuales los estudiantes elegían una u otra opción formativa¹⁵⁹. Así, se entienden las fuertes y contradictorias posiciones que esta intervención despertó en unos y otros miembros del Consejo Universitario. Por ejemplo aquella del Dr. Millán, Consejero representante de la Facultad de Medicina, para quien el nuevo plan de estudios propuesto no sólo era “muy malo” para entrenar psicólogos dedicados al “tratamiento de los seres humanos”, sino que en ningún caso podría habilitar para un ejercicio autónomo de la profesión¹⁶⁰. O aquella del Consejero Alumno Farquín Fagoaga, representante de los estudiantes de Medicina, quien en su intervención, haciendo causa común con sus pares de Psicología, pondrá sobre la mesa el complejo tema de la relación de continuidad entre aplicación técnica e interpretación diagnóstica, defendiendo ardorosamente la posición de no coartar la oportunidad de los psicólogos para acceder de una vez por todas, desde el grado habilitante de licenciado, al campo profesional, cuestionando con claridad el añejo argumento del Dr. Millán en cuanto a la subordinación necesaria de la psicología a la medicina¹⁶¹. En estas disputas, menos que las pasiones y creencias

¹⁵⁹ Por ello el Dr. Larroyo concluirá su intervención opinando que: “...la organización [de los estudios], además, ha venido a resolver un problema de plétora en la Universidad; muchos alumnos que antes se entregaban a la medicina o a la abogacía, ahora han escogido la Facultad de Filosofía y Letras por las perspectivas económicas que se les presentan. Una modalidad muy interesante que ofrece esta organización de los estudios reside en que después del nivel llamémosle profesional, pueden indistintamente entregarse a las tareas de la investigación o de la especialización en el doctorado, o bien, el que no tenga la actitud creadora para tal efecto, ir al ciclo de los estudios de Maestría, es decir, el ciclo de la Maestría lo hemos concebido como un ciclo en que más que la investigación, el estudiante debe ser un hombre erudito y tener capacidades didácticas para la enseñanza. Es pues ya obligatorio que el alumno que no tiene interés o deseo para la enseñanza, deba necesariamente apartarse de esa idea, [y] puede ir directamente al Doctorado si revela las aptitudes necesarias...”, *op. cit.*, p. 17.

¹⁶⁰ “Yo lo veo muy peligroso, extraordinariamente peligroso desde el punto de vista social y humano, que se dé derecho a ejercer en Psicología a personas ineptas, porque con ese currículum están ineptas (sic)... Entonces mi proposición concreta... es que esa Licenciatura específicamente no da derecho a ejercer...” (“Acta de la Sesión Permanente del H. Consejo Universitario. 07 de abril de 1960”. Intervención del Dr. Alfonso Millán, Consejero representante de la Facultad de Medicina. AHCU. Vol. 77, p. 39-40). Apenas un año antes, en 1959, y como ejemplo clásico de esta postura, se publica el texto *Psicología Médica*, de Juan Ramón de la Fuente Muñiz, obra que con el tiempo se convertiría en un trabajo clásico y obligatorio para la formación de los médicos en el país, defensora del carácter subsidiario de la psicología, y que fuera prologada por el propio Dr. Millán.

¹⁶¹ “Considero que un técnico es aquel que exclusivamente reporta resultados dentro de la técnica del laboratorio... pero dentro del conocimiento que tengo yo de la psicología, el psicólogo llega a conclusiones y allí está la diferencia precisamente entre lo exclusivamente técnico y lo diagnóstico... considero difícil que un médico pudiera dedicar cinco años más a aprender, por ejemplo, la psicología de la orientación profesional...”

individuales de algunos sujetos, lo que está en juego es ni más ni menos que la definición de los espacios de comunicación y autonomía que articulan a los diversos campos de las llamadas ciencias de la salud; la disputa, en último término, por la consolidación y desarrollo de los distintos gremios. En este contexto es que se comprende la intervención del Consejero Director de la Facultad de Odontología, quien se referirá en duros términos al talante dialogal del Dr. Larroyo para con las críticas médicas, a la vez que brindó su apoyo decidido al respeto por los acuerdos internos de las distintas instancias de Filosofía y Letras que en tal programa participaron.¹⁶² En la misma línea, acentuando otro elemento emergente de esta discusión, no menos tajante será la intervención del Secretario del Consejo, quien discutirá con ardor el señalamiento de sus colegas Millán y Carrillo en torno a subordinar la psicología a la medicina y, de paso, hacer lo propio con las decisiones de la Universidad en relación con los requerimientos de las autoridades civiles representadas en la Dirección de Profesiones.¹⁶³

Esta multiplicidad de visiones sobre temas tan sensibles, como es lógico, volvió imposible llegar a otro acuerdo que no fuera el posponer la discusión para otro momento, dejando sin aprobar, al menos en lo formal, aquellos cambios. De hecho, y como muestra de la ardua batalla que se libraba, a inicios de 1961, en

Entonces, el dejar a los compañeros alumnos de la Escuela de psicología desamparados profesionalmente también sería absurdo... tal vez pudiera considerarse algún ramo de la psicología dentro de la medicina, pero no considero que toda la psicología va a ser una rama de la medicina..." ("Acta de la Sesión Permanente del H. Consejo Universitario. 07 de abril de 1960". Intervención del Consejero alumno Farquín Fagoaga, representante de los estudiantes de Medicina. AHCUC. Vol. 77, p. 48-49).

¹⁶² "...que me perdone el señor Director de Filosofía, por qué se acata este problema y cede, si su escuela le planteó un problema, que lo resuelva, que lo defienda porque viene apoyado por el criterio de su Consejo Técnico, de sus profesores y de la Comisión de Trabajo Docente. Realmente me parece que estamos fuera de nuestra función, [si] como Consejeros universitarios anulamos los organismos que tiene la Universidad..." ("Acta de la Sesión Permanente del H. Consejo Universitario. 07 de abril de 1960". Intervención del Dr. Ignacio Reynoso Obregón, Director de la Escuela Nacional de Odontología. AHCUC. Vol. 77, p. 46-47).

¹⁶³ "...es una función puramente universitaria el determinar el plan de estudios, decir en qué se están preparando esas personas... como dice el Doctor Mantilla Molina, me parece muy peligroso que estemos mandando a la Dirección [de Profesiones] tales o cuales cosas y sugiriendo esto y en cierta forma consultando que ellos nos digan qué es lo que debemos hacer para tal o cual cosa, yo creo que es en contra de la libertad absoluta que debe tener la Universidad para considerar sus carreras. La Dirección de Profesiones se guía por las universidades, por lo que hacen los Consejos Técnicos de las universidades y no va a ocurrir lo contrario, como alguien [el Rector] ha llegado a proponer, parecía que íbamos a consultar al Congreso de la Unión que nos diga cómo debe ser nuestro Plan de Estudios de una carrera..." ("Acta de la Sesión Permanente del H. Consejo Universitario. 07 de abril de 1960". Intervención del Dr. Efrén C. del Pozo, Secretario del Consejo Académico. AHCUC. Vol. 77. p. 53-54).

momentos que se esperaba zanjar de una vez estos disensos, el Consejo aprobó nuevamente aplazar la discusión¹⁶⁴. Los estudiantes, eso sí, no aplazarían sus esfuerzos. Aunque no se logró su aprobación sin discusión, en el período que va de 1960 a 1966 el Colegio de Psicología se dice que formó y tituló a más de 500 estudiantes, dando una amplia muestra de su “deseo” de independencia¹⁶⁵. No sería hasta ese año en que finalmente la psicología sería enseñada y reconocida desde el nivel académico de la licenciatura, como una carrera universitaria independiente. El plan de estudios propuesto y aprobado en 1966 parece un logrado intento por contentar a moros y cristianos; recoge los planteamientos médicos sobre una dimensión técnica del esfuerzo psicológico y, a la vez, hace suyos los requerimientos de los psicólogos en cuanto a proveer el espacio para el desarrollo de una carrera independiente de otros campos, otorgando la posibilidad de una salida o bien profesional, mediante el título de “psicotécnico”, o bien como un primer paso en el camino de la formación académica completa en psicología, a través del título de “licenciado”, dando continuidad desde el entrenamiento inicial del pregrado hasta la especialización final en el postgrado. Si bien se ha señalado su carácter “híbrido”¹⁶⁶, así como su estructura “rígida”¹⁶⁷, lo que está fuera de duda es que este plan de estudios constituye el primer intento exitoso por dotar a la psicología mexicana de un espacio institucional, académico y público donde desarrollar el ciclo completo de la instrucción y práctica del campo académico y profesional en psicología. Este escenario, en apariencia promisorio, se desarrollaba y encontraba acotado, no obstante, por un fondo de conflictividad social que paulatinamente mostraría en toda su magnitud algunas de las profundas tensiones de la sociedad mexicana. Ilusión de progreso ininterrumpido que, en un gesto donde se conjuntó la pura violencia con el refinamiento del terror y la confusión planificadas, culminaría violentamente con la matanza del 2 de octubre de 1968 en la Plaza de las Tres Culturas.

¹⁶⁴ “Acta de la Sesión Permanente del H. Consejo Universitario. 27 de febrero de 1961”. AHC. Vol. 81.

¹⁶⁵ Menéndez, L., *op. cit.*, p. 699; y lo propio ocurriría al amparo de la Universidad Veracruzana, consumándose en Xalapa (1963) la fundación de una Escuela de Psicología.

¹⁶⁶ Lafarga, J., *op. cit.*, p. 307.

¹⁶⁷ Menéndez, L., *op. cit.*, p. 700.

Al considerar el esfuerzo académico descrito como uno acotado a las condiciones materiales y simbólicas de una comunidad determinada en un cierto tiempo, con distintos actores interesados, disputando la materialización de diversos proyectos de sociedad, aparece que estas transformaciones sobre el devenir de la psicología institucional en México toman cuerpo en un contexto de significados, operaciones y luchas sociales mucho más extenso que la esfera de lo que se construye en la universidad. Ella misma es primero producto y luego objeto de múltiples consideraciones e intervenciones desde los ámbitos de lo político, administrativo, económico y cultural, estando así sus sentidos y actividades determinados por un entramado denso de concepciones, relaciones e intereses que la exceden. Las transformaciones ocurridas en la academia sobre las maneras de considerar y construir lo psicológico no suceden “por fuera” o “autónomamente” del resto de las condiciones y sucesos sociales característicos de la situación estudiada, sino que, a la inversa, forman parte “por dentro” y “dependientemente” de éstas, haciendo que sus sentidos deban ser buscados también más allá, en la operación e intereses de otras instituciones y actores. Exploremos un momento esta huella.

La necesidad de generar juicios y acciones sobre lo mental preexistió con mucho a la formación e investigación académica en psicología, excedió su campo de influencia, interés y mantuvo, de esta suerte, un margen de independencia a lo estrictamente universitario; desde antes y por fuera de él apareció útil saber sobre el comportamiento, intelecto y emociones de las gentes, para así tener posibilidad de influir orientadamente sobre ellos. En esta línea cobra sentido que el surgimiento de la psicología como institución en el horizonte de la sociedad mexicana fuera impulsado en su justificaciones desde el registro de las necesidades culturales y políticas de una nación joven, ávida de progreso y que asumió el camino de la transformación social desde el discurso del perfeccionamiento moral -de lo cual es sintomático una primera cátedra llamada “Psicología y Moral”-, en una muestra consistente de un filosofar sobre los sujetos puesto al servicio de lo político a través del ejercicio pedagógico, fundado éste en la racionalidad del primero y la autoridad del segundo.

Lo educativo, no obstante, es sólo una dimensión en el proceso de construir civilización, entendido éste en la clave del por entonces en ascenso pensamiento liberal y capitalista desde el cual tal proyecto era concebido e intentado. No basta con haber investido al conocimiento de la psique como una herramienta útil en el camino por construir una “vida buena”, con toda la variación que esta última construcción significativa acepta, o definido que “aquellos titulares de educar, y por ende a civilizar y modernizar, deben saber psicología”; han de consumarse todavía otros movimientos que usufructúen de ella y confluyan en el esfuerzo amplio por construir orden social. Así, medio siglo después que lo propio ocurriera en Europa, y acusando recibo de esta permanente influencia, otras traducciones de la “utilidad social” del conocimiento psicológico serán los servicios que éste podrá prestar a las tareas de lo judicial, sanitario y militar. La extendida idea entre las clases dominantes en cuanto a que si los sujetos no son convencidos deben ser obligados, nos lleva al encierro y la guerra, a la tecnificación de la cárcel, el asilo y la milicia como espacios también susceptibles de ser abordados y enfrentados desde tales saberes sobre la psique.

Como vimos en nuestra sección de antecedentes ya a principios de los años '20, con el trabajo pionero de Pablo Boder, se inició una fluida asociación entre los desarrolladores de la psicología y las instituciones dedicadas a la administración de justicia y del régimen penitenciario. Desde los estudios psicométricos hasta las conceptualizaciones sobre lo criminal y sus formas de enfrentarlo, aquel segmento del estado dedicado a controlar a los señalados como delincuentes encontró en la joven disciplina un insumo valioso para llevar a cabo su tarea; confluencia entre enfoques sobre lo mental y justicia penal que había empezado algunas décadas atrás gracias a la aceptación que lograron concitar las perspectivas higienistas, la teoría del “degeneracionismo” y la aún en boga criminología positivista¹⁶⁸.

¹⁶⁸ Para detalles ver, por ejemplo, Urías Horasitas, B. “Locura y criminalidad: degeneracionismo e higiene mental en México Posrevolucionario”, en: Agostini, C. y Speckman, E. *De normas y transgresiones. Enfermedad y Crimen en América Latina*. Instituto de Investigaciones Históricas-UNAM: México, 2005, 347-381; Piccato, P. “Cuidado con los rateros: The Making of Criminals in Modern Mexico City”, en: Salvatore, R., Aguirre, C. and Joseph, G. (Eds.) *Crime and Punishment in Latin America. Law and Society since late colonial times*. Duke University Press: North Carolina, 2001, p. 233-272.

Muy probablemente vinculado con todos estos desarrollos y tendencias es que por estas épocas -en el Código Civil Federal de 1928, Penal de 1931, de Justicia Militar de 1931, el de Procedimientos Penales de 1934 y el de Procedimientos Civiles de 1943- se incluyen tipificaciones más definidas sobre sujetos, escenarios y relaciones que se sustentan en buena medida desde reflexiones más acabadas sobre lo mental o psicológico¹⁶⁹. Estos señalamientos prescriptivos, relatos normativos en el sentido más explícito del término, implicaron, por un lado, unos supuestos saberes en relación con los afectos, las habilidades y los comportamientos de los individuos, legitimados por la autoridad política y que en función de tal reconocimiento, por otro lado, generaron todo un nuevo espacio de necesidad y demanda para la intervención social de estos nuevos profesionales.

Aunque jugando un rol secundario en cuanto a la atención que en comparación recibió de los legisladores, el campo de lo sanitario -relativo a las condiciones de la salud general de la población de una comunidad- también representó un espacio adecuado en el cual germinaran las semillas de los conocimientos y las intervenciones sobre la psiquis y el soma de los individuos. El camino fue abierto, por médicos, abogados y pedagogos hacia fines del siglo XIX en el marco del discurso por modernizar la sociedad, por entonces articulado en buena medida desde la idea de “alcanzar” a los países “ejemplares” (básicamente Estados Unidos, Inglaterra, Francia o Alemania) replicando sus concepciones, métodos y objetivos sobre lo sanitario para con su intervención de lo social.

¹⁶⁹ Sumariamente, pueden consignarse las siguientes referencias sobre lo psíquico o mental. *Código Civil*: artículos 267 (causales divorcio), 323 bis, ter (violencia intrafamiliar), 424 (patria potestad), 450 (sujetos de tutela), 546 (desempeño tutela), 1308 (sucesiones), 1916 (daño moral); *Código Penal*: artículos 15 (exclusión del delito), 24 (penas y medidas de seguridad), 30 (sanción pecuniaria), 62 (aplicación de sanciones), 67 (tratamiento de inimputables), 84 (libertad preparatoria y retención), 193 (delitos contra la salud), 201 bis (delitos contra el libre desarrollo de la personalidad), 202 bis y 203 bis (pornografía de menores y personas sin capacidad para comprender), 205 bis (trata de personas menores y personas sin capacidad para comprender), 259 bis y 260-263 (delitos contra la libertad y el normal desarrollo psicosexual), 291 y 292 (delitos contra la vida y la integridad), 313 y 321 bis (reglas comunes para lesiones y homicidios), 343 bis y quáter (violencia intrafamiliar), 364 y 366 (privación ilegal de la libertad); *Código de Justicia Militar*: artículos 119 (circunstancias excluyentes de responsabilidad), 180 (suspensión de sentencias), 850 (suspensión de ejecución de sentencias); *Código de Procedimientos Penales*: artículos 1 (procedimientos incluidos), 135 (libertad del inculpado), 138 (sobreseimiento), 141 (derechos de la víctima), 243 bis (obligación de declaración), 399 bis (libertad provisional), 495 y 496 (enfermos mentales), 523-526 (de los que tienen hábito o necesidad de consumir estupefacientes o psicotrópicos); *Código Civil de Procedimientos Civiles*: artículo 89 (sobre la prueba). Para detalles ver Anexos, Tabla n° 10.

En esa medida los esfuerzos en México se articularon como un espacio construido y dominado en general por la medicina positivista de énfasis anátomo-fisiológico el cual, paulatinamente, de la mano de aquellos médicos más familiarizados con la psiquiatría, iría siendo ganado a curas, pedagogos y otros letrados, en la confianza que la aplicación de una cierta manera del método científico era la *via regia* para explorar e intervenir la sociedad en pos del “progreso”. Así, cuando en los años '20 se iniciaron los estudios más o menos sistemáticos en psicología ya existía una cierta sensibilidad gubernamental y experiencia práctica para enfrentar desde saberes más consolidados, con pretensión de científicos, los diversos problemas de salud pública, entre ellos los tenidos por psíquicos. En profunda relación con la dimensión judicial del esfuerzo psicológico antes descrita, un problema concebido como sanitario por las élites de la época fue aquel de proseguir ocupándose de los considerados débiles de la sociedad; se había avanzado con los niños, era el turno de enfermos mentales, y así se crearon lugares como La Escuela de Anormales, El Sanatorio Lavista, El Sanatorio Floresta o el Manicomio General conocido como “La Castañeda”, en donde los estudiantes de psicología realizaran desde fines de los '40 una parte importante de las horas de trabajo práctico contempladas en su plan de estudios. Interesante resultará, a efectos de la formación de los psicólogos que en esos lugares llevaban a cabo parte de su educación a través de dichas prácticas, el que en aquellos lugares uno de los ejes principales sobre los que se construyó el modelo de intervención fue el trabajo forzado¹⁷⁰, que sólo exceptuó a aquellos “internos pensionistas” y mostró una nueva faz de la intervención psicoterapéutica: reintegrar al enfermo como eslabón útil de la cadena productiva¹⁷¹.

¹⁷⁰ “...en el propio manicomio nació la idea de un modelo terapéutico fincado en el trabajo de los enfermos, que se constituyó en el pilar de la política de salud mental en México entre 1945 y 1968, al establecerse durante esos años once de las llamadas Granjas de Recuperación para Enfermos Mentales Pacíficos destinadas a los pacientes crónicos” (Sacristán, C. “Por el bien de la economía nacional. Trabajo terapéutico y asistencia pública en el Manicomio de La Castañeda de la ciudad de México, 1929-1932”, en: *Historia, Ciências, Saúde*. Vol. 12, No 3, set-dez. Fundação Maguinhos: Río de Janeiro, 2005, p. 680)

¹⁷¹ Dirá un psicólogo miembro de la Comisión que estudió la reestructuración de La Castañeda en los '30: “No todos los enfermos son curables pero los incurables pueden trabajar. No todos pueden vivir en sociedad, pero en grupos aislados pueden prestar algún servicio. No todos pueden competir en igualdad con sus congéneres, pero bajo dirección y con ayuda *pueden devolver cuando menos parte de lo que cuestan a la sociedad*. No todos están en condiciones de producir, pero pueden aprender cuando menos a atender a su persona para disminuir el costo de sus guardianes...” (en Sacristán, C., *op. cit.*, p. 682).

Consistente con este fluir de lo psicológico desde su matriz pedagógica hacia otras expresiones más desnudas del ejercicio de poder y segregación social que lo alimentan, aparece también muy tempranamente la esfera de lo militar como campo fértil donde desarrollar las investigaciones y aplicaciones del conocimiento sobre la psique. Ya en 1904 -apenas un año antes de la aparición de la escala Binet y Simon para medición de la inteligencia- durante la guerra entre Rusia y Japón aparecen en la escena bélica los primeros batallones psiquiátricos para hacer frente a las ingentes cantidades de trastornados mentales que provenían del frente de batalla¹⁷². Alrededor de una década después -en 1917 y habiéndose ya producido las primeras reflexiones modernas al respecto¹⁷³-, cuando los estadounidenses deciden entrar a la guerra en Europa, al darse cuenta que no cuentan con un ejército profesional, optan por la utilización de dos sencillos test, el alfa (prueba verbal) y el beta (prueba no verbal) para seleccionar y ubicar rápidamente a los reclutas en las distintas ramas y especialidades de la milicia¹⁷⁴. De ahí en más, la presencia de los psicólogos en la esfera de lo militar no hará sino aumentar, experimentado un vertiginoso desarrollo desde la Segunda Guerra Mundial¹⁷⁵ en adelante.

En México, como sucedió con el resto de los campos de aplicación del saber psicológico, la situación se repitió al tiempo después pudiéndose signar, de acuerdo a la información disponible, en 1929 la aparición oficial de los profesionales de lo mental en las filas militares mexicanas con la creación del Laboratorio Psicobiológico del Colegio Militar por parte del Gral. de Brigada Gilberto R. Limón¹⁷⁶. Nace así, en México, la psicología al servicio de la muerte.

¹⁷² Anderson, R. S. y otros (Eds.) "Neuropsychiatry in World War II". Oficina de Prensa del Gobierno de los Estados Unidos: Washington, D.C., 1966, en: Peter Watson, *Guerra, Persona y Destrucción. Usos militares de la psiquiatría y la psicología*. Nueva Imagen: México, 1982, p. 125.

¹⁷³ Phillips, D. E. "Psychology of war", en: *The Scientific Monthly*. Vol. 3, n°6, (Dec. 1916), p. 569-578.

¹⁷⁴ Wolman, B. *Teorías y Sistemas Contemporáneos en Psicología*. Martínez Roca: México, 1991, p. 19; Muñiz, J. "La medición de lo psicológico", en: *Psicothema*. Vol. 10, n° 1, Universidad de Oviedo: Oviedo, 1998, p. 6; Navas, M. J. "Un siglo utilizando tests", en: *Revista Electrónica de Metodología Aplicada*. Vol. 4, n°2, Universidad Autónoma de Barcelona: Barcelona, 1999, p. 2

¹⁷⁵ Ver, por ejemplo, Maucorps, P. *Psicología Militar*. Paidós: Buenos Aires, 1960, p. 7-8; Martín-Baró, I. "Guerra y Salud Mental", en: *Estudios Centroamericanos*, N° 429/430, 1984, pp. 503-514.

¹⁷⁶ Dirección General de Sanidad. Ejército de México, "Resúmenes de las I Jornadas Académicas de Psicología Militar", en: *Revista de Sanidad Militar Mexicana*. Vol. 59, N° 4, 2005.

Menos que ambiente o contexto en el cual ocurre el desarrollo académico institucional de la psicología mexicana, estos otros movimientos penitenciario-judiciales, sanitarios y militares a través de los cuales cobra cuerpo como un campo coherente y sistemático de conocimientos dan cuenta de las profundas interrelaciones del interés por lo psíquico con la práctica concreta del ejercicio del poder en la sociedad a lo largo del tiempo. En esta elucidación cobra sentido que en poco más de medio siglo (1895-1960) el proyecto universitario de formación en psicología haya cambiado más o menos sustantivamente; estos giros en el rumbo programático de la psicología que nos hablan de evoluciones tanto en los intereses teóricos como en los prácticos, dentro de un escenario de reacomodos constantes en la universidad, el país y el mundo, pero bajo la constante de poner el esfuerzo científico al servicio no ya de valores asociados al bien común sino al de aquellos grupos en posición de financiarlos e instrumentalizarlos.

En esta clave, de acuerdo al recorrido que hasta aquí hemos realizado, podemos observar con claridad tres ejes ordenadores a partir de los cuales se configuran los relatos normativos desde cuyo fondo se intentan llevar a la práctica tales servicios. Primero, el de desterrar la matriz especulativo-reflexiva, abandonando su cuna en las humanidades tradicionales para dar sus primeros pasos en el sendero de la ciencia moderna; o sea, que la psicología se independice de la filosofía. Segundo, aquel de abrazar la dimensión fisiológico-biológica y el método experimental como puntos de partida de su ejercicio científico, en un movimiento de alianza y sujeción con la medicina. Tercero, y fundamental para su subsistencia y desarrollo, hacer propio el proyecto de desarrollo nacional compartido por la universidad y el estado, en un movimiento de coordinación con la clase política y económica dominante. Sin adentrarnos aún en las implicancias de esto cabe preguntarnos, reconstruyendo el cuadro antes que atribuirle apresuradamente un cierto sentido, ¿qué margen de especificidad tienen estos movimientos y relatos normativos?, ¿nos encontramos ante variaciones inducidas por las circunstancias concretas e idiosincrasias locales o, a la inversa, ante derroteros potencialmente más generalizables? Veamos cómo sucedió esto al otro lado de América Latina.

Del agotamiento radical a la pesadilla pinochetista. 1946-1973.

Terminando la primera mitad del siglo XX la sociedad chilena pareciera encontrarse mutando el ánimo en relación a aquel con el cual lo iniciase. Si el sentimiento de derrota y frustración pareció la nota dominante en los alrededores de 1900¹⁷⁷, hacia fines de los 30' e inicios de los '40 el ánimo general pareciera transitar en la dirección contraria. La alianza política conocida como el "Frente Popular" -en sintonía con la estrategia de convergencia entre socialistas y comunistas estrenada poco antes en Francia- gobernó durante toda la década, proveyendo al país de un margen relativo de estabilidad sin duda mucho mayor que el experimentado en años anteriores. Pulsos de apertura y cierre de una sociedad en cambio, que va de establece relaciones con la U.R.S.S. (1944) a luego ilegalizar al Partido Comunista con la "Ley de Defensa de la democracia" (1948), y que con la misma fluidez transita de la creación de la Corporación de Fomento a la Producción (CORFO, 1939) como hito del "pacto nacional desarrollista" a seguir el alineamiento de la transnacionalización dependiente de la economía consagrada por los acuerdos de Bretton Woods (1945).

En esta escena la Universidad de Chile iniciará uno de los períodos de mayor expansión y desarrollo que conociera en su historia. Al parecer superando una época convulsa¹⁷⁸, la institución también conoció un período de estabilidad relativamente prolongado, en gran medida sustentado por el largo y fructífero rectorado de Juvenal Hernández Jaque (1933-1953). Período de profundización de la extensión y vinculación del trabajo universitario, en la dirección tanto de aumentar la población atendida como de mejorar las maneras ensayadas para enfrentar las múltiples y acuciantes demandas que la sociedad le presentaba. La psicología, como otras disciplinas sociales, resultó beneficiada de todo este clima

¹⁷⁷ Empeorando con los coletazos de la primera guerra mundial, la crisis del llamado régimen parlamentario, la posterior dictadura de Carlos Ibáñez y la Gran Depresión.

¹⁷⁸ Bordeando su primer centenario, intentando responder a la creciente presión que sobre ella ejercía el aumento de la demanda de instrucción universitaria producto de la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria impulsada por Darío Salas en 1920, la reforma a su Estatuto en 1931 y asimilando la inestabilidad que a su organización introdujeron tanto los movimientos estudiantiles latinoamericanos iniciados en Córdoba en 1918 como la convulsión política local que tendió a estabilizarse hacia la segunda mitad de los años 30.

y conoció por entonces los primeros pasos en la dirección de constituirse en un campo autónomo. Hitos fundacionales en lo que hace al sendero de su desarrollo institucional en esta época son la creación en el Instituto Pedagógico del primer “Curso Especial de Psicología y Orientación”¹⁷⁹ y la fundación, menos de un mes después en la Facultad de Filosofía y Educación, del “Instituto Central de Psicología”¹⁸⁰. Exploremos un momento cada uno de estos eventos.

En la sesión de su Consejo Universitario del 24 de julio de 1946 se consagró en la Universidad de Chile el Plan de Estudios y el Reglamento de operación de su Instituto Pedagógico para el siguiente período, contemplando por vez primera a la psicología como uno de sus once departamentos responsables de cumplir sus objetivos, a través de la impartición del curso especial ya citado, así como la constitución y desarrollo de un área de especialización para el resto de los pedagogos en formación. Rezan dichos objetivos:

- a) Formar el personal docente, directivo y especial de los establecimientos de enseñanza media;
- b) Contribuir al perfeccionamiento cultural y profesional del personal que sirve en dichos establecimientos;
- c) Promover la difusión y la investigación de las ciencias de la educación, de la filosofía y de las demás disciplinas incluidas en sus planes de estudio y
- d) Prestar servicios educacionales a los organismos que lo soliciten...¹⁸¹

Así, la psicología resulta explícitamente convocada a hacer parte del esfuerzo por formar “formadores”, desarrollar y perfeccionar con sus herramientas y saberes el ámbito educativo en el nivel secundario, acrecentar el caudal de investigaciones del campo de las ciencias pedagógicas y responder efectivamente a las demandas sociales que en relación a la enseñanza se le plantean a la esfera académica de la cual forma parte.

A la vez, como ya viéramos en nuestra reconstrucción de los eventos en México para el mismo período y en tanto sustancial a cualquier intento académico

¹⁷⁹ UCHILE, “Decreto del Rector n ° 927 del 31 de Julio de 1946”. Archivo Psicología del Servicio de Bienestar Estudiantil de la Facultad de Ciencias Sociales (APSB EFCS).

¹⁸⁰ UCHILE, “Decreto del Rector n ° 1023 del 20 de Agosto de 1946”. APSBEFCS.

¹⁸¹ UCHILE, “Decreto del Rector n ° 926 del 31 de Julio de 1946”. APSBEFCS.

normativo, también se erigen otros principios regulativos destinados a configurar el espacio para los alumnos, los docentes y las autoridades a cargo de la conducción del proceso formativo en términos de derechos, obligaciones, trabajos y responsabilidades. Interesante de notar en este caso es el lugar diferencial que desde el punto de vista estructural y organizativo se le asigna a la psicología en tanto núcleo principal de la Sección de Orientación, dependiente al igual que las de Investigaciones Pedagógicas y la de Perfeccionamiento, del importantísimo Departamento de Educación:

Artículo 9. Corresponde a la Sección de Orientación, en cooperación con el Departamento de Psicología y demás organismos:

- a) Prepara y aplicar las pruebas de selección de los alumnos en relación con las distintas especialidades;
- b) Guiar a los alumnos en la elección de los distintos ramos generales, de acuerdo con sus aptitudes e intereses;
- c) Atender los problemas de adaptación vocacional y personal que presenten los alumnos;
- d) Proporcionar a los Departamentos las informaciones técnicas para la preparación de pruebas, exámenes, etc....¹⁸²

Como puede observarse, no sólo se concibe importante que los pedagogos en formación adquieran conocimientos de psicología o que tales saberes sean puestos al servicio del desarrollo y asistencia de los sistemas educativos primario y secundario nacionales, sino también el que dichas nociones se apliquen a la definición de la selección e ingreso del alumnado, la conducción de sus estudios en términos de las alternativas de formación, su adaptación al medio académico en virtud de tales elecciones y, además, la cooperación técnica en la evaluación de todo este proceso. La psicología continua siendo pensada e intentada, entonces, como vimos en nuestra indagación anterior así como buena parte de la literatura especializada en el tema, en un pilar fundamental del esfuerzo pedagógico emprendido en esta época.

¹⁸² *Op. cit.*

Desde el punto de vista curricular, la inclusión de la psicología en este Plan de Estudios obedece a la realización de la misma lógica. El esquema básico desde el cual se intentó abordar esta tarea fue el siguiente:

Curso Especial de Psicología y Orientación¹⁸³

<u>Ramos preparatorios</u>			
1.	Biología General	2 semestres de 2 horas c/u	4 horas
2.	Historia de la Cultura	1 semestre de 2 horas	2 horas
3.	Elementos de Estadística	1 semestre de 2 horas	2 horas
<u>Ramos teóricos fundamentales</u>			
4.	Psicología General (avanzada)	2 semestres de 2 horas c/u	4 horas
5.	Psicología Fisiológica	2 semestres de 2 horas c/u	4 horas
6.	Psicología de la Personalidad	2 semestres de 2 horas c/u	4 horas
7.	Psicología Social	2 semestres de 2 horas c/u	4 horas
8.	Psicología del Aprendizaje	1 semestre de 2 horas	2 horas
9.	Psicología Experimental	2 semestres de 2 horas c/u	4 horas
<u>Ramos especializados</u>			
10.	Higiene Mental	3 semestres de 3 horas c/u	9 horas
11.	Psicoanálisis	1 semestre de 2 horas	2 horas
12.	Construcción y Aplicación de Pruebas	3 semestres de 3 horas c/u	9 horas
13.	Orientación Educacional y Vocacional	3 semestres de 3 horas c/u	9 horas
14.	Psicotecnia	1 semestre de 2 horas	2 horas
<u>Clínica</u>			
15.	Reuniones Clínica	3 semestres de 3 horas c/u	<u>9 horas</u>
TOTAL			70 horas

Medio siglo después de aquellos intentos pioneros de Schneider, Mann, Peña y Tirapegui, la psicología recibe su primer reconocimiento institucional como un campo de conocimiento independiente de la especulación filosófica que la vio nacer, paulatinamente más cercana al paradigma médico-psiquiátrico concentrado en la fisiología y el síntoma, útil a los esfuerzos de pedagogos y otros técnicos de la educación y con la posibilidad concreta de incidir en los esfuerzos modernizadores de las élites que enarbolaron el lema “gobernar es educar”¹⁸⁴.

¹⁸³ UCHILE, “Decreto del Rector n° 927 del 31 de Julio de 1946”. APSBEFCS.

¹⁸⁴ Lema de campaña del líder del partido radical y luego presidente de la República Pedro Aguirre Cerda (1938-1942) en la contienda electoral de 1938, extensivo a la política desplegada por su sucesor, Juan Antonio Ríos (1942-1946).

Sin embargo, a diferencia del caso mexicano, a estas alturas el reconocimiento continuó siendo a su carácter subsidiario de las actividades profesionales de otros campos, sin que aún se ponga a debate el margen de autonomía y desarrollo que ella pudiera desplegar. Concordante con esto es que en dicho Plan de Estudios, recorriendo un camino similar al que precedentemente estudiamos, se incluyen diferenciadamente materias de psicología para los alumnos del Instituto, contemplándose dos materias obligatorias (Psicología General y Psicología del Niño y el Adolescente) para todos, cinco para los estudiantes del Curso Especial de Educación (Orientación y Formación Profesional I y II, Higiene Física y Mental del escolar, Orientación Educacional y Vocacional I y II) y un curso de Psicología General Avanzada para los alumnos del Curso Especial de Filosofía.

Este cuadro de aparente consumación del divorcio entre filosofía y psicología tendrá una importante contraparte que, curiosamente, ha sido consignada por la mayoría de los estudiosos de la psicología en Chile como el evento más importante en lo que hace al inicio del desarrollo sistemático del campo¹⁸⁵: la creación, en la Facultad de Filosofía y Educación, del Instituto Central de Psicología, el cual tendrá, de acuerdo a su decreto creador, los objetivos de:

- a) Contribuir al progreso, conocimiento y aplicación de la Psicología y de sus disciplinas afines;
- b) Cooperar a la labor desarrollada por las Facultades, Institutos, Seminarios, Laboratorios, Escuelas y organismos oficiales o privados, existentes o que se creen, cuyas actividades tengan relación con la Psicología y contribuir a la coordinación de sus trabajos;
- c) Hacer publicaciones y colaborar en ellas, promover Congresos o reuniones nacionales o internacionales para la deliberación y estudio de de problemas psicológicos; fundar Sociedades de Psicología; y otorgar premios a las obras y corporaciones que juzgue dignas de ello;
- d) Proyectar y orientar servicios psicotécnicos a las Instituciones que lo soliciten; y
- e) Informar a los organismos oficiales sobre las materias que puedan someterles y colaborar con ellos en todo cuanto concierna al objeto del Instituto...¹⁸⁶

¹⁸⁵ Inexplicablemente, *toda* la literatura especializada consigna este acto como el “nacimiento” de la “carrera” de psicólogo en Chile, sin tener en cuenta que, como veremos más adelante, por una parte, ello no comenzará a gestarse sino hasta 1961 cuando se crea la Escuela de Psicología como unidad académica independiente que otorga el *título profesional de psicólogo* y, por otra, que académicamente ello ocurre en 1965 cuando la citada Escuela comienza a otorgar la *licenciatura en psicología*.

¹⁸⁶ UCHILE, “Decreto del Rector n° 1023 del 20 de Agosto de 1946”. APSBEFCS.

Así, se constituye en el seno de la filosofía universitaria, relativizando el mentado divorcio, un centro dedicado a las principales tareas de desarrollo y extensión de la psicología, generando y articulando tareas de manera mucho más amplia y vinculada con la sociedad que el Departamento del Instituto Pedagógico, destacando en forma importante sus ámbitos de aplicación y atribuyéndole de entrada múltiples campos de especialización (aunque sólo reconocidos como tales muchas décadas después) como puede observarse con claridad en el siguiente artículo de su decreto creador, el cual estipula que “El Instituto trabajará en coordinación con el Departamento de Psicología del Instituto Pedagógico y se ocupará del estudio de problemas de Psicología General, Jurídica, Pedagógica, Social, Médica, Militar (sic), del trabajo y cualesquiera otros que digan relación con estas ciencias”¹⁸⁷. La psicología mantuvo así a sus “dos madres”, la filosofía y la pedagogía, simultáneamente ocupadas de sí, aunque ninguna de ellas estuviera dispuesta a brindarle independencia a su vástago; de paso, les fue posible continuar aprovechando el amplio interés que la comunidad de estudiantes mostró por los estudios de aquella nueva disciplina llamada psicología¹⁸⁸.

Un paso adelante, aunque insuficiente, en este camino por reconocer mayores márgenes de autonomía para el campo de las ciencias psicológicas se consumó al año siguiente, en 1947, cuando en el nuevo Reglamento y Plan de Estudios de los grados académicos de la Facultad de Filosofía y Educación se le reconoció como una vertiente de especialización de los grados de licenciado y doctor. Como sucedía para los alumnos del Instituto Pedagógico, dicho plan contemplaba una estructuración diferenciada para los estudiantes de las menciones en filosofía, educación y psicología, reconociéndoles una matriz común en función de la cual se volvía obligatorio para ellos el cursar al menos dos semestres de Introducción a la Filosofía, Historia de la Cultura, Psicología General y Sociología¹⁸⁹.

¹⁸⁷ *Op. Cit.*, artículo 2°.

¹⁸⁸ Para ese primer “Curso Especial de Psicología” se inscribieron 95 alumnos, superando con mucho las expectativas para una disciplina tan nueva como lo era ésta en aquella época (“Nómina de alumnos del Curso Especial de Psicología. 1947” APSBEFCS).

¹⁸⁹ UCHILE, “Decreto del Rector n ° 985 del 30 de Julio de 1947”. APSBEFCS. Un hecho curioso es la inclusión en este cuerpo normativo, como artículo transitorio, del señalamiento en torno a que “el Doctorado

Tres años después, a través del nuevo Reglamento y Plan de Estudios de la misma Facultad fechado el 16 de enero de 1950 y, en consonancia con sus objetivos declarados¹⁹⁰, se operan algunos cambios importantes en relación con la normatividad de 1946. Primero, desde el punto de vista del Reglamento, es posible observar un afianzamiento del lugar de la psicología como herramienta al servicio de la pedagogía. En este sentido, se consignan tres modificaciones relevantes: por un lado, se agregan en su artículo 26° las condiciones bajo las cuales los alumnos podrán ingresar a una nueva y pujante especialidad del Departamento de Educación:

...Podrán ingresar a la especialidad de Consejo Educacional y Vocacional los alumnos que hayan terminado satisfactoriamente los estudios correspondientes al octavo semestre de alguna de las asignaturas del Instituto Pedagógico, estén siguiendo los estudios del Curso Especial de Psicología y hayan sido aprobados en todos los ramos teóricos fundamentales de este curso. Podrán ingresar, además, los alumnos que hayan terminado satisfactoriamente los estudios del Curso Especial de Psicología y que hayan completado los ramos generales pedagógicos del Plan de Estudios del Instituto Pedagógico...¹⁹¹

En la misma línea fueron la modificación al artículo 24°, el cual consignó “una serie de pruebas destinadas a estimar sus condiciones para la especialidad”, que se les demandarán a los estudiantes de ella al momento que ellos estén en condiciones de optar al diploma profesional; y el cambio en el artículo 20°, donde se estableció un piso mínimo de 240 horas obligatorias de “práctica profesional” hacia el final de los estudios, sumada a la “práctica docente” del noveno semestre.

en Psicología sólo se otorgará después de cinco años contados desde la fecha de aprobación del presente Reglamento”. Descartando un error grosero, y considerando que tal programa de posgrado se impartió en dicha universidad sólo cincuenta años después -según la información oficial disponible de la primera promoción de este programa es de 1998 (ver, “ALUMNOS DEL PROGRAMA SEGÚN VERSION Y ESTADO DE AVANCE”, disponible en http://www.facso.uchile.cl/postgrado/doct_psicologia/avances.html, revisado el 01/03/09)-, este suceso quizá pudo responder bien al reconocimiento de fuerzas acumuladas en torno a la intuida aunque no explicitada idea acerca de su creación, bien a la presión de los estudiantes deseosos por obtener un grado específico en el campo y no sólo una mención de especialidad. De momento, con la información disponible, esto sólo puede quedar, por ahora, en el nivel de la conjetura.

¹⁹⁰ Que según reza el artículo 1° de esta normatividad, son: a) La superior tuición y orientación de los estudios profesionales que se imparten en las escuelas de su dependencia; b) El cultivo y promoción de los estudios e investigaciones filosóficas, científicas, históricas y literarias que se realicen bajo su dirección; c) El estudio de nuestra realidad educacional y la contribución efectiva a la solución de los problemas que ella plantea; d) La extensión universitaria en la órbita de su competencia, y e) La preocupación por el perfeccionamiento profesional de los egresados de sus escuelas...” (“Reglamento de la Facultad de Filosofía y Educación”. 16 de enero de 1950. APSBEFCS.

¹⁹¹ *Op. cit.*

Segundo, desde el punto de vista del Plan de Estudios y dando pie a las modificaciones reglamentarias señaladas, se observa un cambio sustancial en términos de forma y fondo: no sólo varió la denominación a “Curso Especial de Psicología”, ya sin el aditamento de “y de Orientación”, sino que además se reestructuró el régimen de estudios agregando siete asignaturas nuevas (Introducción a la Filosofía, Anatomía, Fisiología, Sociología, Antropología Cultural, Estadística Avanzada y Psicología del Niño), volviendo mucho más densa y rica la formación ofrecida, además de volcarla con mayor énfasis a la realización e intervención social concreta mediante el hecho de volver obligatoria la realización de un semestre de práctica profesional¹⁹². Así, hacia el final de la brillante gestión del rector Juvenal Hernández, puede observarse que los esfuerzos por desarrollar los estudios relativos a las ciencias psicológicas, al igual que en casi todas las otras áreas de conocimiento que por entonces cubría el quehacer universitario, han experimentado en muy pocos años cambios fundamentales en la dirección de generar y consolidar un campo científico y de formación profesional para la psicología. Aunque la dependencia de la filosofía y la pedagogía no da visos de disminuir, el proceso de especificación y crecimiento de la disciplina la tornará, poco a poco, cada vez más insostenible.

Al parecer las propias autoridades universitarias tenían de alguna manera presente esta situación. Esto podría explicar que hacia mediados de la década, a inicios del rectorado del profesor Juan Gómez Millas (1953-1963), se diera un paso crucial en el camino por la independencia disciplinar mediante la creación del título profesional de psicólogo para los egresados del Curso de Psicología del Instituto Pedagógico, “teniendo presente que por una omisión (sic) no se extendió el decreto en su respectiva oportunidad”¹⁹³.

¹⁹² Otra muestra de este ánimo por facilitar el desarrollo del campo de la intervención en lo pedagógico fue el Decreto con Fuerza de Ley n° 160 del 21 de Junio de 1953, el cual desgravó la importación de materiales didácticos para todos los niveles educativos, del primario al universitario; una norma que estaría en vigencia poco más de 25 años y que no sería derogada sino hasta la dictadura militar encabezada por A. Pinochet (1973-1990), mediante el Decreto con Fuerza de Ley n° 1 del 5 de mayo de 1979.

¹⁹³ “Decreto del rector n° 3012”, del 24 de septiembre de 1954. APSBEFCS.

Decantando y consolidando estos cambios se abre la década de los '60, con la creación en 1961, al interior de la citada Facultad, de la Escuela de Psicología. En el Reglamento que la constituye como tal se especifican ciertas líneas normativas que prosiguen abonando en la línea de fortalecer su perfil académico al interior de la Universidad, así como aquel profesional en su relación con la comunidad. Reza el Reglamento en algunos de sus artículos:

Artículo 1° La Escuela de Psicología... tiene por objeto:

- a) Impartir los conocimientos necesarios para optar a los títulos que determina este Reglamento.
- b) Cultivar el espíritu científico y promover la difusión de los conocimientos psicológicos.

Artículo 2°... impartirá la enseñanza necesaria para optar al título profesional de Psicólogo...

Artículo 5° Los estudios incluirán períodos de práctica y de adiestramiento en la investigación científica...

Artículo 26° Para optar al Título de Psicólogo los alumnos deberán haber cumplido con los siguientes requisitos:

- a) Haber aprobado la totalidad de los ramos de la carrera.
- b) Haber cumplido con la Práctica Profesional.
- c) Haber aprobado un Seminario de Tesis...¹⁹⁴

“Cultivar el espíritu científico”, “adiestrar en investigación científica”, “cumplir con Práctica Profesional”, son erigidos como imperativos específicos para la acción de formar sujetos llamados psicólogos. Particulares decisiones, tomadas al calor de intensos debates acerca de la esencia y destino de la sociedad chilena, en el marco de una escena mundial en similar tono, que marcan un cierto modo concreto de ser académico, burocrático y profesional a partir del cual construir el lugar del conocimiento y práctica psicológicos, así como los sujetos a él atados¹⁹⁵.

¹⁹⁴ “Reglamento de la Escuela de Psicología. Facultad de Filosofía y Educación”. 1961. APSBEFCS.

¹⁹⁵ En este sentido llama la atención la disposición del artículo transitorio, en orden al establecimiento de un “examen de selección o idoneidad” para acceder a la formación y práctica en psicología. El requerimiento adicional implica otro tipo de distinción individual para ocupar el lugar de psicólogo, ya no epistemológico-metodológica, en tanto posesión o no de un cierto saber técnico-teórico orientado por un método sistemático sino, más allá, una distinción pseudo-ontológica, en tanto posesión de ciertas “calidades personales” específicas que habilitan al sujeto para recibir y hacer uso legítimo de tales saberes y métodos desde el lugar de psicólogo. Las posiciones respecto a este particular nivel de distinción varían mucho: desde aquellas que la justifican aduciendo su carácter necesario por la especial situación del trabajo con “personas” como sujetos-objetos del mismo, hasta aquellas otras que la denostan argumentando su carácter accidental y como producto de disputas e intereses gremiales que precisan de ella para mantener ciertas relaciones de poder. Volveremos luego sobre este punto.

Estos movimientos no se entienden por fuera de un cierto *zeitgeist* que prescribió la tecnificación y profesionalización de la práctica y gestión educativas como parte de los esfuerzos modernizadores llevados a cabo por los Estado Nacionales “en vías de desarrollo”. Las fluidas relaciones del Estado chileno con la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) -que ya habían dado un fruto muy concreto con la fundación en aquel país de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) en 1957- fueron otro espacio en el cual se materializó este “espíritu de los tiempos”, dando cabida e impulso a los campos concurrentes en el esfuerzo educativo. Prueba de ello fue la misión del Programa ampliado de asistencia técnica UNESCO-CHILE, entre los años 1963 y 1964 en la cual, de paso, se atribuyó gran centralidad e importancia asignadas en tales esfuerzos a la psicología chilena y sus instituciones. Se menciona así en su informe final:

...Por falta de tiempo no [se] trabajó en la elaboración de pruebas, instrumentos, programas e instrucciones; debería confiarse esa tarea al Instituto Central de Psicología, que está plenamente calificado para llevarla a cabo. El experto insistió en este aspecto del problema de la Orientación en Chile, y participó en las primeras conversaciones al respecto entre los responsables del Instituto Central de Psicología y del Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile. La colaboración de esos dos Institutos debería ser permanente en lo que respecta al Planeamiento de la Educación y al Proyecto del Servicio Nacional de Orientación...¹⁹⁶

Aunque la “falta de tiempo” parece no haber sido la causa principal de algunos inconvenientes en la ejecución de la misión y la realización de sus objetivos¹⁹⁷, el impulso que ella representó al trabajo y desarrollo de la psicología en Chile parece no haber sido menor; de hecho, el único profesional especialista tipificado en el proyecto será el psicólogo. Así, apenas unos meses después de iniciada y en medio de sus frenéticos trabajos, las autoridades universitarias se dieron a la tarea de proveer un nuevo Plan de Estudios para la citada Escuela.

¹⁹⁶ Resumen del Informe de Misión del Programa ampliado de asistencia técnica UNESCO-CHILE. Identificación: UNESCO/PAAT/CHILED/13, Experto responsable: Guy Duboc, Período: julio 1963-abril 1964, p. 2 (en <http://unesdoc.unesco.org/images/0000/000076/007619SB.pdf>, revisado el 25/02/09).

¹⁹⁷ Según el mentado documento, “Las razones siguientes impidieron la experimentación práctica del proyecto de Servicio de Orientación y la elaboración de pruebas: 1. Vacaciones escolares, que no permitieron disponer del alumnado para esa experimentación; 2. Necesidad de textos oficiales permitiendo esas experimentaciones en las aulas del sistema escolar actual; y 3. Ausencia de coordinación entre los Institutos que debían colaborar en la elaboración del material” (*Ibid.*).

Plan de Estudios de la Escuela de Psicología¹⁹⁸

Estudios pre-profesionales¹⁹⁹

<u>Primer Año</u>		
1.	Psicología General	2 unidades (6 horas)
2.	Introducción a la Filosofía	2 unidades (6 horas)
3.	Biología	2 unidades (6 horas)
4.	Anatomía	1 unidad (3 horas)
5.	Estadística	2 unidades (6 horas)
6.	Idioma	<u>1 unidad (3 horas)</u>
		10 unidades (30 horas)
<u>Segundo Año</u>		
7.	Psicología General	1 unidad (3 horas)
8.	Problemas de la Cultura	2 unidades (6 horas)
9.	Sociología	2 unidades (6 horas)
10.	Psicología del niño y adolescente	<u>2 unidades (6 horas)</u>
		7 unidades (21 horas)
<u>Tercer Año</u>		
11.	Neuro-Anatomía	1 unidad (3 horas)
12.	Neuro-Fisiología	1 unidad (3 horas)
13.	Psicología Fisiológica	2 unidades (6 horas)
14.	Psico-Estadística	1 unidad (3 horas)
15.	Psicología Evolutiva	2 unidades (6 horas)
16.	Aplicación e interpretación de pruebas psicológicas	1 unidad (3 horas)
17.	Psicología de la Personalidad	<u>1 unidad (3 horas)</u>
		9 unidades (27 horas)
<u>Cuarto Año</u>		
18.	Antropología Social	1 unidad (3 horas)
19.	Psicología Social	1 unidad (3 horas)
20.	Patología Social	2 unidades (6 horas)
21.	Teoría y construcción de pruebas psicológicas	2 unidades (6 horas)
22.	Técnicas de Tratamiento psicológico	2 unidades (6 horas)
23.	Aplicación e interpretación de pruebas psicológicas	1 unidad (3 horas)
24.	Psicopatología	<u>2 unidades (6 horas)</u>
		11 unidades (33 horas)
<u>Quinto Año</u>		
25.	Metodología y Teoría Psicológica	1 unidad (3 horas)
26.	Psiquiatría*	2 unidades (6 horas)
27.	Psicología del Trabajo y Orientación Profesional y Vocacional*	2 unidades (6 horas)
28.	Psicología Educacional*	<u>2 unidades (6 horas)</u>
		7 unidades (21 horas)
29.	Práctica Optativa	
30.	Seminario Electivo I**	
31.	Seminario Electivo II**	
	Total	44 unidades (132 horas)

* : Práctica Profesional Obligatoria

** : Obligatorio en su realización

¹⁹⁸ “Decreto del rector n° 2380”, del 19 de junio de 1963. APSBEFCS.

¹⁹⁹ En el documento no se especifica el número de horas de ramos generales obligatorios en el I.P.

El Plan de Estudios de 1963 representa el primer cambio generalizado en la estructura curricular de la formación en psicología de la Universidad de Chile desde aquel primer esquema de 1946. No obstante, los cambios van en el mismo sentido de la ampliación de los estudios iniciada en 1950, repitiéndose también la tendencia de conducir esta profundización en la línea de aumentar el peso relativo de materias en los ámbitos fisiológico-anatómico (con la inclusión de Neuro-Anatomía, Neuro-Fisiología y Psiquiatría), estadístico-experimental (Psico-Estadística, Metodología y Teoría Psicológica) y aquel de la intervención profesional (agregándose otro curso de Teoría y construcción de pruebas psicológicas, uno de Técnicas de Tratamiento Psicológico, prácticas obligatorias en las cátedras de Psiquiatría, Psicología Educacional y Psicología del Trabajo y Orientación Profesional y Vocacional, además de la Práctica Profesional obligatoria incluida en la reforma de 1950). Si bien la inclusión de materias como Problemas de la Cultura y Patología Social pudieran hacer pensar que la ampliación de estudios se realizó intentando guardar ciertos equilibrios con otras áreas de la formación en psicología, la magnitud de los cambios en las líneas ya mencionadas permiten suponer que esta situación fue más bien marginal, conformando el grueso de las modificaciones un panorama en el cual la consigna parece clara: para desarrollarse, la psicología debe ser cada vez más una ciencia natural; debe estar cada vez más lejos de la filosofía y las humanidades, a la vez que más cerca de la fisiología y la medicina.

Las modificaciones que este esquema curricular aceptará en los siguientes años continuarán la senda así definida²⁰⁰, resultando decisivos en este camino de institucionalización y desarrollo de la psicología como campo académico, científico y profesional autónomo los pasos dados, hacia julio de 1965, con el nuevo Plan de Estudios y el Reglamento de la Escuela.

²⁰⁰ Por ejemplo, la modificación del nombre de la materia Técnicas de Tratamiento Psicológico por el de Técnicas de Rehabilitación Psicológica (“Decreto del rector n° 2907”, del 09 de julio de 1964. APSBEFCS), así como la inclusión de los cursos de Antropología Física, Fisiología, Antropología Cultural y el de Estadística (“Decreto del rector n° 2911”, del 09 de julio de 1964. APSBEFCS).

En la primera de estas normativas se estableció el esperado grado académico de Licenciado en Psicología; a la par se agregaron horas para las materias de Idioma, Antropología Física, Anatomofisiología, Psicopatología, Teoría y Metodología Psicológica y Aplicación e Interpretación de Pruebas Psicológicas, y también se restaron para aquella de Teoría y Construcción de Pruebas Psicológicas, resultando en un incremento neto de 24 horas de cátedra para la culminación de los estudios²⁰¹, más o menos siguiendo la línea ya descrita.

Ahora bien, aunque importante a los fines de consolidar para la disciplina un espacio al interior de la comunidad académica, desde el cual construir y asegurar su reproducción, los cambios normativos en el reglamento de la Escuela resultan tanto o más interesantes. Con dos veces la extensión del Reglamento anterior (1961), a medida que se avanza en la lectura de sus 55 artículos puede notarse como, más allá de la densificación burocrática o la eficientización administrativa típicas de instituciones en proceso de consolidación y crecimiento, las modificaciones instituidas van de menos a más en cuanto al fondo de ciertas materias sustantivas. A los cambios que inician con la adición del objetivo de “contribuir al perfeccionamiento cultural de los alumnos” y la especificación de los grados (licenciado y doctor) y títulos (psicólogo) otorgados, sobrevienen otras importantes modificaciones en lo que hace al ingreso y permanencia de los estudiantes en la Escuela. Una primera reforma se traduce en el cierre exclusivo del acceso a la formación para los alumnos universitarios llamados “regulares”, marginando de tal espacio a aquellos fuera de esa condición. Otra modificación, plasmada en los artículos siguientes, vendrá a cerrar aún más este espacio:

Artículo 4°. Para matricularse como alumnos en el primer año de la Escuela, se requiere haber aprobado las pruebas de selección o idoneidad personal y estar en posesión de los títulos y requisitos que la Universidad establezca...

Artículo 5°. El Consejo de Profesores designará anualmente la Comisión que deberá tomar el examen de selección o idoneidad personal y, a la vez, fijará los criterios que se adoptarán para la calificación. Esta Comisión la presidirá el Director de la Escuela.

Artículo 6°. No tendrán derecho a matricularse las personas que, a juicio de la Comisión, presenten un notorio defecto físico o mental que signifique una contraindicación para el ejercicio profesional ulterior²⁰².

²⁰¹ “Decreto del rector n° 3633”, del 02 de julio de 1965. APSBEFCS.

²⁰² “Reglamento de la Escuela de Psicología. Facultad de Filosofía y Educación”. 1965. APSBEFCS.

Como se observa, con estas disposiciones se consagra el devenir de la selección de alumnos por pruebas desde la condición de medida de excepción (artículo transitorio) a una permanente e integrante fundamental del proyecto institucional para la psicología en la Universidad en lo que hace a definir el acceso a la formación, cerrando sobre un cierto número de “elegidos” las posibilidades de recibir instrucción y derechos de ejercicio socialmente reconocidos en la disciplina. Algo similar ocurre en el caso de la permanencia en la carrera, según podemos observar en algunas disposiciones más adelante:

Artículo 24º. El Consejo de Profesores estará facultado para proceder a la eliminación de un alumno cuando los dos tercios de la totalidad de sus miembros con derecho a voto estimen, en conciencia, que no posee las condiciones personales e imprescindibles para el ulterior ejercicio de la profesión. Las contraindicaciones podrán radicar en el plano moral, caracterológico o intelectual...

Artículo 25º. El Consejo de Profesores tendrá la facultad de suspender, por el tiempo que estime del caso, al alumno que infiera ofensa grave a la Escuela, a la Profesión, al Cuerpo Docente, o alguno de sus miembros o alguno de sus compañeros...²⁰³

Más allá de la evaluación objetiva de conocimientos y habilidades, quizás contenida en el señalamiento acerca de “contraindicación intelectual”, observamos que a través de estas normativas la institución psicológica universitaria, mediante su “Consejo de Profesores”, se constituye a sí misma como fuente y guardián no sólo de un cierto saber sobre lo psicológico sino, además, de un cierto saber acerca de lo “moralmente bueno”, lo “caracterológicamente correcto” y lo “interpersonalmente adecuado”; oráculo completo sobre lo que es y debe ser, psicológicamente hablando, una “persona buena” para el ejercicio de la psicología. Se institucionaliza así un tipo de exclusión, no fundada en la carencia de conocimientos o habilidades, que sabemos dependen de las condiciones sociales en la evolución de un sujeto desde tal o cual clase social, sino una marginación justificada en la presencia de “defectos” y/o “falta de idoneidad” en los postulantes, atribuciones que, como veremos, no sólo son ambiguas sino que refieren más a un cierto tipo de conocimiento evaluativo sobre las gentes que a uno más propiamente descriptivo.

²⁰³ *Ibid.*

El ambiente social dentro del cual se sucedieron todos estos cambios, en la línea de consolidar teórica, práctica y administrativamente a la psicología como un campo de investigación, formación e intervención social sobre la psique, estuvo marcado por un devenir tan agitado y rápido como el de esta joven disciplina. La década de los '60, más allá de las diferentes lecturas ideológicas y valorativas que en la memoria e historia chilenas asume, es considerada por la mayoría como una de las más convulsas, dinámicas y activas desde el punto de vista de la acción y desarrollo de los actores sociales en el pasado reciente de aquella austral nación. Una cierta fiebre por "hacer, aquí y ahora" pareció inundar las mentes y los corazones de miles, y que se vio coronada por lo que a ojos de muchos era el máximo logro de aquella joven sociedad: la elección democrática, en 1970, de un gobierno de orientación marxista encabezado por el Dr. Salvador Allende, que ofrecía al país llevar a cabo, pacíficamente y dentro de los márgenes de la institucionalidad republicana, la llamada "vía chilena" al socialismo.

Arribamos así a la última restructuración de las directrices académicas que configuraron el desarrollo y la práctica de la psicología en este período, las cuales regirían durante las siguientes dos décadas, y que fueron plasmadas en el Decreto del Rector n° 379 del 19 de enero de 1971 con la sanción del nuevo Plan de Estudios de la carrera. En el nuevo marco regulador provisto, si bien a primera vista no se aprecian cambios sustantivos, pueden observarse ciertas modificaciones interesantes que dan cuenta del dinámico y agitado ambiente imperante descrito y del cual, como es obvio, la Universidad y sus instituciones no tuvieron forma de sustraerse. Salta a la vista, en primer lugar, la reforma en la manera de conceptualizar la estructura del plan. En las versiones anteriores se siguió el criterio de ordenar las materias a cursar de acuerdo al momento (año/semestre) en el cual ello debía ocurrir, mientras en esta nueva versión, en cambio, dicha estructuración se orientó de acuerdo a los diversos temas (áreas) en los cuales era posible organizar las distintas asignaturas. Nuevo principio ordenador, afín a las formas imperantes en la expresión funcionalista estadounidense de la organización científica, también percibido en la inclusión

dentro del Plan Electivo de una asignatura llamada “Técnicas de Counseling” y que, a escala, reflejan tanto la “sensibilidad” de los académicos locales a las maneras foráneas para encarar los desafíos de organización y desarrollo de la ciencia, como el debate intra-universitario en cuanto a la selección de tal o cual modelo a seguir para la materialización de tales tareas. En la misma línea, aunque en sentido opuesto, puede interpretarse la adición dentro de los márgenes del Plan Electivo de ciertas asignaturas como “Psicología Económica” y “Psicología de la Propaganda”; gestos que revelan, en tanto significativos desde una lectura marxista y principalmente francesa de la conceptualización psicológica, la coexistencia de diversas formas de expresión de tales sensibilidades en el proceso de construcción y desenvolvimiento del proyecto normativo de la psicología que aquí nos ocupa, y que en el desarrollo de sus luchas generó resultados tan paradójicos como la inclusión de las materias de Antropología Sociocultural, Sociología y las de Psicología Social I y II en su Área Psicobiológica.

Llegados a este punto, daría la impresión que la psicología en Chile se hubiera desarrollado de manera exclusiva sobre sus ejes más propiamente pedagógicos y clínicos, respondiendo de manera más o menos fiel a los imperativos teórico-prácticos de los maestros y médicos que en el momento reclamaron su aparición y desarrollo como una necesidad social. Aunque en gran medida cierta, esta impresión desconoce una parte importante del cuadro. Desde fines de los '40 a principios de los '70 la psicología, como muchas otras ciencias sociales, dio sus primeros pasos y experimentó un crecimiento no sólo acelerado sino además desarrollado en múltiples direcciones. Si bien evidente, la primacía de aquellos enfoques médico-pedagógicos fundadores no representó un margen infranqueable que limitara de una vez y para siempre extender el campo de las preguntas, teorías e intervenciones de la psicología a todas las áreas de la vida social. Ninguna ideología, por su carácter mismo de estructura cerrada y suficiente que explica la totalidad, es capaz de sostener una hegemonía exclusiva y permanente a lo largo del tiempo; igual suerte corrió aquella de la psicología como campo reducido a la fisiología de lo mental o a la analítica de la conducta observable.

Cierto es que mientras hubo psicología sin psicólogos, o sea un esfuerzo disciplinar conducido por expertos de otros campos y sin miembros formados sistemáticamente y acreditados en la propia disciplina, tal ampliación más allá de las fronteras temáticas y teóricas del paradigma médico-pedagógico fue modesta y reducida a unos pocos esfuerzos. Sin embargo, aparejado al ineludible declive y a la porosidad estructural de aquella visión, y como otra traducción de los mismos afanes regulativos, fue desde muy temprano creciendo el interés por avocarse al estudio y trabajo en otras áreas temáticas; el saber e intervención sobre la sociedad y la vida de sus sujetos, si bien amplio, aparecía aún como un espacio a ensanchar, en su mayor parte aún por conocer y hacer.

Un área interesante en la cual esto sucedió temprano fue el ámbito de lo judicial-penitenciario. Aunque su reconocimiento académico como una subespecialidad o campo de aplicación del saber psicológico no llegaría hasta la década de los '70, con la inclusión en el plan de 71 del curso Psicología Criminológica²⁰⁴, el interés y el comienzo de los trabajos en el área pueden rastrearse desde mucho tiempo antes. Las referencias a lo mental existentes en las leyes chilenas se desarrollan con lentitud pero con consistencia desde la segunda mitad del siglo XIX en adelante, encontrándose referencias tanto en el Código Civil de 1857, el Código Penal de 1874, así como en el Código de Procedimiento Penal de 1906²⁰⁵; aunque sin psicólogos, la psicología desde entonces ya ocupaba a los hombres de ley.

²⁰⁴ Por esas épocas ya se había asentado la idea sobre la necesidad que el saber y la técnica psicológica representaba para aquellos dedicados a los trabajos sobre derecho, crimen, justicia y cárcel. Un buen ejemplo de esto, de dos años antes (1969) y que además aporta claves para entender la visión que sobre aquella disciplina tenían tales hombres de la ley, es la argumentación que la entiende como una “rama de la Biología que estudia “los hechos que constituyen la vida mental”, es una disciplina de la que hoy no puede prescindirse en ninguna actividad humana. Si se considera que en última instancia el psicólogo se propone descubrir la estructura, las causas y los efectos de la conducta (Wolff), se apreciará cuán importante es, para el hombre de Derecho, el conocimiento de esta ciencia” (González Berendique, M.A. *Psicología Jurídica. Cátedra de Medicina Legal*. Colección de Manuales Jurídicos, N° 32. Publilex: Santiago de Chile, 1969, p. 9).

²⁰⁵ Sumariamente, en tales ordenamientos pueden consignarse las siguientes referencias. *Código Civil*: artículos 109 (del matrimonio), 222 y 226 (de los derechos y obligaciones entre los padres y los hijos), 332 (de los alimentos que se deben por ley), 456-468 (reglas especiales relativas a la curaduría del demente), 497 (sobre la tutela), 723 (de los bienes), 1447 (de obligaciones y contratos), 2509 (de la prescripción); *Código Penal*: artículos 10 (responsabilidad criminal), 150a (agravios de funcionarios públicos), 268 (delitos contra el orden), 361 (de la violación), 397 (lesiones corporales), 410 (delitos contra las personas), 496 (sobre faltas); *Código de Procedimiento Penal*: 348-349 (de la identificación del delincuente y sus circunstancias), 682-696 (de las medidas aplicables a los enajenados mentales) . Para detalles ver Anexos, Tabla n°5.

Este progresivo “aparecer” de la cuestión mental en el ámbito judicial-penitenciario continuará a paso lento pero constante. Por esta senda, y en otra muestra de la receptividad que los sujetos vinculados a estas tareas tenían para con los desarrollos y trabajos de sus colegas en otras latitudes, el Dr. Israel Drapkin, reconocido por la propia Universidad como uno de los pioneros de la disciplina²⁰⁶, tomará asunto de la labor pionera de José Ingenieros en su Instituto de Criminología (1907) en Buenos Aires, lo que lo llevará a fundar y dirigir, desde 1919, el Instituto Nacional de Clasificación y Criminología de Chile²⁰⁷, abriendo así el primer espacio institucional en el país donde pudo comenzar a realizarse de manera consistente y articulada el desarrollo del saber y la técnica psicológicas al servicio de estas tareas de control social. Llegó, incluso, luego a “exportar” su modelo y marco de trabajo (ambos fundados en la aún prestigiosa lectura de la criminología italiana) y, de paso, alimentando en el país una perspectiva analítica y práctica en la cual el esfuerzo de la psicología se tornó en una pieza fundamental del esquema en el cual se opera la extensión del lo carcelario desde lo esencialmente punitivo hacia las dimensiones de lo terapéutico y lo disciplinario, mediante la discriminación de los factores que concurren en la configuración de conductas desviadas de algunos individuos. Se relatará en una semblanza del personaje:

Drapkin imported to Israel the prevailing approach of the time, which saw criminology as a technique aiming to assist authorities to treat, punish, and discipline offenders. This approach emphasized the use of knowledge in the designing and operating of the social control apparatus. Drapkin’s practical and academic career in Chile was the manifestation of this view... It endeavored to differentiate the deviant individual from the normal law-abiding citizen, developing an etiological-oriented approach, searching causes of crime within certain individuals... Having been trained within the Italian model as a criminal anthropologist, Drapkin started his engagement with the study of physically and socially marginalized persons in the examination of lepers in Easter Island at the beginning of the 1930s. From this initial step he went on to investigate, categorize, and catalogue physical traits of the island’s natives. He then examined segregated criminals in a penitentiary in Chile, searching for physical and psychological traits of criminals...²⁰⁸

²⁰⁶ “Presentación”, Facultad de Ciencias Sociales, Escuela de Psicología: Universidad de Chile, 2009, en <http://rehue.csociales.uchile.cl/psicologia/presentacion.html>, revisado el 14/04/09.

²⁰⁷ Carnevali, R. “La ciencia penal italiana y su influencia en Chile”. *Polít. crim.*, N° 6, 2008, A4-6, pp. 1-19. [en http://www.politicacriminal.cl/n_06/a_4_6.pdf, revisado el 02/03/09]

²⁰⁸ “Historical Roots”. Criminology Institute. The Hebrew University of Jerusalem. Faculty of Law: Jerusalem, 1997, en <http://mishpatim.mscc.huji.ac.il/eng/crim.asp?cat=808&in=797>, revisado el 14/04/09.

Lejos de ser sólo una moda pasajera u otra muestra de la especial sensibilidad de los intelectuales chilenos a los desarrollos extranjeros del campo, esta línea de trabajo demostró con el tiempo ser especialmente dinámica y atrayente para los más disímiles actores sociales, haciendo confluír a médicos, psicólogos, abogados y a todos aquellos vinculados con las decisiones que configuran la expresión material y concreta del control social institucionalmente concebido y profesionalmente ejecutado. Un claro y poco conocido ejemplo de ello es la tesis “Higiene Mental y Delincuencia” que presentara Salvador Allende Gossens en 1933 para obtener el grado de Doctor en Medicina, quien tomando clara posición en los debates de la época, cerrará aquel trabajo diciéndonos...

...nuestro pensamiento se identifica plenamente con Mariano Ruiz Funes, cuando dice: ‘Si es cierta la frase de Taine, de que cada hombre lleva dentro de sí un Fidias capaz de esculpir las más supremas grandezas, pero susceptible también de dar vida a las mayores monstruosidades, no es menos cierto que cada sociedad modela sus delinquentes o hace a sus hombres superiores y que, en uno y otro caso, en lo individual y lo social, un imperativo ético obliga a decidir toda actividad en un sentido de superación. Si no ocurre así, es seguro que nuestra conciencia se gravará con la idea de hallarnos ante un escultor mediocre, merecedor de nuestro desdén²⁰⁹.

Interesantísimo trabajo cuya lectura, entre otras, ofrece una visión que, lejos de rechazar el modelo comprensivo y de intervención vigente, despliega un discurso caracterizado por la aceptación moderada del paradigma vigente, en disposición receptiva a la vez que escéptica, o sea crítica, en un movimiento de revalidación de la influencia de lo social y su entorno como un factor clave en la comprensión, análisis y tratamiento del fenómeno delincriminal, negándose a aceptar por buenas de una vez y para siempre las ideas que concentran su explicación en el individuo, su herencia y el cuerpo de determinaciones biológicas en las cuales ésta y aquel tienen lugar. No en vano, y aún a despecho de mantener diferencias importantes con él, el Dr. Allende mantuvo una larga y afectuosa relación con el propio Dr. Drapkin, con quien cursó estudios y mantuvo en amistad hasta el día de su muerte²¹⁰.

²⁰⁹ Allende, S. *Higiene Mental y delincuencia*. Fundación Presidente Allende-CESOC: Santiago de Chile, 2005, en www.elclarin.cl/fpa/pdf/tesis_sag.pdf, revisado el 14/04/09.

²¹⁰ Para detalles ver, Joan Garcés, “Presentación”, en http://www.archivochile.com/S_Allende_UP/doc_de_sallende/SAde0076.pdf, revisado el 14/04/09

Como puede observarse, el movimiento del interés por las ciencias psicológicas distó mucho de circunscribirse exclusivamente a la dimensión terapéutico-pedagógica con que médicos y educadores las invocaron desde antes que fuesen un campo reconocido de reflexión e intervención sociales. Desde muy temprano, y aún a despecho de variadas oposiciones²¹¹, el saber psicológico fue puesto al servicio de aquella nueva especificación social de lo educativo: lo criminal-penitenciario. Así, no resulta de extrañar que en los siguientes años las referencias a lo psicológico en cuestiones judiciales, criminales y carcelarias continuaran apareciendo, a la vez que revelando los nuevos sentidos concebidos y las tareas que le eran asignadas, reflejándose en una modesta pero constante producción de trabajos²¹², escenario en el cual se inscribe la extensión de su presencia en el campo de las leyes nacionales chilenas, destacándose en tal movimiento aquellas sobre “Estados Antisociales” de 1954 y la Ley de Menores de 1967²¹³. Décadas de reflexión y trabajo para montar los pilares de una arquitectura y práctica del control social que permitieran el reconocimiento académico de este campo de la indagación e intervención psicológica, recién en 1970, con la creación de una cátedra de Psicología Criminológica.

²¹¹ “Si las diversas ciencias que estudian la delincuencia hubieran coordinado sus directivas de investigación, habriase progresado más en la modificación de la opinión pública. El enfoque psicológico, por ejemplo, no goza del favor de algunos estudiosos, quienes objetan que la psicología del individuo no explica las cuestiones sociales implicadas en la delincuencia. Tal vez sea así, pero sin una comprensión y minucioso conocimiento de los problemas del individuo, la indagación sociológica no puede proceder satisfactoriamente”. Friedlander, K., *Psicoanálisis de la delincuencia juvenil*. Paidós: Buenos Aires, 1950, p. 13.

²¹² Aunque en su mayoría no editadas en el país, su existencia desde antiguo en las bibliotecas de la Universidad de Chile, así como el vínculo de muchos de sus autores con sus pares en ella, permiten conjeturar la existencia de un cierto espacio de atención e influencia. Entre otras referencias posibles se consigan, por ejemplo, Ameghino, A. y Ciampi, L. *Los métodos de la psicología experimental ante la psiquiatría forense*. Talleres Gráficos de la Penitenciaría Nacional: Buenos Aires, 1926; Pizarro, E. *Psicología y profilaxis de los delitos*. Talleres Gráficos de la Penitenciaría Nacional: Buenos Aires, 1939; Abrahamsen, D. *Delito y psique*. F.C.E.: México, 1946; Friedlander, K., *Psicoanálisis de la delincuencia juvenil*. Paidós: Buenos Aires, 1950; Mira y López, E. *Manual de Psicología Jurídica*. El Ateneo: Buenos Aires, 1954; Jiménez de Asúa, L. *Psicoanálisis Criminal*. Losada: Buenos Aires, 1958; Sandoval, A. *Pasión, emoción y delito*. Ed. Universitaria: Santiago de Chile, 1962; Hesnard, A. *Psicología del Crimen*. Zeus: Barcelona, 1963; Herrera, M. *Psicología y Criminología*. Omeba: Buenos Aires, 1966; González Berendique, M.A. *Psicología Jurídica. Cátedra de Medicina Legal*. Colección de Manuales Jurídicos, N°32. Publibex: Santiago de Chile, 1969; Henríquez, E. *Crímenes de la Brujería. La sugestión criminal en los ignorantes fanáticos*. Ed. De Palma: Buenos Aires, 1970.

²¹³ Para detalles ver, por ejemplo, Matus, J. *El positivismo en el derecho penal chileno. Análisis diacrónico y sincrónico de una doctrina de principios del siglo XX que se mantiene vigente*. Revista de Derecho, Vol. XX, n°1, julio 2007, p. 175-203.

Aunque más tardío y con desarrollos mucho menos espectaculares, también hubo un lento aunque sostenido avance de la psicología en la reflexión y práctica en lo que hace a las áreas del trabajo y la salud pública.

En cuanto al campo del trabajo, las primeras normatividades que referencian lo psicológico, transformándolo en materia de discusión y herramienta de intervención, pueden rastrearse en las reflexiones e indicaciones que generó la Organización Internacional del Trabajo (O.I.T.) hacia mediados de los años '50. Se destaca entre ellas la Recomendación 099, del 22 de junio de 1955, en la cual, a propósito de las discusiones sobre promoción del empleo e integración de los sujetos discapacitados al mercado laboral, la OIT recomendó a sus miembros generar planes integrales de intervención en los cuales la psicología jugaba un rol preponderante en la propia definición de discapacidad e invalidez, al establecer la dimensión de lo mental como otro ámbito, además del estrictamente físico, en el cual los individuos eran susceptibles de enfrentar obstáculos que les impidieran obtener o preservar un empleo, abriéndose otro amplio frente de acción para las jóvenes aunque vigorosas técnicas e instrumentales del psicodiagnóstico²¹⁴.

A su vez, en lo que respecta a la salud pública, un hito importante a consignarse de esta época, en lo que hace al lugar social de la reflexión y práctica psicológicas, fue la reformulación del antiguo Código Sanitario, intocado desde su formulación inicial de 1931. En su nueva versión de 1968, ya pasadas más de dos décadas desde aquel momento fundacional de 1946, la psicología al fin encontró un lugar y una cierta cuota de reconocimiento, aunque éste fue en la misma clave de subordinación y dependencia de la profesión médica que ya hemos descrito²¹⁵.

²¹⁴ Esta línea de reflexión sobre la regulación del trabajo mostró con el tiempo un amplio dinamismo, desarrollando por estas épocas todo un nuevo ámbito normativo dedicado a la protección de los trabajadores ante los diversos riesgos que entrañan las actividades en que se emplean, siendo los Convenios 121 (de 1964, sobre accidentes laborales y enfermedades profesionales) y 128 (de 1967, sobre prestaciones de invalidez) los más destacados del período.

²¹⁵ Según reza en su artículo 113: “Los servicios profesionales del psicólogo comprenden la aplicación de principios y procedimientos psicológicos que tienen por finalidad asistir, aconsejar o hacer psicoterapia... Cuando estos profesionales presten sus servicios a personas que estén mentalmente enfermas, deberán poner de inmediato este hecho en conocimiento de un médico especialista y podrán colaborar con éste en la atención del enfermo”. (Decreto con Fuerza de Ley n° 725, “Código Sanitario”, 31 de enero de 1968)

Tan vigoroso en su práctica como omitido en el reconocimiento de su peso concreto en el devenir de la psicología en tanto espacio de reflexión y herramienta de intervención social aparece el ámbito de lo militar. Aunque sobre esta arista del desarrollo y práctica de la psicología la información disponible es prácticamente nula, pareciendo que los psicólogos y militares chilenos no tuvieran una historia común de la cual dar cuenta, ello no es, ni con mucho, una prueba de que tal situación sea efectivamente así.

Como vimos en nuestra revisión para el caso mexicano, la alianza entre psicología y guerra comenzó y se sostuvo desde fines del siglo XIX, alcanzando en el XX un inusitado y vertiginoso ritmo de desarrollo; y los militares chilenos, como en otras tantas cuestiones, no estuvieron ajenos a él. Cediendo paulatinamente a su “germanofilia”²¹⁶, ya en la primera mitad del siglo XX éstos se orientaron cada vez más en la dirección de aprender lecciones e importar modelos desde otras naciones consideradas “avanzadas”. Así, poco a poco dejando atrás la ideología del “oficial educador”²¹⁷, la atención comenzó a centrarse cada vez más en los ejércitos victoriosos tales como el francés y el norteamericano, consideración que en el caso de éstos últimos se extendería ampliamente desde la segunda guerra mundial en adelante, proveyendo éstos su doctrina y formación incluso en la propia lengua materna de los asistentes²¹⁸.

²¹⁶ A inicios del siglo XX el proceso de “prusianización” del ejército chileno, mencionado páginas más atrás, se encontraba en su apogeo y sin dar luces que en breve comenzaría su lento pero definitivo declive; así como la razón fundamental que en su momento la justificase era la condición victoriosa y hegemónica de las fuerzas armadas alemanas decimonónicas, la derrota germana en la llamada “Gran Guerra” constituyó un poderoso argumento para que los institutos castrenses chilenos comenzaran a volcar a su mirada hacia otras latitudes.

²¹⁷ Concepción inspirada en la idea germana del rol primariamente formador que le cabe a la oficialidad en relación con sus subalternos y que para el caso chileno estuvo en gran medida inspirada por la obra de Le Bon “La educación por el ejército”, publicada en el Memorial del Ejército de Chile hacia 1906. En esta línea cabe destacar la publicación, en 1913 y dentro del mismo órgano de divulgación castrense, de su obra “Factores psicológicos de las luchas guerreras”, dando cuenta del sostenido interés de los militares por cuanto pudieran aprender y utilizar de aquella joven disciplina llamada psicología. Para detalles ver Genaro Arriagada, *op. cit.*, p.50 y ss.

²¹⁸ “International Military Education and Training Program (IMET): for more than 50 years, the U.S. military has run the IMET program to provide opportunities for foreign personnel to attend U.S. military schools and courses. Most of these commissioned officers and noncommissioned officers (NCOs) receive English language training before attending the U.S. courses. In the case of Latin American armed forces, the United States operates courses in Spanish”. Counterinsurgency Field Manual. (FM 3-24). Marine Corps Warfighting Publication (MCWP 3-33.5). United States Marine Corps: Washington, D.C., 2006, p. 138.

Considerando todos estos elementos, y aunque el reconocimiento explícito de los militares al rol que los psicólogos podrían ocupar en labores castrenses no aparecerá sino hasta 1980²¹⁹, cobra sentido la referencia que al mundo de lo militar se consigna en el ya citado decreto n° 1023, fundador del Instituto Central de Psicología, en cuyo artículo n° 2 se le considera explícitamente como una de las áreas a cuya resolución de problemas y estudio debía abocarse la labor del Instituto en particular y de la psicología en general. Estos sucintos datos, en nuestra opinión, alimentan la conjetura acerca que efectivamente sí existe en Chile, aunque todavía sin elaborar, una cierta historia entre psicología y milicia por contar. Como veremos, nos encontramos ante mucho más que una huella.

Aunque en apariencia difusa, y en gran medida ausente tanto de los registros oficiales disponibles como de los estudios que sobre estos temas se llevan a cabo y publican, la consideración de lo militar trascendió hacia fines de estas épocas los límites de una pregunta de investigación o de una interrogante por su relación con determinadas dimensiones de la vida social. La dictadura militar en que devino el golpe de Estado comandado por el general Augusto Pinochet en contra del gobierno constitucional del Dr. Allende el 11 de septiembre de 1973, que sumió al país en uno de los regímenes fascistas más brutales que la región conociera, no sólo representó un apagón científico y cultural que en sí mismo comportó un enorme obstáculo para la continuación del desarrollo de la psicología sino que, además, puso otra vez a los sentidos y las reglas de la guerra en el centro de la vida y el desarrollo de la sociedad chilena, volviéndose tristemente presentes y reales situaciones como la desaparición forzada, el exilio, la tortura, la intimidación generalizada, así como una cultura de la delación y el miedo, escenario en el cual la disciplina, a despecho de una visión ingenua que aún hoy construye una imagen de ella caracterizada por el altruismo y el servicio desinteresado en *pro* de la comunidad, jugaría en tal escena un papel tan macabro como fundamental.

²¹⁹ Con el Decreto Ley n° 3425 modificador del Código de Justicia Militar y que los incluirá en su artículo n° 135 como parte del equipo encargado de establecer el grado de discernimiento de los imputados.

La ampliación que más allá de las fronteras médico-pedagógicas experimentó la psicología institucional chilena cambió, vía la academización y profesionalización de la disciplina, su carácter esencialmente universitario y técnico mostrándose más acabadamente su enorme potencial como instrumento de transformación individual y social. El desenvolvimiento y desarrollo hacia estos otros campos de lo penitenciario-judicial, sanitario y militar, a través de los cuales cobra cuerpo como un campo coherente y sistemático de conocimientos, dan cuenta de las profundas interrelaciones del interés por lo psíquico con la práctica concreta del ejercicio del poder en la sociedad a lo largo del tiempo. Cobra sentido así que en poco menos de tres décadas (1946-1971) el proyecto universitario de formación en psicología se haya mantenido, en el caso chileno, más o menos intocado, presentando modificaciones más bien en el sentido de profundizar y ampliar las líneas de desarrollo planteadas desde sus comienzos. La relativa ausencia de giros en el rumbo programático de la psicología sugiere una cierta coherencia entre los intereses teóricos y los prácticos, dentro de un escenario de reajustes sociales constantes pero que no modificaron en lo sustantivo la correlación de fuerzas entre las élites así como sus proyectos de desarrollo, en un todo articulado bajo la constante de poner el esfuerzo científico en línea con los intereses de aquellos grupos en posición de financiarlos e instrumentalizarlos. En consecuencia, pueden señalarse, en coincidencia con lo visto en el caso mexicano y no obstante las consignadas diferencias, tres ejes ordenadores a partir de los cuales se configuran los relatos normativos desde donde se intenta consumir el desarrollo y la práctica de la psicología: primero, desterrar la matriz especulativo-reflexiva, dejando la cuna de las humanidades para dar sus primeros pasos en el sendero de la ciencia moderna; o sea, que la psicología se independice de la filosofía. Segundo, abrazar la dimensión fisiológico-biológica y el método experimental como puntos de partida de su ejercicio científico, en un movimiento de alianza y sujeción con la medicina. Tercero, y fundamental para su subsistencia y desarrollo, hacer propio el proyecto de desarrollo nacional compartido por la universidad y el estado, en un movimiento de coordinación con la clase política y económica dominante. Veamos ahora cómo es que esto continuó desde los años '70 en adelante.

Capítulo IV.

Cambios de época. El agotamiento de modelos

La década de 1970 llegó preñada de múltiples expectativas. Desde el mayo francés hasta la primera caminata lunar que cerraron la década anterior, el mundo se encontraba pleno de esperanza en cuanto a que el tiempo que tenía por delante sería el momento de realizar sueños y demandas largamente postergadas. El progreso técnico y las muestras sociales de insumisión, organización y vocación de cambio que caracterizaron aquellos años hicieron pensar a muchos que una época de logros y transformaciones en sentido progresista estaba al alcance de la mano, que el mundo estaba inmerso en un proceso de cambios irreversibles y que era sólo cuestión de tiempo para hacer realidad lo mejor de las utopías humanistas que desde hace siglos incendiaban la mente y el corazón de miles de sujetos a lo largo del mundo.

Desgraciadamente, como ha sucedido en otras tantas épocas de la historia humana, a momentos de avance y progreso como éste suelen seguir otros de estancamiento y reflujos. Por más que el catecismo liberal o la ortodoxia marxista insistan, aunque en diversa clave, al respecto, la historia nos ha mostrado muchas veces que la linealidad de los procesos no es una característica del devenir humano. Los procesos revolucionarios siempre han enfrentado otros movimientos opuestos, contrarrevolucionarios, que buscan contener e idealmente desterrar los deseos y las acciones que intentan transformar el *statu quo* para generar un nuevo orden social; esta época no fue la excepción a ello. Así los años '70, luego de un efímero e intenso pulso progresista, fueron testigos del inicio de un movimiento de reacción conservadora que duraría décadas y marcaría por mucho tiempo las vidas de millones de seres humanos, especialmente en las periferias de los centros capitalistas, o sea en nuestros pueblos latinoamericanos, así como otros tantos en Asia, África y Oceanía. En esta clave pueden entenderse algunos de los procesos sociales característicos del desarrollo y devenir de las comunidades mexicana y chilena que ahora ocupan nuestra atención.

Del furor olímpico a la insurgencia zapatista. 1968-1994

La masacre de Tlatelolco, ocurrida el 2 de octubre de 1968, dejó una profunda huella en la sociedad mexicana, por más que el régimen intentó desviar la atención de ella y concentrarla en la justa olímpica que por las mismas épocas se llevó a cabo en el país. Durante los años precedentes se había incubado la idea acerca de la necesidad de cambios profundos en un sistema político que daba visos de centrarse cada vez más sobre sí mismo y los intereses de sus cercanos, haciendo oídos sordos a los reclamos de una sociedad cansada de ello. Ante el intento ciudadano por hacerse escuchar la respuesta del sistema fue, otra vez, el autoritarismo y la represión. En buena medida para limpiar en algo la deteriorada imagen del régimen en 1970, liderado por el presidente Luis Echeverría, comenzó el proceso llamado de “apertura democrática”, que anunció entre otros la liberación de algunos de los presos políticos de 1968 pero que, en los hechos, no representó mucho más que un intento cosmético para encubrir la cada vez más problemática situación económica y política del país²²⁰.

En este contexto de convulsión y tensión social la psicología, en buena medida abstraída de él, a la vez que firme en su compromiso con la elite que la hacía posible, continuó su desarrollo. Durante estos años ello fue así no sólo sin los sobresaltos que a propósito de la tensa relación entre el Estado y la Universidad tuvo que enfrentar antes sino, al contrario, en una posición de creciente autonomía e independencia como no haya conocido nunca en sus pocas décadas de existencia. Quizás en función de la relativa baja en el grado de tensión que el quehacer universitario representó para las autoridades nacionales del período, o también en relación con el aumento paulatino de tal conflictividad en otros frentes de la vida social, el resultado, al final, fue la creación de un ambiente proclive al

²²⁰ En palabras de un investigador del período, “no ha habido otro sistema político latinoamericano que proporcione más recompensas a sus nuevas elites industrial y agrícola-comercial”, a la vez que “en ningún otro de los grandes países latinoamericanos el gobierno ha hecho tan poco, directamente, a favor de la cuarta parte inferior de la población”. Para detalles ver, Roger Hansen, “La política del desarrollo mexicano”, Cap.3, “El milagro mexicano: resultados”, Siglo XXI: México, 1971; en Adolfo Mir, *Las ciencias sociales. Antología*. Trillas: México, 1980, p. 135-177.

desarrollo más o menos autónomo de la vida universitaria en general y, en ese contexto, también de aquella de esta joven disciplina.

El escenario redundó en una época muy activa en lo que hace al desarrollo y crecimiento de la psicología mexicana. La década se abre, en este sentido, con una nueva consideración de lo psicológico en el cuerpo de las normatividades del campo laboral; como sucediera en 1963 con su inclusión en la Ley Federal de los Trabajadores al Servicio del Estado, en 1970 dicha consideración se extendió a toda la clase trabajadora del país, mediante la reforma a la Ley Federal del Trabajo, en la cual se incluyeron por primera vez referencias explícitas a la dimensión de lo mental como un ámbito a considerar en la regulación del mercado laboral, sus relaciones y los sujetos que les dan carne²²¹. Aunque variando según la especificidad de cada una de las partes de tal cuerpo normativo, el tono general de esta reforma apunta a la extensión de la definición del sujeto trabajador, ya no reduciéndolo a su condición de mero agente físico de una tarea, sino que ahora entendiéndole como un ser compuesto también por una realidad distinta e irreductible a lo material, como lo es la mental, que será a partir de ahora también objeto de ponderación a la hora de materializar las regulaciones que a dichas normas les competen. Otro evento importante ocurrido en aquel año, indirectamente relacionado con el devenir de la disciplina psicológica, en el marco de una política estatal de impulso a la ciencia y la investigación, y que en esa medida representó un aliciente para los esfuerzos científicos de todas las áreas del conocimiento, es la fundación del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT), concebido como el órgano encargado del diseño, puesta en práctica y evaluación de las políticas públicas del sector.

Volviendo al devenir específico de la disciplina psicológica, desde el punto de vista curricular, el siguiente pulso del latir que comenzara en 1938 sobrevendría también a inicios de los años setenta. El proyecto de nuevo plan de estudios

²²¹ Destacan entre ellas las modificaciones a sus títulos II (relaciones individuales de trabajo), V (el trabajo de las mujeres), V bis (el trabajo de los menores), VI (trabajos especiales), VII (relaciones colectivas de trabajo), IX (riesgos del trabajo) y X (prescripción).

aprobado, presentado a inicios de 1971 y para ser puesto en práctica desde el año siguiente, resulta esta vez explícito en marcar un profundo acento “profesional” y “científico” para la disciplina. Según se lee en su introducción, lo que motiva esta nueva reforma es la consideración de:

- a) El desarrollo alcanzado por la ciencia psicológica durante los últimos diez años en el nivel internacional.
- b) La necesidad de incorporar a los sistemas de entrenamiento de los psicólogos, los adelantos tecnológicos alcanzados en otros países
- c) La expansión de las necesidades nacionales en materia de Psicología Aplicada durante el mismo lapso
- d) El hecho de que el plan de estudios no satisface suficientemente las necesidades planteadas anteriormente
- e) La necesidad de coordinar los estudios del nivel de licenciatura con los estudios que se ofrecen en los niveles de maestría y doctorado... [Así] el nuevo plan debería contener un curriculum de materias y entrenamientos diseñados de tal manera que permitieran una eficiente ejecución profesional, amparada por un adecuado repertorio de conocimientos básicos y científicamente orientados...²²²

Si recordamos aquel plan original de 1938, un dato interesante es la repetición de aquellos tópicos relativos al “inmenso desarrollo” y la “necesidad nacional de aplicación” que se le endosan a la disciplina. Habiendo pasado más de tres décadas entre uno y otro planteamiento normativo, llaman la atención tanto la persistencia del tono utilitario con que se la concibe, como la alusión a la velocidad y extensión con las cuales parecen desenvolverse la indagación, reflexión y prácticas sistemáticas sobre las cuestiones psicológicas.

Ahora, dependiendo de la valoración de aquellos principios, y aunado a estas mencionadas persistencias, el plan podrá ser considerado bien como uno equilibrado desde el punto de vista de teoría y práctica profesional²²³, que representa un salto adelante en la estabilización de la disciplina como un campo más autónomo e independiente y que comporta un nuevo paso en la especificación programática mediante la distinción entre materias comunes y materias optativas, o bien también puede considerarse como uno sobrecargado de

²²² UNAM, “Proyecto de Reformas al Plan de Estudios de la Carrera de Licenciado en Psicología. 1971”. AHCU, Vol. 164, p. 743.

²²³ Lafarga, J., *op. cit.*, p. 309.

materias de corte psicotécnico²²⁴, que la desperfila en su carácter científico y reflexivo, realizando su condición de mera herramienta al servicio del interés y práctica de otras disciplinas. Dos visiones posibles, encontradas y, en cierto sentido, antitéticas que reflejan, más allá de simples divergencias de opinión o reducciones sectariamente motivadas, la reaparición, o más bien la continuidad, de aquella pugna originaria entre el énfasis reflexivo y el aplicado que la ha marcado desde sus inicios.

En buena medida dando cuenta del estado de esta lucha, no sólo teórica o epistémica sino que a la vez profundamente gremial y política, no es casual que por la misma época, de hecho en el mismo 1971, un grupo de connotados profesionales del campo haya pugnado por, y conseguido, la fundación del Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología (CNEIP). En una clara muestra del creciente interés por institucionalizar la disciplina y zanjar la disputa en la dirección de establecer un espacio que definiera las líneas centrales a partir de las cuales continuar el desarrollo disciplinar, se estableció este Consejo con los siguientes objetivos declarados:

1. Impulsar la enseñanza, investigación, difusión y el ejercicio profesional de la psicología científica en las instituciones de enseñanza y/o de investigación en la República Mexicana.
2. Orientar principalmente la enseñanza e investigación de la psicología a la solución de los problemas sociales, técnicos y educativos que plantea la realidad nacional en lo que a esta disciplina respecta.
3. Favorecer programas de intercambio de profesores, alumnos e investigadores de psicología entre diversas instituciones de enseñanza e investigación nacionales y extranjeras.
4. Promover la investigación interdisciplinaria entre la psicología y otras ciencias o profesiones.
5. Establecer criterios de calidad académica y científica y recomendar su aplicación en las diversas instituciones de enseñanza y/o investigación en Psicología en México.
6. Promover el establecimiento de premios para la investigación en psicología.²²⁵

Así, vemos que más allá de la voluntad personal de unos cuantos profesionales, este nuevo desarrollo institucional puede relacionarse, por un lado, con el

²²⁴ Álvarez, G. y otros “Notas para la historia de la psicología en México: I”, en: Serafín Mercado y otros *Psicología e Historia*. Facultad de Psicología-UNAM: México, 1981, p. 60.

²²⁵ CNEIP, “XXXV ANIVERSARIO DEL CNEIP”. *Tres décadas de promoción de la calidad en la psicología mexicana*, en: <http://www.cneip.org/menu.html>, revisado el 04/03/08.

creciente reconocimiento social -al menos de los grupos más directamente vinculados con la toma de decisiones- de las oportunidades y resultados que esta disciplina ofrecía y, por otro, con la firme voluntad de un cierto grupo de psicólogos en cuanto a estabilizar y extender las instancias mediante las cuales ellos mismos -es decir los propios psicólogos y ya no otros grupos profesionales como aquellos de los pedagogos, médicos o abogados- pudieran tomar efectivamente el control de la dirección y los ritmos con los cuales conducir los procesos de formación, investigación y práctica de la psicología en México; un importante paso, podríamos decir, para la constitución de lo que será, luego, un gremio profesional en forma.

El año de 1972 inició para la psicología mexicana en la UNAM con una extensión del abanico de posibilidades de formación que, a la larga, resultaría fundamental en el camino disciplinar en pro de acrecentar su grado de institucionalización y, así, de independencia y autonomía de otras disciplinas. En su sesión del 12 de enero de aquel año, el Consejo Universitario, ratificando el acuerdo n° 39 de la Comisión de Trabajo Docente, aprobó los planes de estudio y programas de la Facultad de Filosofía y Letras, que implicaban la creación, entre otras, de la Maestría en Psicología, la cual contaría con seis áreas de especialización (en psicología clínica, social, educacional, general experimental, análisis experimental de la conducta y psicobiología), con una evidente y llamativa “desproporción” entre los tópicos considerados para la constitución de las áreas de especialización. Otra vez, y haciendo notar una tendencia que se acusaría cada vez más en la UNAM, se impone una lógica que priorizó el desarrollo y extensión de la psicología en su clave biológico-experimental. De hecho en esta misma línea, y en un gesto que malamente podría responder a la simple casualidad, sino más plausiblemente a una reacción de corte gremial ante lo que se percibe como una disputa por la hegemonía en el terreno propio, el estamento médico de la UNAM responde, el mismo año, creando la Maestría en Psiquiatría, con las áreas de especialización

en infancia y adolescencia, social y psicoterapia médica; a la vez, también fundaron su Doctorado en Psiquiatría²²⁶.

Simultáneamente, eso sí y más importante aún a los fines del mentado avance organizativo en tanto requisito fundamental para pensar en la creación de una Facultad independiente, fue la creación de un programa de Doctorado en Psicología²²⁷, que al año siguiente rindió un primer y esperado fruto, haciendo posible el salto institucional fundamental. Así, en la sesión extraordinaria del 27 de febrero de 1973 se creó la Facultad de Psicología de la UNAM, con el Dr. Luis Lara Tapia, uno de los más importantes pioneros de la institucionalización de la psicología mexicana, como su primer director²²⁸.

El año '73 culmina, constituyéndolo de paso en uno de los más importantes en la historia de la psicología mexicana, con el ansiado reconocimiento oficial de la disciplina como profesión, a través de las reformas a la Ley de Profesiones y Servicio Social por parte del Congreso de la Unión, en virtud de las cuales se comienza a otorgar la cédula profesional a los poseedores de la licenciatura en Psicología²²⁹. Paso fundamental con el que se consolida a la disciplina como un campo autónomo, independiente y en posibilidad, de ahí en adelante, de desarrollar un camino propio. La ausencia de cambios sustantivos en los planes y programas de la Facultad de Psicología durante los siguientes treinta años resulta en un indicador poderoso de la percepción de la comunidad académica sobre este proceso, en cuanto a la idea que el proceso de constitución y desarrollo de la ciencia de lo mental en la universidad ya estaba, en lo fundamental, concluido²³⁰.

²²⁶ “Carta del Dr. José Laguna, director de la Facultad de Medicina, al Quím. Manuel Madrazo, Secretario General de la UNAM. 07 de junio de 1972. AHCU, Vol. 167.

²²⁷ “Acta de la Sesión Permanente del H. Consejo Universitario. 12 de enero de 1972”. AHCU, Vol. 165.

²²⁸ “Acta de la Sesión Extraordinaria del H. Consejo Universitario. 27 de febrero de 1973”. AHCU, Vol. 174.

²²⁹ Según se reporta en Álvarez, G. y otros, *op. cit.*

²³⁰ Un nuevo proceso de discusión y análisis amplio sobre los sentidos y las prácticas de la formación e investigación en psicología al interior de la UNAM no se abrirá sino hasta mediados de los años '90, y no arrojará por resultado una nueva estructura de planes y programas para la Facultad sino hasta el año recién pasado (2008).

En los años siguientes, de esta manera, la fuerza transformadora de los individuos y grupos que encarnaron y llevaron a cabo estos procesos generativos se recondujo hacia otros ámbitos; entre ellos destacan dos importantes: por un lado, aquel de extender la consideración e influencia de lo psicológico en las leyes y políticas generadas por las autoridades centrales para la regulación de distintos aspectos de la vida social y, por otro, el relacionado con la definición al interior de la propia Facultad, vía la lucha entre distintos sectores de su comunidad, de cuáles serían las líneas principales -en términos de principios éticos y morales, contenidos mínimos e imperativos prácticos- desde las cuales se proseguiría llevando a cabo el quehacer formativo y de investigación en psicología.

En el primero de estos sentidos resulta interesante la reforma, en 1974, de la Ley General de Población. En esta modificación de la normatividad se establece, entre otros cambios, la consideración del ámbito de lo psicológico como una de las dimensiones en virtud de las cuales la autoridad ha de evaluar y decidir el permitir o no el ingreso de extranjeros a su territorio. Según se contempla en su capítulo III, artículo n° 37:

“La Secretaría de Gobernación podrá negar a los extranjeros la entrada al país o el cambio de calidad o característica migratoria por cualesquiera de los siguientes motivos, cuando:... VII. No se encuentren física o mentalmente sanos a juicio de la autoridad sanitaria...”²³¹

En función de esto, se consignará luego en su artículo n° 62:

“Para internarse en la República los extranjeros deberán cumplir los requisitos siguientes: I. Presentar certificado oficial de buena salud física y mental, expedido por las autoridades del país de donde procedan, en los casos que fije la Secretaría de Gobernación...”²³²

Con esta modificación, mediante el uso del supuesto saber psicológico en la línea de clasificar y excluir sujetos, se abre una nueva posibilidad para el Estado de ejercer su rol como agente principal en las múltiples esferas del control social; al proveerse de nuevos elementos, vía la etiqueta de la perturbación mental, para

²³¹ En “Constitución y Leyes Federales de México. Actualizadas al 24 de Octubre de 2008”. Secretaría de Servicios Parlamentarios. Centro de Documentación, Información y Análisis. Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. LX Legislatura: México, disponible en www.diputados.gob.mx

²³² Ibid.

restringir el ingreso de extranjeros al país, tiende a afianzarse el grado de control que sobre ellos el estado puede ejercer. A partir de esta reforma, y con el establecimiento de la obligatoriedad para los extranjeros que pretendan ingresar al país de presentar un certificado oficial que consigne el buen estado de salud mental del solicitante, se consagra un nuevo espacio para la intervención social de los psicólogos en la cual éstos aparecen, desnudamente, como otra herramienta al servicio del poder.

Desde el punto de vista de la pugna interna por la definición de los rumbos que la psicología al interior de la UNAM habría de tomar, un hecho interesante de mencionarse es la creación del Departamento de Psicofisiología. En esta nueva dependencia se incluyeron las materias optativas de Condicionamiento de Respuestas Autónomas, Introducción a la Electrónica y a la Instrumentación, Introducción a la Etología, Neurofisiología del Pensamiento y del Lenguaje, Psicofisiología de la Atención y Psicofisiología del Sueño²³³. Aunque en el mismo acto normativo también se incluyeron, en el área denominada asignaturas optativas libres, las materias de información general tales como Filosofía y Economía; Historia de México y Economía, Historia de México del siglo XX y Problemas Sociales, Políticos y Económicos de México²³⁴, la extensión del peso relativo del área biológico-experimental que se opera en esta decisión resulta una clara muestra del estado coyuntural de las mencionadas disputas. En la misma lógica, muy probablemente, es que al año siguiente, en 1975, se aprobó la creación, dentro de la División de Estudios Superiores de la Facultad, de la especialización en psicología clínica y psicoterapia de grupo en instituciones²³⁵. El perfil clínico y experimental, como vemos, siguió ganando terreno, pudiendo considerarse como otro indicador de ello la aparición, en el mismo año, de la revista *Enseñanza e Investigación en Psicología*; publicación elaborada en el seno del CNEIP y que, con el tiempo, lograría consolidarse como una de las publicaciones más reconocidas de México en los citados campos.

²³³ “Acta de la Sesión Ordinaria del H. Consejo Universitario. 05 de septiembre de 1974”. AHCU, Vol. 182.

²³⁴ Ibid.

²³⁵ “Acta de la Sesión Ordinaria del H. Consejo Universitario. 09 de junio de 1975”. AHCU, Vol. 188.

Ahora, las pugnas y los reajustes, como era de esperarse, no se restringieron al campo de la inclusión o no de ciertas asignaturas, o a la primacía de ciertos énfasis teóricos y metodológicos. Por más que se hubiera estabilizado la idea sobre que la arquitectura general del plan de estudios estaba completada, aún quedaba la situación, desde el punto de vista pedagógico siempre presente, en cuanto a las formas más adecuadas de organizar la vinculación y secuencia de las distintas materias. Así, en el mismo año se operan varios cambios en lo que hace a la composición y ordenamiento de las distintas cátedras que debían estudiar los alumnos de la carrera. Según consta en los archivos estudiados, los cambios más importantes fueron los de Anatomía y Fisiología del 1° semestre pasa al 2°; Neurofisiología del 2° al 4°; Teoría y Sistemas del 3° al 1°; Psicología Fisiológica del 3° al 5°; Psicología Social del 3° al 6°; Teoría de la Personalidad del 4° al 3°; Psicología Diferencial del 5° al 3° y Evaluación de la Personalidad del 6° al 3°²³⁶.

Avanzando en todos los frentes, el proceso de impulso y avance de la disciplina aún adolecía de una enorme carencia desde el punto de vista de su estructuración como una profesión: la inexistencia de un cuerpo colegiado, de carácter gremial, que fungiera como espacio de encuentro, discusión y toma de decisiones corporativas que permitieran la representación efectiva, ante la autoridad en particular y la sociedad en general, de los intereses de un grupo amplio y organizado de los profesionales de la psicología. Habiendo estabilizado ya el proceso de desarrollo académico, el paso natural siguiente era, sin duda, avanzar en el impulso institucional gremial. En agosto de 1976 se consumó este paso, salto fundamental en la constitución de los psicólogos como un gremio profesional en forma, con la fundación del Colegio Nacional de Psicólogos (CONAPSI), la agrupación de profesionistas psicólogos más antigua e importante de México. Si bien sus objetivos centrales declarados son el promover “la superación profesional, científica, humanística, técnica, académica, económica, social y cultural de los Psicólogos en las diferentes especialidades y ramas afines”²³⁷,

²³⁶ “Acta de la Sesión Ordinaria del H. Consejo Universitario. 23 de septiembre de 1975”. AHCU, Vol. 190.

²³⁷ CONAPSI, “Quiénes Somos”, en: www.conpasi.org.mx, revisado el 04/03/08.

resulta interesante su tono visiblemente comprometido con la agenda oficial declarada por el Estado en aquella época. Así, dirá éste cuerpo colegiado sobre sí mismo:

Las responsabilidades que tiene como órgano de consulta y de representación, lo obligan a promover actividades concordantes con los Objetivos Nacionales de Bienestar Social, la elevación de la productividad en todos los ámbitos y de la calidad de vida de la población; además, de la justa distribución de la riqueza, la solidaridad nacional y el derecho al trabajo, así como a la salud, la educación, la cultura y el esparcimiento²³⁸.

En buena medida marcado por la retórica impulsada desde la nueva presidencia encabezada por José López Portillo (1976-1982) -y a la vez dando cuenta del disciplinamiento efectivo que amplios sectores de la academia y el mundo profesional aún guardaban para con los mandatos de las estructuras oficiales de poder- este discurso hizo énfasis en la necesaria vinculación y compromiso del naciente gremio con la, al menos declamada, agenda productivista y desarrollista que conduciría el destino del país en el período. El CNEIP, por su parte, leyó esta coyuntura y aprovechó, en el marco de los trabajos por su XIX Asamblea General, para pronunciarse en la línea de exhortar al establecimiento de un cuerpo de criterios comunes que orienten el diseño y la implementación de la formación en psicología. En una suerte de sumario, dichas recomendaciones sugieren:

1. Integrar los programas para la formación del psicólogo no sólo en términos de la demanda del mercado, sino especialmente, de las necesidades regionales y nacionales.
2. Derivar estos programas de estudio de objetivos profesionales precisos en función de las necesidades sociales.
3. Realizar investigaciones para detectar las necesidades a que debe responder el psicólogo en su actividad profesional y aprovechar los trabajos de tesis e investigación realizados por los alumnos en el campo, para este efecto.
4. Promover la cooperación del psicólogo con los profesionales de otras disciplinas, para crear en ellos una actitud interdisciplinaria en su profesión.
5. Diseñar sistemas de evaluación curricular en función de los objetivos de los programas.
6. Dar énfasis, en las licenciaturas, al entrenamiento de los psicólogos para la práctica profesional y profundizar en los aspectos de investigación y de especialización en los niveles de posgrado.
7. Promover el desarrollo de la investigación tecnológica y aplicada de la psicología²³⁹.

²³⁸ CONAPSI, "Historia", en: www.conpasi.org.mx, revisado el 04/03/08.

²³⁹ CNEIP, "Recomendaciones del Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología sobre la integración y desarrollo curricular", en: Javier Urbina (Comp.) *El Psicólogo. Formación, ejercicio profesional y prospectiva*. Universidad Nacional Autónoma de México: México, 1989, p. 101-102.

“Demanda del mercado”, “objetivos profesionales”, “práctica profesional”, “investigación tecnológica y aplicada”. Ante el dominio de expresiones como éstas resulta paradójico pensar que provienen de una institución supuestamente consagrada a la promoción y desarrollo de la enseñanza y la investigación de una disciplina científica dedicada, al menos en teoría, a paliar y prevenir ciertos tipos de sufrimiento humano. De entrada, y sin ironía, cualquier lector atento podría preguntarse, ¿hablamos de orientaciones curriculares articuladas por académicos e investigadores avocados a la consolidación de una disciplina científica, o de una guía laboral diseñada por ingenieros comerciales para encontrar trabajo? Lo que declaradamente era un conjunto de sugerencias que orientarían el desarrollo curricular resultó en los hechos, como puede desprenderse de las expresiones citadas, mucho más cercano a una suerte de “catecismo del buen profesionalista”. En la pugna humanidades reflexivas – ciencias modernas aplicadas, huelga decir en qué dirección abona este discurso.

De vuelta en el “frente académico”, el impulso y avance de la disciplina también continuó. En el marco del proyecto de extender la enseñanza de la psicología, dentro de la UNAM pero más allá de los márgenes de Ciudad Universitaria, se aprueba la propuesta que presenta la Escuela Nacional de Estudios Profesionales (ENEP) de Iztacala, para la aprobación del plan de estudios de la carrera de psicología. Aunque creada nominalmente en 1974 por el acuerdo del H. Consejo Universitario hacia fines de ese año, permaneció normada por las mismas regulaciones, planes y programas que los existentes en la Facultad de Psicología de la UNAM; será sólo a partir de 1976 que contará con un plan de estudios propio, diseñado por su propia comunidad²⁴⁰, y que comenzará un desarrollo más autónomo en relación con las disputas y las decisiones tomadas en la Facultad de Psicología de la UNAM²⁴¹. Lo propio ocurre en la ENEP Zaragoza, que en el mismo año también abre su licenciatura en psicología, aunque no dará este paso

²⁴⁰ Para detalles ver, por ejemplo, Emilio Ribes, “La Carrera de Psicología en la ENEP, Iztacala: breve reseña histórica”, en: Javier Urbina (Comp.), *op. cit.*, p. 361-367.

²⁴¹ “Acta de la Sesión Ordinaria del H. Consejo Universitario. 16 de noviembre de 1976”. AHCU, Vol. 195.

en la dirección de autonomizarse sino hasta 1979²⁴². En la misma sesión del Consejo Universitario se da un importante paso adelante en la consolidación del área experimental y de análisis de la conducta como algunas de las principales a desarrollar en la UNAM, con la creación de los doctorados en Análisis Experimental de la Conducta y en Psicología General Experimental. Como se observa, las batallas internas entre las distintas sensibilidades teórico-metodológicas –y, en buena medida, ético-políticas- existentes en la comunidad de psicólogos de la universidad, que *grosso modo* responden a la tensión por llevar a la disciplina en la dirección de las humanidades (reflexivas y especulativas) o hacerlo en lo que se entendía por ciencia moderna (neutrales y prácticas), siguieron resolviéndose en la misma dirección. Ahora bien, sin perjuicio de esto, el clima interno de la comunidad de psicólogos de la UNAM distaba mucho de ser todo lo tranquilo y armónico que estas situaciones pudieran sugerir. Las disputas continuaban y, desde abajo, sobrevendría una nueva batalla.

En su sesión ordinaria del 30 de agosto de 1977, inesperadamente, el Consejo Universitario fue testigo y, en cierta medida, arena de una nueva batalla entre distintos sectores de la comunidad de psicólogos de la UNAM. Luego de más de una década de relativo consenso en las líneas y los contenidos con los cuales se estaba llevando a cabo la enseñanza y práctica de la psicología en la universidad se abre, o quizás sólo se vuelve visible, un importante frente de conflicto; quizás el primero de trascendencia y alta beligerancia desde que la Facultad existe como tal. De acuerdo al resumen taquigráfico de la sesión, la situación, desde la perspectiva de los estudiantes, puede describirse así:

...el Consejo aprobó que hagan uso de la palabra dos de los integrantes del grupo de la Facultad de Psicología que propusieron a Carlos González y José Luis Durán. Carlos González manifestó que la presencia de este grupo es para hacer llegar al Consejo las decisiones del estudiantado de Psicología con respecto a la transformación profesional como psicólogos dentro de su vida académica, porque consideran que el plan de estudios es ya decadente y anacrónico, que significa la mala preparación del profesionista, que éste ha sido el motivo fundamental de su movimiento a partir del 4 de mayo; que durante este tiempo han venido desarrollando un trabajo académico en el interior de la Facultad, elaborando una serie de proyectos primero y después aplicándolos en la práctica; que sus planteamientos son; uno, el

²⁴² En <http://www.zaragoza.unam.mx/licenciaturas/psicologia/psizaragoza.php>, revisado el 06/08/08.

cambio de la orientación de la enseñanza de la Psicología, ya sea en la universidad y por consiguiente en México; dos, los cambios de métodos de enseñanza anacrónicos en estos momentos... Solicitó que el Consejo Universitario se avoque a la resolución del problema de Psicología a través de una comisión. Durán también se refirió a los planes de estudio que consideró inadecuados y la necesidad de una superación académica...²⁴³

La opinión de los profesores, por su parte, sorprende por su aceptación de la situación y los nuevos elementos que para su comprensión aporta. Según refiere el citado resumen, en opinión del profesor Alcaráz...

...el personal académico de la Facultad se ha mostrado desde el inicio del conflicto preocupado por su repercusión. Que en varias ocasiones se ha reunido en asamblea para hacer un análisis de los sucesos. Señaló que en los planteamientos hechos por los estudiantes se ha visto que existe un deseo de atender a problemas que efectivamente están presentes no sólo en Psicología sino en toda la Universidad y que se refieren al currículum académico, que estos no son estructuras divinas sino que deben modificarse conforme a que necesidades de la sociedad y el avance de los conocimientos vayan imponiendo esos cambios y para ello han tenido varias reuniones para tratar de poner al día el currículum académico de la Facultad de Psicología... Exhortó a profesores y estudiantes para que asistan a esas reuniones y con una recisión razonada encontrar formas de solución al conflicto...²⁴⁴

Según este docente, los reclamos de los estudiantes no son sólo legítimos y adecuados para con el estado de las cosas en la Facultad, sino que además reflejan una situación que afecta a la universidad en su conjunto, volviéndose prioritaria su pronta, definitiva y consensuada resolución. Interesante, por esto, resulta la intervención del profesor González de Alba quien, según el mentado resumen, fue de la opinión que...

...el grave conflicto de la Facultad se ha debido a intransigencia y a un vacío de poder en la misma Facultad. Que al referirse a intransigencia lo hace porque el personal académico que se ha reunido en asamblea una o dos veces por semana, ha estado con la Directora cuando se ha presentado en el auditorio a dialogar con los estudiantes para tratar de resolver el problema; que el personal académico ha estado con los estudiantes cuando presentan un pliego de demandas absolutamente aceptables y se han discutido las que son discutibles; que no han estado con ellos cuando han cometido errores; que el personal académico ha tratado de llevar a los dos partes a lo que considera que podría ser una solución del conflicto en el que ni la autoridad ni los estudiantes en huelga procedan por la vía de los hechos, y ambas partes lo han venido haciendo... situación en la que ni la autoridad ni los estudiantes han presentado iniciativas para resolverla. Agregó que los profesores no están en contra de la modificación a la estructura de gobierno de la Facultad, que están por formas de gobierno más democráticas, pero que no están de acuerdo en que se les

²⁴³ “Acta de la Sesión Ordinaria del H. Consejo Universitario. 30 de agosto de 1977”. AHCU, Vol. 203, p. 10.

²⁴⁴ *Ibid.*

diga que ya existe un autogobierno; que desean discutir cuál va a ser la forma de gobierno de la Facultad...²⁴⁵

Como vemos, se produjo una escena de alta conflictividad, en un inicio caracterizada por demandas de corte primeramente académico pero que, a medida que se profundizó la distancia entre las posiciones de los actores, escaló hasta reclamos de corte más propiamente político. Se había gestado en algunos sectores de la comunidad, al interior de la Facultad, un sentimiento de profunda insatisfacción con los lineamientos y las metodologías con los cuales se llevaba a cabo el trabajo académico dentro de la repartición, a lo que con el tiempo se agregó -quizás en parte debido a la falta de respuesta de las autoridades, la consecuente radicalización de una parte de los estudiantes, y la percepción de estos últimos en cuanto a la profunda relación entre sus demandas originales y las estructuras de poder dentro de las cuales les era permitido resolverlas- la disputa por las maneras en las cuales se encontraba estructurado el proceso de toma de decisiones. A toda esta situación el Consejo Universitario respondió salomónicamente: excede a sus atribuciones nombrar una comisión que investigue y resuelva, por tanto, se conminó a las partes a resolver el conflicto al interior de la propia Facultad.

No tenemos información precisa acerca de las maneras concretas en las cuales prosiguió el desenvolvimiento de este conflicto²⁴⁶. Los datos disponibles, en cuanto a que no hubo reforma a los planes de estudio ni se integró a los alumnos en ninguna forma de co-gobierno ni menos de autogobierno, eso sí, nos indican hasta qué punto la lucha de intereses dentro de la Facultad continuó resolviéndose en la línea definida por sus autoridades. En gran medida replicando los usos de otras estructuras de poder en la sociedad mexicana, la estrategia seguida pareció seguir siendo la del acuerdo cupular, en desmedro de la opinión y los intereses del

²⁴⁵ *Op. cit.*, p. 10-11.

²⁴⁶ No encontramos registro de esta problemática en las actas posteriores del Consejo, en otras fuentes bibliográficas que revisan el período, ni se nos permitió el acceso a los archivos del Consejo Técnico de la Facultad. A este respecto resulta interesante mencionar que no nos enfrentamos a una negativa explícita sino que a una sutil denegación, que en los hechos comportó una negativa implícita: “los archivos, por su volumen, no se encuentran físicamente disponibles; están almacenados, sin clasificar, en una bodega de la Universidad”, fue el argumento de la autoridad competente.

resto de la comunidad involucrada. En este sentido, reveladoras y hasta cierto punto confirmadoras de lo anterior, resultan las aseveraciones vertidas en una tesis de licenciatura realizada en la propia Facultad en ese mismo año de 1977 sobre los planes de estudio de la carrera. Mencionará Fernando Godoy en sus conclusiones:

Si bien el currículo vigente de la Facultad de Psicología, en relación con los anteriores, proporciona a los estudiantes una mejor capacitación, aún presenta serias deficiencias, sobre todo en la falta de unidad epistemológica de las materias y áreas, y en sus vínculos con la realidad social y económica del país... Los cambios en los planes de estudio de la Facultad, desde su fundación, han surgido de los planteamientos de pequeñas comisiones, en el mejor de los casos (1971) propiciaron la participación de alumnos y profesores a través de agotadoras sesiones de discusión, de las cuales la comisión designada para tal fin emitió un informe y una propuesta de reforma al plan de estudios en la cual no se mencionan como fuentes los aspectos relacionados con la situación socio-económica del país ni se determinan objetivos terminales para la profesión...²⁴⁷

Y agregaré más adelante, hacia el final de su estudio y en relación con la especificidad de la matriz a partir de la cual se construye tal proyecto formativo:

La currícula de Psicología de la UNAM ha estado directamente relacionada con las que funcionan en otros países; en no pocas ocasiones, las cátedras corresponden fielmente al índice de textos extranjeros; en otras, como en 1971, el curriculum se orienta explícitamente a vincularse con el avance tecnológico alcanzado en otros países, aumentándose con ello la dependencia técnico-científica con el extranjero y el divorcio de la práctica profesional y la problemática del país...²⁴⁸

Tomando nota de esta compleja situación, a la sazón el primer brote de insumisión importante desde el inicio del proyecto de construcción de la psicología académica e institucional en México, el CNEIP se dio a la tarea de elaborar un nuevo conjunto de recomendaciones que guiaran el proceso formativo en el campo y que, de paso, cooperaran en resolver, al menos en parte, las problemáticas planteadas por este breve aunque significativo movimiento. Así, planteará en el documento elaborado en el marco de su XXI Asamblea General realizada en Querétaro durante noviembre de 1977, dos tipos de recomendaciones:

²⁴⁷ Godoy, F., *op. cit.*, p. 89.

²⁴⁸ *Op. cit.*, p. 89-90.

- (I. Específicas): 1. Estructuración de un plan nacional de formación de profesores e investigadores en el área de la psicología, con el apoyo de la SEP, ANUIES y el CONICYT...
2. Definición de un perfil profesional de psicólogo a nivel nacional...
3. Desarrollo de modelos curriculares homogéneos que establezcan objetivos generales comunes de formación profesional, con base en el perfil establecido para el psicólogo mexicano...
4. Establecimiento de políticas que regulen la relación ingreso-egreso de estudiantes en las escuelas de psicología...
5. Establecimiento de un sistema nacional de evaluación de programas de adiestramiento profesional y de posgrado en el campo...
- (II. Generales): 1. Organización de un taller nacional, con la participación de todas las IES (Instituciones de Educación Superior) del país...
2. Desarrollo de un programa de difusión y sensibilización de los sectores público y privado respecto de las actividades profesionales que puede desplegar el psicólogo en los distintos campos...
3. Capacitación de los psicólogos en ejercicio, en los propios centros de trabajo...
4. Reglamentación de los requisitos de entrenamiento a fin de establecer un sistema de certificación profesional a nivel nacional...²⁴⁹

Otra vez, y quizás a estas alturas dando muestras que el debate al respecto estaba zanjado, el acento principal estuvo puesto en la conformación de un perfil profesional y el desarrollo de una estrategia práctica de penetración en el mercado laboral por parte de la disciplina psicológica. Aunque presentes, aspectos tales como la formación de docentes, la investigación básica y la organización de estructuras curriculares coherentes con procedimientos y objetivos terminales claros, la preocupación por la construcción de un escenario en el cual la disciplina mejorara sustantivamente sus posibilidades de transformarse en una profesión que otorgase salida y desarrollo laboral efectivos para sus miembros siguió siendo la directriz principal.

La confirmación práctica de esto llegaría al momento de comenzar a materializar la primera de las recomendaciones generales planteadas en Querétaro, esto es, la organización y desarrollo de talleres nacionales a partir de los cuales recoger e intercambiar los puntos de vista de los distintos agentes formadores de la institución psicológica en el país. El llamado “taller de Jurica”, en marzo de 1978, dio por resultado la constitución del siguiente perfil:

²⁴⁹ CNEIP, “Recomendaciones generales para la planeación de la enseñanza de la psicología en México”, en: Javier Urbina (Comp.), op. cit., p. 103-107.

...El psicólogo es un profesionalista cuyas funciones son: 1) Evaluar; 2) Planear; 3) Intervenir para modificar un problema; 4) Prevenir; 5) Investigar.

Resuelve problemas en las áreas de: 1) Educación; 2) Salud Pública; 3) Producción y consumo; 4) Organización social; 5) Ecología.

(La atención a dichos problemas debe darlos en el orden marcado, que corresponde a la prioridad que cada uno de ellos tiene para el país) (sic).

Las acciones que el psicólogo debe realizar estarán dirigidas a distintos sectores de la población, los cuales son, en orden prioritario: 1) El sector rural marginal; 2) el sector urbano marginal; 3) el sector rural desarrollado; 4) el sector urbano desarrollado.

Como beneficiarios de su servicio se encuentran, también en orden de prioridad: 1) Los macro-grupos institucionales; 2) Los micro-grupos institucionales; 3) Los macro-grupos no institucionales; 4) Los micro-grupos no institucionales; 5) Los individuos.

Las técnicas de diagnóstico empleadas por el psicólogo son: 1) Las entrevistas; 2) Las pruebas psicométricas; 3) Las encuestas; 4) Los cuestionarios; 5) Las técnicas sociométricas; 6) Las pruebas proyectivas; 7) La observación; 8) El registro instrumental; 9) Los análisis formales.

Las técnicas de intervención para resolver problemas son: 1) Las técnicas fenomenológicas, psicodinámicas y conductuales; 2) Las dinámicas de grupos; 3) La sensibilización; 4) La educación psicomotriz; 5) La manipulación ambiental; 6) La retroalimentación biológica; 7) La publicidad y propaganda.

Sus técnicas de prevención son, además de la capacitación de-para profesionales, las mismas que utiliza para la intervención, exceptuando la educación psicomotriz.

Sus técnicas de investigación son las que utilizan las otras ciencias. Pueden encuadrarse en las categorías más generales de registro, análisis cualitativo y cuantitativo de los datos y formulación de modelos...²⁵⁰

Dando la impresión una cierta unidad ética, teórica y metodológica, que como sabemos ni en ese momento ni aún ahora existe, este “perfil” ofrece una representación de la práctica psicológica, aunque distinta en su forma y más rica en su desagregación, llamativamente similar en su fondo en relación con aquella que justificó su “importación” siete décadas atrás, esto es, como un conjunto de prácticas de profunda raigambre pedagógica, dirigidas a la re-educación y optimización de la salud de los grupos e individuos, focalizadas en las masas sociales marginadas, en *pro* de su integración efectiva a la vida y desarrollo nacionales, y echando mano de las técnicas y herramientas de intervención más modernas que la ciencia contemporánea pone a su disposición. Por supuesto, tal y como ocurriera a principios de siglo, la reflexión y discusión sobre los principios ético-morales y aquellas definiciones que operan como cimientos de la interpretación y la acción continúan siendo, en el mejor de los casos, secundarias; el imperativo seguirá siendo la intervención sobre una realidad acuciante en sus

²⁵⁰ CNEIP, “Definición del perfil profesional del psicólogo mexicano. Taller de Jurica”, en: Javier Urbina (Comp.), *op. cit.*, p. 507-512.

problemas, relegando la indagación y debate acerca de sus causas así como aquellas en términos de la responsabilidad concreta de los actores sociales que la encarnan. Ni hablar acerca de preguntarle a los supuestos beneficiarios qué es lo efectivamente necesitan; los “expertos” y “profesionales” ya lo saben. Por lo mismo, lo que corresponderá es proseguir con la ampliación de los espacios para su entrenamiento²⁵¹, así como con la realización de sus concilios.

El siguiente de estos encuentros, conocido como “el taller de Cocoyoc”, y que fuera realizado en Morelia durante abril de 1979, pareció resultar, al menos desde el punto de vista de lo abordado, algo más diverso que su predecesor. Según el reporte de Alcaraz, la discusión se articuló básicamente en torno al debate sobre:

1. Desprofesionalización de las prácticas psicológicas.
2. Actitud crítica del psicólogo respecto a las condiciones que mantienen la problemática de la comunidad, trabajando en forma directa y sistemática con un compromiso de tipo social.
3. Actitud crítica en relación con los aspectos metodológicos y conceptuales del desarrollo del conocimiento en la ciencia psicológica.
4. Orientación interdisciplinaria del trabajo del psicólogo...²⁵²

El tono más crítico y problematizador que se desprende del abordaje de estas cuestiones tendió a romper en parte el acuerdo tácito sobre el carácter cuasi-excluyente del énfasis en impulsar el desarrollo de la profesionalización de la psicología en México centrada sobre sí misma. Saludable descentramiento, que creo expectativas de nuevos aires para el siguiente encuentro.

En este ambiente se llegó a la siguiente citada programada, el taller de San Miguel Regla en 1979. En este encuentro, acusando continuidad con lo planteado en Cocoyoc, la discusión se concentró en evaluar críticamente las acciones que hasta

²⁵¹ Una vez controlado el “brote de insumisión” de los estudiantes de la Facultad, las autoridades de la comunidad de psicólogos de la UNAM retomaron su agenda de expansión y profundización institucional, siguiendo la misma línea teórico-metodológica hegemónica hasta ese momento, esto es, aquella en clave biológico-experimental. Así, en 1978, continuando con los esfuerzos de desarrollo “extra-muros” de la psicología de la UNAM, se aprobó la propuesta de la ENEP Iztacala, para crear la Maestría en Modificación de la Conducta (“Acta de la Sesión Ordinaria del H. Consejo Universitario. 09 de noviembre de 1978”. AHCU, Vol. 211).

²⁵² Alcaraz, V. “Resultados de los Talleres de Cocoyoc y de San Miguel Regla”, en: Javier Urbina (Comp.), *op. cit.*, p. 109-117.

ese momento la comunidad de psicólogos mexicanos había emprendido en pos de revisar y mejorar sus labores formativas y de intervención práctica. Así, siempre de acuerdo al reporte de Alcaraz, las tareas que se concluyó debían ser enfrentadas de ahí en más fueron las siguientes:

1. Detectar los problemas que debe resolver el psicólogo como profesionista, por regiones o áreas geográficas...
2. Hacer una evaluación de muestras de población estudiantil... y comparar los datos que resulten con las pretensiones de los programas actuales y con el perfil profesional elaborado en Jurica.
3. Elaborar un instrumento de análisis de la consistencia de los contenidos curriculares...
4. Estudiar las relaciones entre las actividades académicas y administrativas en términos de su congruencia con el objetivo de la formación profesional...
5. Hacer explícitos los marcos teóricos que se hallan a la base de los distintos currículos...
6. Intercambiar programas e información sobre los planes de estudio entre las universidades.
7. Difundir las conclusiones [de los encuentros]...
8. Integrar el servicio social a los planes de estudio de acuerdo a la declaración de Rectores en la Asamblea de la ANUIES...
9. Llevar a cabo, antes de la Asamblea de Coahuila, un Taller Nacional y posteriormente talleres regionales de diseño curricular...
10. Constituir un cuerpo de consultores y asesores del proceso...
11. Sugerir a la Asamblea de Mazatlán que, como tema de la reunión... se tome el 'Proyecto para la Construcción de un Nuevo Currículo Profesional del Psicólogo'...
12. Reiterar la petición de la UNAM de que integre a las escuelas incorporadas a los programas de superación académica y solicitar que ofrezca una mayor flexibilidad en las opciones curriculares a las que pueden adscribirse dichas escuelas...
13. Producir material didáctico pertinente al perfil profesional de Jurica...²⁵³

Como se ve, luego de tres encuentros y un par de años de reflexión colectiva, la comunidad de psicólogos mexicanos, al menos en apariencia, llevó a cabo una meditación amplia sobre las condiciones y los objetivos de su existencia y desarrollo como una disciplina de raíz humanista y tronco científico, que eligió volcarse de lleno a la intervención psicosocial en *pro* de la adaptación de los sujetos al modelo y proyecto de sociedad vigente, constituyéndose en el camino más como una disciplina profesional que como un campo científico, con toda las implicancias que, como veremos más adelante, ello tiene.

²⁵³ Alcaraz, V. "Resultados de los Talleres de Cocoyoc y de San Miguel Regla", en: Javier Urbina (Comp.), *op. cit.*, p. 117-120.

Los años '70, como vemos, fueron plenos de disputas y realizaciones con miras a definir y estabilizar un cierto modelo de desarrollo para la institución psicológica mexicana; inició con la definición de un plan de estudios que estaría vigente por más de tres décadas²⁵⁴, y terminó con la consolidación de su enseñanza mucho más allá de los muros de la Ciudad Universitaria²⁵⁵. En los años '80, eso sí, el ritmo y contenido de estos procesos tendería a variar. Menos centrado sobre sí mismo, en parte satisfecho por los avances reales en cuanto a estabilización y consolidación que épocas pasadas, el campo de lo psicológico experimentó un cambio en términos de los horizontes en relación a los cuales se harían visibles sus avances. Aunque no a un compás tan vertiginoso como el de la década pasada, y en apariencia cerrada la discusión sobre su carácter eminentemente profesional, en la de los '80 la psicología mexicana prosiguió acrecentando su influencia en la dimensión de las prácticas institucionales mediante los cuales se intenta concretar la regulación de la vida social; vayan dos notas sobre esto.

Desde el punto de vista de lo laboral, el Convenio n°159 (sobre la readaptación profesional y el empleo de personas invalidas) y la Resolución n°168 (sobre la readaptación profesional y el empleo de personas invalidas), ambos de la O.I.T., fechados el 20 de junio de 1983 y suscritos por México, representaron un nuevo impulso a aquella tendencia ya iniciada en los '60 (con la Ley Federal de Trabajadores al servicio del Estado) y extendida en los '70 (con la Ley Federal del Trabajo) en cuanto a ampliar la consideración de lo psicológico en la reflexión y definición de las relaciones y los intercambios en el plano laboral; los trabajadores no son sólo cuerpo, sino también psique, siendo en la interacción entre ambos donde se realizará la práctica y realidad del trabajo. Habrá que esperar, eso sí, hasta la siguiente década para ver otros avances en estas áreas.

²⁵⁴ Como lo sería el plan de 1971 que, en los hechos, no sería sustancialmente modificado sino hasta 2008.

²⁵⁵ Según reporta Lafarga, hacia fines de esta década ya son más de 55 las escuelas, facultades y departamentos en los cuales se despliega la enseñanza de la psicología en México (Lafarga, J., (1990), Op. Cit., p. 313). Además, por las mismas épocas en la propia UNAM ya se ha consolidado su enseñanza "extra-muros": en 1979, la comunidad psicológica de la ENEP Iztacala consigue se apruebe la creación de la Maestría en Farmacología Conductual ("Acta de la Sesión Ordinaria del H. Consejo Universitario. 25 de julio de 1979". AHCU, Vol. 217-218); en 1980, al poco andar de sus labores, la ENEP Zaragoza obtuvo la autorización para que se modifique el plan de estudios de la carrera de Psicología ("Acta de la Sesión Ordinaria del H. Consejo Universitario. 26 de marzo de 1980". AHCU, Vol. 224).

En relación con el ámbito de la salud, la promulgación de la Ley General de Salud, el 07 de febrero de 1984, puede ser considerada una muestra clara del mentado avance en la consideración de lo psicológico dentro de las normativas que estructuran la regulación y la práctica sociales desde la esfera de lo legal²⁵⁶. Las más de veinte referencias que a ello contiene esta nueva legislación, que van desde la definición de salud hasta aquella de las actividades de intervención y prevención, articulan por primera vez un discurso sanitario que se hace cargo de la existencia y desarrollo de la psicología como una herramienta y dimensión importante del devenir humano, importante de considerar a la hora de intentar intervenir y gestionar las conductas de los individuos y los grupos de la sociedad en lo que hace al ámbito de la salud pública; la visibilidad social de la psicología, así como su irrupción en las diversas esferas de la regulación social, avanzó otro poco, sin prisa pero sin pausa.

Quizá como parte de este mismo ímpetu, además de la práctica acumulada en una década de librar las mismas discusiones en el seno de la propia Facultad, y ante la expansión del sentimiento de inadecuación curricular en amplios sectores universitarios, hacia inicios de 1985 la comunidad de psicólogos de la Facultad llevará al pleno del Consejo una propuesta general para la modificación de los planes y programas de estudio de la Universidad, valiéndole el reconocimiento del rector y el conseguir impulsar algunos de los cambios más urgentes que en

²⁵⁶ Sumariamente, pueden consignarse: en su Título I, artículo 2 (el derecho a la protección de la salud), artículo 3 (las materias de la salubridad general); Título II, artículo 6 (los objetivos del sistema nacional de salud); Título III, artículo 27 (los servicios básicos de salud), Cap. II, artículo 33 (las actividades de atención médica), Cap. V, artículo 63 (la protección de la salud de los menores), artículo 65 (la labor de las autoridades sanitarias), Capítulo VII (arts. 72-77, "Salud Mental"); Título IV, artículo 79 (el ejercicio de actividades profesionales en salud); Título V, artículo 96 (investigación en salud); Título VII, artículo 112 (educación para la salud); Título VIII, artículo 164 (prevención y control de enfermedades); Título IX, artículo 167 (asistencia social), artículo 171 (atención preferente a menores y ancianos), artículo 173 (invalidez), artículo 174 (prevención y rehabilitación de inválidos), artículo 177 (el establecimiento de centros y servicios de rehabilitación); Título X, artículo 191 (farmacodependencia); Título XIV, artículo 333 (donación y trasplante); Título XVIII, artículo 467 (medidas de seguridad, sanciones y delitos). Para detalles ver Anexos, Tabla n° 9.

relación con dicho aspecto nuestra casa de estudios hace un tiempo necesitaba, y que sería impulsada con una propuesta del rector algunos meses después²⁵⁷.

Los sismos de los días 19 y 20 de septiembre de 1985, de aquellos más devastadores de los cuales tenga memoria el país, vinieron a poner un paréntesis momentáneo en casi todos los aspectos de la vida nacional. Si bien un desastre natural como aquel no puede prevenirse ni es susceptible de ser atribuido a nadie sino a la naturaleza, la magnitud de la destrucción y la calidad de las respuestas institucionales a él sí lo son. En este sentido, tal desastre desnudó más de una situación ingrata para la sociedad mexicana. Por una parte, que la enorme cantidad de vidas perdidas se debió en buena medida al fraude sistemático en el cumplimiento tanto de las normas de seguridad constructiva como al engaño igual de recurrente en cuanto la calidad de los materiales utilizados en la construcción de obras de infraestructura pública tales como hospitales y otros servicios de emergencia que se desplomaron en el momento que más falta le hacían a la comunidad. Abonando al desastre, la falta de coordinación y operatividad real de los servicios estatales, así como la incompetencia y parálisis del gobierno federal no hicieron sino profundizar la magnitud de la tragedia²⁵⁸.

Dado este escenario, la respuesta de la sociedad organizada, así como la de los académicos y los profesionales, fue crucial. En este sentido, la UNAM y sus psicólogos también jugaron un papel. Al trabajo voluntario en brigadas de búsqueda, rescate y asistencia de integrantes de todas las facultades, además del importante trabajo del Instituto de Geofísica, las Facultades de Ingeniería y Arquitectura, han de agregarse, por el lado de la comunidad de psicólogos, desde la iniciativa del director de la Facultad en cuanto a la donación por parte de los miembros de la comunidad universitaria de tres días de sus salarios, hasta la

²⁵⁷ “Acta de la Sesión Ordinaria del H. Consejo Universitario. 28 de marzo de 1985”. AHCU, Vol. 243, p. 9-11.

²⁵⁸ Para detalles ver, por ejemplo, “Cuando los ciudadanos tomaron la ciudad en sus manos. Repercusiones sociales y políticas del temblor de 1985”, por Jesús Ramírez Cuevas, *La Jornada*, 11 de septiembre de 2005, en <http://www.jornada.unam.mx/2005/09/11/mas-jesus.html>, revisado el 06/10/2008.

intervención en medio de la crisis y las posteriores elaboraciones que sobre ello resultó útil elaborar²⁵⁹.

Más allá de estas intervenciones de coyuntura, el quehacer de la psicología en la UNAM intentó retomar su agenda de desarrollo pero sin desentenderse de las múltiples tareas que tal desastre dejó para enfrentar en el presente y futuro inmediato. Así, y de acuerdo a lo indicado por su director, y sin abandonar su cooperación con la Dirección General de Servicios Médicos, que en manos del psiquiatra Dr. Alfonso Millán coordinaba la participación de la Universidad en las tareas de auxilio, la Facultad de Psicología siguió durante todo 1986 en contacto permanente con la Secretaría de Desarrollo Urbano y Ecología (SEDUE), cooperando en algunas de las múltiples tareas que ante desastre el gobierno local debía aún enfrentar²⁶⁰. A la vez, también prosiguió el impulso y avance de lo que hemos llamado la psicología “extra-muros” de la UNAM, con la creación en la ENEP Zaragoza -luego de algunos debates, reacomodos y trabajos contra reloj para conformar un proyecto y una planta docente que pudiera realizar las labores de posgrado necesarias- de la Maestría en Psicología focalizada en el ámbito de la Educación Especial²⁶¹.

Llegados a este punto se abre otro frente de conflicto que marcará un período amplio del quehacer universitario. El rector Carpizo, ante el Consejo Universitario en la sesión del 16 de abril de 1986, presentó a la comunidad universitaria en él representada su escrito “Fortaleza y Debilidad de la Universidad Nacional Autónoma de México”. Luego de algunos meses de discusión, según muchos no lo suficientemente amplia y pública, en la sesión del 11 de septiembre del mismo

²⁵⁹Para detalles ver: Fastlicht Kurian, S., *Hacia un modelo de intervención psicológica ante desastres civiles. el trauma del desastre dentro del “proceso albergue” después del sismo de 1985*. Tesis para optar al grado de doctor en psicología. UNAM: México, 1988; Carbajal, D., “Grupo operativo de descarga de estrés postraumático. Primera experiencia en México 1985” en *Área 3*. Número Especial, Revista de la Asociación para el Estudio de Temas Grupales, Psicosociales e Institucionales: Madrid, 2006

²⁶⁰ “Acta de la Sesión Ordinaria del H. Consejo Universitario. 12 de marzo de 1986”. AHCUC, Vol. 245. No tenemos noticia de la naturaleza exacta de estas tareas en las cuales la Facultad de Psicología cooperaba con la SEDUE, sólo la constancia de su existencia haciendo fe del testimonio del en ese momento director de la Facultad, J.J. Sánchez Sosa.

²⁶¹ “Acta de la Sesión Ordinaria del H. Consejo Universitario. 16 de abril de 1986”. AHCUC, Vol. 246.

año, se resumió los conceptos de tal documento en una propuesta de 26 puntos²⁶². Si bien muchos de los temas considerados en esta propuesta estaban en el pliego de peticiones de amplios sectores de la comunidad universitaria desde hace años, había otros completamente nuevos (como el incremento de cuotas o el cumplimiento del personal académico). Al poco andar, estas propuestas fueron conocidas por todos los actores involucrados y, en su detalle, rechazadas por los estudiantes, algunos académicos y el sindicato de trabajadores, estallando un conflicto abierto que redundaría en la primera huelga general universitaria desde los años '30. Los estudiantes de psicología, en sintonía con la mayoría del estudiantado, y en abierta oposición a la dirección de su facultad, que apoyaba las propuestas y las daba por suficientemente conocidas y discutidas, expresaron en boca de su delegado, de acuerdo al resumen de la sesión:

...que es incuestionable que se requieren mejores estudiantes y docentes; que en lo general las modificaciones al Reglamento General de Pagos representa un procedimiento técnico que no va a resolver el problema del nivel académico; que seguirán presentando una de las demandas que han hecho los estudiantes, que es la educación gratuita; que se oponen a que sea elevado el monto de los pagos por servicios; que con estas medidas se va a acentuar la diferencia de clases en la Universidad a la que asisten los que tienen los recursos y va a dejar de hacerlo un gran sector; que se debe exigir al Estado el aumento del subsidio y la suspensión del pago de la deuda externa...²⁶³

Luego de oponerse tozudamente al cerrado rechazo que estudiantes (ya esas alturas organizados en el Consejo Estudiantil Universitario [CEU]) y trabajadores (agrupados en el STUNAM) dieron a su proyecto, oposición que se materializó

²⁶² “1. Ingreso a la licenciatura a través del concurso de selección, salvo para el bachillerato de la propia UNAM; 2. Establecimiento de una sola vuelta para los exámenes ordinarios; 3. Fijación de un máximo de posibilidades para los exámenes extraordinarios; 4. Regreso a la calificación numérica; 5. Preparación de material de autoaprendizaje y de autoevaluación; 6. Impartición de cursillos sobre hábitos de estudio; 7. Determinación de la bibliografía básica en cada materia; 8. Fijación de un máximo a la reprobación de materias; 9. Consolidación del sistema de exámenes departamentales; 10. Orientación vocacional al bachillerato; 11. Cursos intensivos de actualización para académicos; 12. Publicación masiva de antologías; 13. Cursos de formación docente; 14. Seriación académica de las materias; 15. Actualización de los planes y programas de estudio; 16. Baja del personal académico que cobre sin trabajar; 17. Cumplimiento del personal académico; 18. Evaluación real de los informes de labores; 19. Incremento de las cuotas de especialización, maestría y doctorado; 20. Incremento de las cuotas de servicios; 21. Ejercicio efectivo de la actividad docente por parte de los investigadores; 22. Revisión de los estudios de posgrado; 23. Actualización de las políticas de investigación; 24. Diálogo entre los universitarios y el sector productivo; 25. Elección directa y secreta de los consejeros universitarios y técnicos; 26. Elección de los miembros del Patronato por la Junta de Gobierno”. “Acta de la Sesión Ordinaria del H. Consejo Universitario. 16 de abril de 1986”. AHCU, Vol. 249, p. 2.

²⁶³ *Op. cit.*, p. 24.

entonces en una huelga de 20 días, el rector no tuvo alternativa y accedió a presentar ante el Consejo Universitario la propuesta para la realización de un Congreso Universitario donde se generara un debate amplio y se llegara a acuerdos de carácter vinculante para toda la comunidad universitaria. Aunque, en los hechos, el Congreso no se realizó hasta 1990, este movimiento consiguió detener las reformas estructurales planteadas por el rector y, si bien permitió se avanzase en su reforma académica, triunfó en mantener el carácter eminentemente gratuito de la educación en la UNAM.

Estos sucesos, sin perjuicio de sus implicancias de largo plazo para toda la comunidad universitaria, representaron también la re-aparición de los estudiantes como un actor a tener en cuenta en el proceso de desarrollo y toma de decisiones al interior de la Facultad de Psicología de la UNAM. Luego de años en los cuales no fueron en absoluto considerados en tales dinámicas, desde este punto, probablemente en función tanto de su crecimiento cuantitativo como de diversas coyunturas político-sociales por las cuales atravesó el país y que alimentaron una cierta memoria y voluntad de participación en la juventud, la situación pareció cambiar. Sin que tengamos a nuestra disposición elementos que provean certeza al respecto, resulta coherente pensar esta situación como uno de los factores que propició la desaceleración del ritmo con el cual los grupos defensores del paradigma biológico-experimental, dominante en la Facultad, pudieron continuar definiendo la agenda de desarrollo de dicha repartición. Aunque dicho sector siguió cosechando algunos logros en esta dirección²⁶⁴, también pueden observarse avances de aquellos grupos que pugnaban por el reconocimiento de la condición más propiamente social de la disciplina psicológica. En este sentido pueden considerarse la creación de la Maestría en Psicología Ambiental²⁶⁵, así como la unificación de los doctorados en Psicología Clínica, Social, General Experimental y Análisis Experimental de la Conducta en uno sólo llamado

²⁶⁴ Como puede considerarse la creación en la ENEP Zaragoza de la Maestría en Neuropsicología (“Acta de la Sesión Ordinaria del H. Consejo Universitario. 29 de mayo de 1989”. AHCU, Vol. 261.

²⁶⁵ “Carta del Dr. José Narro Robles, Secretario General de la UNAM, al Dr. Juan José Sánchez Sosa, Director de la Facultad de Psicología”. 23 de marzo de 1988. AHCU, Vol. 255.

Doctorado en Psicología²⁶⁶. Quizá el paso más claro en esta dirección de integrar los paradigmas biológico y social, que desde su inicio han pretendido dominar el desarrollo y avance del campo de las ciencias psicológicas, haya sido en 1992, cuando se crearon los Consejos Académicos de Área y se definió la dependencia de la Facultad de Psicología del CAAByS (Consejo Académico de Área de Ciencias Biológicas y de la Salud) y del CAACS (Consejo Académico de Área de Ciencias Sociales), reconociendo explícitamente la mencionada dualidad.

En apariencia zanjadas las discusiones que le dieron forma a lo largo de sus primeros años de existencia -esto es, aquellas sobre el sentido y los términos de su relación con las disciplinas médica, pedagógica y legal que le dieron origen, así como aquellas referidas a la definición de su carácter principal, ya fuera este científico o profesional-, la disciplina psicológica mexicana, desde los años '70 hasta los '90, se volcó con energía, a través de la acción de sus autoridades académicas y gremiales, a la tarea de materializar su plena inserción en el mercado de las profesiones liberales modernas, enfrentando esta tarea con la declarada intención de servir al proyecto de desarrollo nacional planteado por las élites y focalizarse en aquellos individuos y grupos sociales históricamente marginados²⁶⁷.

No obstante, los hechos de la realidad mostraron que tales proyectos no pasaron de ser tales. Ni el sistema político generó las condiciones de desarrollo y apertura que declaraba, de lo cual el fraude electoral de 1988 y el alzamiento indígena de los zapatistas en 1994 son, respectivamente, una muestra y una consecuencia; ni la psicología como institución logró establecer un proceso formativo y una inserción laboral acordes a sus proyecciones, de lo cual el establecimiento de una

²⁶⁶ “Carta del Dr. Salvador A. Malo Álvarez, Secretario General de la UNAM, convocando a los Consejeros para la próxima Sesión Ordinaria del H. Consejo Universitario”. 24 de abril de 1992. AHCUC, Vol. 280. Por razones hasta ahora inexplicables, desde la época de José Sarukhán como rector de la Universidad, no se conservan en el AHCUC las Actas de sus sesiones. Por ello, nuestras referencias documentales oficiales disponibles de este período se limitan a cartas como la recién mencionada.

²⁶⁷ Otra muestra de la pretensión por avanzar en esta dirección fue la consideración de lo psicológico en la Ley Federal para prevenir y sancionar la tortura, en diciembre de 1991, así como lo propio en la Ley para el Tratamiento de Menores Infractores, del mismo año.

nueva comisión de cambio curricular en 1993²⁶⁸, así como la constatación de una tasa de desempleo para los miembros de la profesión cercana al 50%²⁶⁹, son las muestras más evidentes.

Sugerentes indicadores del fracaso de un modelo y que, en buena medida, alimentarían una agria y larga disputa que no se zanjaría, al menos provisionalmente, hasta nuestros días.

De la resistencia antifascista a la crisis asiática. 1973-1997

La dictadura militar iniciada con el golpe de Estado al gobierno constitucional del Dr. Salvador Allende Gossens el 11 de septiembre de 1973 dio inicio a una de las épocas más negras de la historia moderna de Chile. Miles de detenidos, torturados, ejecutados, desaparecidos y exiliados, con todo el dolor y el trauma que tales experiencias conllevan, constituyen el aspecto humano de esta tragedia. El desmantelamiento del naciente sistema social de protección, la regresión en la redistribución del ingreso, el abandono de la promoción de la cultura, la ciencia y la economía nacionales, la destrucción de un sistema político reconstruido laboriosamente desde la crisis del parlamentarismo hacia fines de los años '20, aunados a un clima de terror generalizado donde cualquier disidencia convertía en víctima potencial, constituyen los aspectos más sombríos de su dimensión social. En este escenario, por supuesto, ni la Universidad ni cualquiera de sus campos, incluidos entre ellos la psicología, podían quedar al margen. Aquella, además de haber sido espacio de formación superior para una parte sustantiva de las élites progresistas del país, durante los años '60 dio amplias muestras del ímpetu

²⁶⁸ UNAM, "Introducción", en *Hacia el cambio curricular. Diagnóstico del currículum actual de la Facultad de Psicología*. Comisión para el Cambio Curricular-Facultad de Psicología: México, 1997.

²⁶⁹ Pick, S. y Givaudan, M. "La Psicología en México", en *Psicología en las Américas*, Alonso, M. (Editor) y Eagly, A. (Editora asociada). Sociedad Interamericana de Psicología; Caracas, 1999, p. 199.

democratizador y socialmente incluyente de su comunidad²⁷⁰, constituyéndose en un factor de primera importancia a la hora de intervenir en las disputas entre los diversos proyectos de nación que se disputaron el destino del país durante el siglo XX²⁷¹. En función de esto, y a menos de tres semanas de instalado en el poder, el régimen intentó cerrar un frente de su lucha contrarrevolucionaria mediante la intervención de todas las universidades del país, con el Decreto Ley n° 50 del 01 de Octubre de 1973²⁷², normativa a través de la cual la junta golpista designó rectores delegados de ella para ejercer todas las atribuciones que en ese momento la ley le confería a los rectores de las universidades nacionales.

Acto seguido, estas autoridades espurias llevaron a cabo una profunda y meticulosa purga de aquellos considerados sus opositores en todas las facultades, institutos y organismos dependientes, tanto en el estamento académico como entre los estudiantes y funcionarios de las diversas casas de estudio. Aunado a profundos recortes presupuestarios, estas medidas redundaron en la destrucción de la Universidad como hasta ese momento era concebida y desarrollada en el país²⁷³. Aunque no hay información precisa disponible, la feroz caza de brujas que sufrieron las áreas de humanidades, filosofía y ciencias sociales permite suponer que la psicología chilena, en este escenario, también padeció la mencionada purga. Al respecto, dentro de los pocos reportes sobre el particular, mencionan Ligüeño y Parra:

²⁷⁰ Una muestra muy clara de ello fue el amplio y democrático proceso de Reforma Universitaria que su comunidad encabezó en la segunda mitad de los años '60. Para detalles ver, por ejemplo, Agüero, F. *La reforma en la Universidad de Chile*. Sur: Santiago de Chile, 1985.

²⁷¹ Entre otros textos que dan cuenta de esta multiplicidad de proyectos, ver por ejemplo, Maira, L. *Los tres Chile de la segunda mitad del siglo XX*. Lom: Santiago de Chile, 1998.

²⁷² En: www.bcn.cl, revisado el 03/04/07.

²⁷³ “A partir del 11 de septiembre de 1973, las universidades vivieron la remoción de sus rectores y su reemplazo por militares; la violación de los derechos humanos a integrantes de los tres estamentos; el fin de la coparticipación en el gobierno universitario; la disolución de las federaciones universitarias y la prohibición de cualquier actividad política. La intervención militar significó también el freno a la Reforma Universitaria, lo que se expresó sobre todo en la desaparición de las matrices democratizadoras de las universidades, así como en la modificación de los planes de estudio”. “La Universidad de Chile (1842-2000). Contrarreforma”, en *Memoria Chilena*. Portal de la Cultura de Chile. Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos. Ministerio de Educación. Chile (disponible en <http://www.memoriachilena.cl/temas/dest.asp?id=uchilecontrarreforma>, revisado el 27/05/09).

Una vez sucedido el Golpe de Estado del año 1973, la carrera de Psicología de la Universidad de Chile es clausurada temporalmente, al igual que otras carreras pertenecientes a la institución. Respecto del plantel docente, según relatan algunos profesores de ese tiempo como Soto (comunicación personal, 11 de julio de 2007) y Reyes (comunicación personal, 20 de julio de 2007), los académicos, directores y adeptos al régimen anterior fueron expulsados de la carrera. Como ejemplo, se pueden mencionar los propios casos de los directores Luis Soto Becerra y Carlos Descouvières²⁷⁴

En un contexto tal, como es obvio, hubo un profundo estancamiento del desarrollo institucional del campo, el cual había comenzado, en forma, apenas una década atrás; incluso podría hablarse de retroceso en este sentido, como podría conjeturarse a partir de algunos cambios operados entre 1976 y 1978, tales como las modificaciones de la seriación de materias, el establecimiento de nuevas equivalencias, así como la eliminación de varias asignaturas²⁷⁵.

Otro indicio en esta dirección es la actuación y desarrollo del hace poco creado Colegio Profesional. Fundado apenas cinco años antes (1968), su accionar como asociación gremial en este período resultó más bien marginal. Aunque siempre es posible asignar responsabilidad a la conducta individual de los sujetos y, por tanto, no reducir una explicación de la situación a las variables del contexto, también es cierto que la modificación al marco legal que regulaba sus acciones y esferas de competencia jugó un rol fundamental en la poca incidencia del Colegio. Así, el Decreto Ley n° 2.757 del 29 de junio de 1979, al establecer nuevas normas para las asociaciones gremiales, mutiló de manera importante el margen de acción de tal asociación. Baste observar lo consignado en la primera parte de su articulado:

Art. 1. Son asociaciones gremiales las organizaciones constituidas en conformidad a esta ley, que reúnan personas naturales, jurídicas, o ambas, con el objeto de promover la racionalización, desarrollo y protección de las actividades que les son comunes, en razón de su profesión, oficio o rama de la producción o de los servicios, y

²⁷⁴ Ligüeño, S. y Parra, D. “La Psicología en la Universidad de Chile: una propuesta para comprender la Historia de la Psicología en Chile”, en *Cuadernos de Neuropsicología*. Vol. I, n°3, 2007, p. 231.

²⁷⁵ D. U. n°1046, del 20/04/76 (que declara equivalentes las asignaturas que indica para los alumnos ingresados en 1971 y 1972); D. U. n°1160, del 26/04/76 (que sustituye asignaturas y precedencias); D. U. n°4691, del 29/10/76 (que declara equivalencias y suprime asignaturas que se indican para los alumnos ingresados entre 1965 y 1970); D. U. n°3102, del 23/06/77 (que elimina y sustituye precedencias); D. U. n°8001, del 22/12/77 (que elimina las asignaturas que aparecen bajo el título “Plan electivo”); y el D.U. n°655, del 25/01/78 (que suprime la asignatura “Laboratorio Psicología Experimental”).

de las conexas a dichas actividades comunes. *Estas asociaciones no podrán desarrollar actividades políticas ni religiosas.*

Art. 2. *La afiliación a una asociación gremial es un acto voluntario y personal, y en consecuencia nadie puede ser obligado a afiliarse a ella para desarrollar una actividad ni podrá impedírsele su desafiliación...*²⁷⁶

Con la Universidad semiparalizada, en proceso de purga de sus elementos progresistas; con las asociaciones gremiales restringidas en la esfera de sus competencias y actividades de representación y control; y existiendo en el país un clima generalizado de miedo y priorización de la supervivencia, fue materialmente imposible sostener el ritmo y dirección que los desarrollos de la psicología habían logrado implementar hasta ese momento. Sin espacios institucionales que provean los insumos a través de los cuales realizar sus tareas, careciendo de lugares sociales que permitan articular y hacer visibles sus prácticas e intereses, a la vez que sumergida en un escenario social de “guerra interna”²⁷⁷, la psicología chilena, y sus sujetos, se vieron enfrentados a la disyuntiva de resistir, recrearse o desaparecer. Así, ante la escena descrita, muchos fueron los psicólogos que eligieron recrearse dejando de lado el creciente compromiso que con la sociedad la disciplina estaba cultivando, esto es, abandonaron su lugar en las huestes de un campo de lo psicológico que progresivamente se había ido transformando en una ciencia que “trabajaba por el proyecto-país de la Unidad Popular”²⁷⁸, para volver su atención y esfuerzos a los campos tanto menos problemáticos de la práctica privada de la profesión y el desarrollo del trabajo académico, considerando ambos ejercicios en una clave del proceder científico supuesto como a-valorativo y

²⁷⁶ Decreto Ley n° 2.757, del 29 de junio de 1979, en www.bcn.cl, cursivas nuestras.

²⁷⁷ Denominación propia de la Doctrina de Seguridad Nacional (D.S.N.), ideología castrense surgida al calor de la llamada “guerra fría” y que extendió hacia el interior de los estados nacionales el espacio de los conflictos que debían enfrentar los ejércitos (Para detalles ver el texto clásico de Joseph Comblin, teólogo brasileño de origen belga, *El poder militar en América Latina: la ideología de la Seguridad Nacional*. Sígueme: Salamanca, 1978). El uso que aquí damos al término, lejos de sostener la idea errónea sobre la existencia de una guerra real, con fuerzas equivalentes en un conflicto abierto, apunta a visibilizar la particularidad de las relaciones sociales traumáticas y traumatizantes que en tal escenario tienden a ser dominantes. Entre una amplia bibliografía al respecto, recomiendo visitar el texto clásico de Ignacio Martín-Baró, *Psicología Social de la Guerra*. UCA Editores: San Salvador, 1990, editado póstumamente luego de transformarse, en 1989, en otra de las millones de víctimas que la violencia política de derechas ha generado en América Latina desde los procesos de independencia política ocurridos en el siglo XIX hasta nuestros días.

²⁷⁸ Villegas, J. Presentación en el Simposio “Raíces Precursoras”. *XXXI Congreso Interamericano de Psicología*. Sociedad Interamericana de Psicología, Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México: Ciudad de México, 2 de julio de 2007.

centrado en los individuos. Afortunadamente, no fue el caso de *todos* los psicólogos; como dice Henry D. Thoreau, "...un hombre eficiente y valioso hace lo que sabe hacer, tanto si la comunidad le paga por ello como si no le paga"²⁷⁹. Probablemente sin conocer directamente la reflexión de uno de los padres teóricos del anarquismo norteamericano, intuitivamente, como sucede muchas veces, los psicólogos chilenos, o al menos una parte de ellos, los "eficientes" y "valiosos", optó por enfrentar esta realidad de violencia represiva que impuso el régimen dictatorial haciendo lo que "sabe hacer"; pensaron que su principal responsabilidad en aquel momento era contener, entender e intentar reparar el inmenso daño psicológico, en términos de las experiencias traumáticas y sus secuelas, que padecía la sociedad chilena, enfrentando la enorme adversidad y aun a riesgo de su propia integridad.

A pocos días del golpe militar de 1973, médicos neurólogos, psiquiatras y psicólogos chilenos fueron requeridos para proporcionar atención especializada a víctimas de la represión política. Sin embargo, las condiciones represivas hacían muy difícil esta labor, tanto por la precariedad de los recursos, como por los peligros que acechaban a médicos y pacientes. Muchos de estos profesionales fueron detenidos, algunos desaparecieron y otros debieron partir al exilio...²⁸⁰

Las condiciones de precariedad y amenaza vital, como era de esperarse, durante algunos años no hicieron sino empeorar. Entre 1973 y 1977 la represión político-social vio uno de sus períodos más salvajes, concentrando más del 80% del total de las víctimas mortales atribuidas a la dictadura en el tan macabro como necesario recuento que al inicio de la transición política a este respecto se realizó²⁸¹. Así, la labor de los psicólogos y otros profesionales de la salud que sintieron como su deber enfrentar esta situación se dio en un ambiente extremadamente peligroso y frágil, tornándose muy difícil sostener la imprescindible regularidad y constancia de las intervenciones, así como las importantísimas tareas de coordinación e investigación que enmarcan y hacen

²⁷⁹ Thoreau, H. D. *Desobediencia civil y otros escritos*. Tecnos: Madrid, 1994, p. 8.

²⁸⁰ "Introducción", en VV. AA. *Trauma, duelo, reparación: una experiencia de trabajo psicosocial en Chile*. Fundación de Ayuda Social de las Iglesias Cristianas – Interamericana: Santiago de Chile, 1987, p. 11

²⁸¹ VV. AA., Comisión Chilena de Derechos Humanos. *Nunca más en Chile. Síntesis corregida y actualizada del Informe Rettig*. Lom: Santiago de Chile, 1999, p. 229.

socialmente útiles y más relevantes dichas a acciones. No obstante lo anterior, como sucede en todas las situaciones protagonizadas por seres humanos, hubo sujetos y grupos que supieron sobreponerse a tan adverso clima y sostener las conductas que su juicio, más allá de los peligros de las circunstancias, les indica como las justas y necesarias, en este caso, mantener las tareas de contención e intervención sobre el daño devenido del desastre humanitario que en cualquier momento y lugar significa una dictadura. Así, siguiendo el ejemplo del Comité de Cooperación para la Paz en Chile²⁸², desde abril de 1975 la Fundación de Ayuda Social de las Iglesias Cristianas (FASIC) sirvió como un primer espacio institucional en donde psicólogos y otros profesionales de la salud, a través de la creación de su “Programa Médico Psiquiátrico”²⁸³ -orientado a la atención integral en salud, aunque focalizado en la salud mental-, pudieron llevar a cabo en forma más sistemática, coordinada y con márgenes algo más elevados de seguridad las tareas profesionales de atención, tratamiento, investigación y denuncia imprescindibles en el contexto represivo en el cual se encontraban.

Lejos de responder a las características clásicas de una situación de conflicto político-social interno, la dictadura militar que dominó en Chile durante los años '70 y '80 tuvo dos particularidades que determinaron márgenes de sufrimiento y represión como nunca antes había visto la sociedad chilena y que tuvieron, desde el punto de vista de la actuación de los psicólogos, un impacto enorme. Primero, a pesar de haberse visto sumida, desde los tiempos de su independencia, en múltiples conflictos internos, la nota dominante en ellos, desde el punto de vista de la conducta de los “vencedores”, había sido la respetar la vida de los “vencidos” y sólo tomar represalias muy puntuales contra sus líderes, siendo dichos castigos,

²⁸² Organismo de la Iglesia Católica, creado por decreto arzobispal de monseñor Raúl Silva Henríquez el 9 de octubre de 1973, dedicado a “atender los chilenos que, a consecuencia de los últimos acontecimientos políticos, se encuentren en grave necesidad económica o personal”, y que sería el precursor de la Vicaría de la Solidaridad del Arzobispado de Santiago, una de las principales instituciones que dieron cobijo y apoyo a los perseguidos por la dictadura de esos años (en http://www.archivovicaria.cl/historia_01.htm)

²⁸³ “El PMS funciona como un consultorio que proporciona atención social y médico psicológica a personas afectadas directamente por la represión política. Sus pacientes llegan derivados directamente por otros organismos de derechos humanos u otros departamentos de la propia institución” (en “Introducción”, en VV. AA. *Trauma, duelo, reparación: una experiencia de trabajo psicosocial en Chile*. Fundación de Ayuda Social de las Iglesias Cristianas – Interamericana, Santiago de Chile, 1987, p. 12).

las más de las veces, el alejamiento de las esferas del poder o la pena de exilio. Como nunca antes -y dando cuenta en forma macabra de cuan alineados se encontraban sus integrantes con la lógica en la cual los entrenaron sus profesores en la “Escuela de Las Américas”²⁸⁴, así como con las demandas de los actores sociales conservadores que presionaron por el derrocamiento de Allende- la dictadura militar chilena del período dedicó una buena parte de su tiempo y esfuerzos al exterminio sistemático de sus opositores. Tristemente célebres se hicieron a este respecto las palabras del general golpista Gustavo Leigh, en cuanto a la necesidad de “extirpar el cáncer marxista” de la sociedad chilena. Segundo, también atípico en relación con otros conflictos internos por los que atravesó la sociedad chilena, así como concordante con las ideas de “guerra permanente” y “enemigo interno” -pilares de la DSN-, la implementación de la tortura y la inoculación del miedo en la sociedad se transformaron en más que un “momento” de la confrontación, o de “excesos” como majaderamente repetían personeros del régimen y la prensa adicta, pasando a constituirse en políticas de Estado permanentes durante todo el tiempo que duró la dictadura. La tortura como medio de obtener información del enemigo, o como camino para infiltrar sus líneas, es un procedimiento tan antiguo como la guerra y en tanto acotado a tales objetivos no reviste mayor novedad. Sin embargo, cuando su horizonte de utilidad táctica es trascendido hacia el ámbito de lo estratégico, o sea, cuando deja de ser una herramienta al servicio de fines coyunturales para transformarse en una pieza vital de objetivos permanentes, entonces pasa a constituirse en un elemento central de una escena muy precisa y conocida en los círculos castrenses modernos: la guerra psicológica, esto es, “un procedimiento mediante el cual se crean, se distorsionan o se exacerban sentimientos básicos del hombre con el fin de provocar en él respuestas primarias que han sido previamente planificadas”²⁸⁵; la tortura, no ya como medio de obtención de información o cooptación del

²⁸⁴ Organismo del ejército norteamericano que entre los '60 y '80 entrenó a millares de militares latinoamericanos en las tácticas y estrategias propias de la “guerra contrainsurgente”, que era la matriz con la cual, desde la lógica de la Doctrina de Seguridad Nacional, se leían las circunstancias de la región.

²⁸⁵ EQUIPO DE DENUNCIA, INVESTIGACIÓN Y TRATAMIENTO AL TORTURADO Y SU NÚCLEO FAMILIAR (DITT), “Algunas reflexiones sobre los efectos de la sociedad represiva en la Salud Mental”, en *Persona, Estado y Poder. Estudios sobre Salud Mental. Chile 1973-1989*. Comité de Defensa de los Derechos del Pueblo (CODEPU): Santiago de Chile, 1989, p. 20.

enemigo, sino como uno puesto al servicio del amedrentamiento y el establecimiento de una situación permanente de miedo y amenaza que disuada cualquier disidencia u oposición.

Estas particularidades en la estrategia desplegada por la dictadura para cumplir sus objetivos pusieron a los psicólogos de la época en una posición absolutamente nueva y ante la cual no contaban con ninguna herramienta proveniente de su supuesto saber profesional; una disyuntiva tan simple como macabra, que en su resolución ya no demandaba el conocimiento y manejo de alguna teoría sino el reconocimiento claro y el ejercicio consecuente de los principios éticos y de la moral que de ellos deviene en cada sujeto: transformase en enemigos del régimen o hacerse sus cómplices. Como sucede en otras situaciones donde el riesgo es alto, una buena parte de los psicólogos chilenos optó por evitar la mentada disyuntiva y plegarse a las demandas de orden y silencio de un régimen que más allá de la adhesión activa se conformaba con el sometimiento. Sin embargo otros tantos, como ya señalamos, eligieron enfrentar la situación, proveer atención profesional ante la crisis y, de esta manera, alimentar la resistencia. Dirán sobre su trabajo:

Nuestra psicología ha sido así una sistematización de carácter selectivo de problemas específicos vinculados a la salud mental de grandes mayorías, que estimamos importante comprender y difundir porque puede ser útil no sólo para nuestros pacientes, y nosotros mismos, sino para todos aquellos que necesitan comprender el mundo en que viven, sin que existan allí espacios negados, suprimidos o reprimidos, principalmente por razones políticas...²⁸⁶

No obstante, igualmente sucedió que otro grupo de psicólogos chilenos optó por la complicidad con la dictadura. No sabemos si por miedo o si lisa y llanamente también compartían el ideario fascista de “los vencedores”, el asunto es que el saber psicológico también fue puesto al servicio de la represión y el exterminio, escribiendo uno de los capítulos más negros, aún sólo esbozados, de la breve y

²⁸⁶ “Psicología de la vida y de la muerte”, en VV. AA. *Trauma, duelo, reparación: una experiencia de trabajo psicosocial en Chile*. Fundación de Ayuda Social de las Iglesias Cristianas – Interamericana, Santiago de Chile, 1987, p. 29.

convulsa historia de la psicología chilena. Así pudo constatarlo, por ejemplo, la observación en terreno de la Cruz Roja Internacional:

La Cruz Roja Internacional da cuenta en su informe de diversas visitas efectuadas al Estadio Nacional entre septiembre y octubre de 1973, que “diferentes detenidos se quejaron de malos tratos y de torturas, en el momento de la captura y durante los interrogatorios. Los delegados y los delegados médicos del CICR (Comité Internacional de la Cruz Roja), han podido constatar evidencias de torturas psicológicas y físicas en muchos detenidos”, citando a continuación algunos casos...²⁸⁷

Esta situación, lejos de ser excepcional, con el tiempo se mostró como una práctica intencional, sistemática y planificada, que más allá de los objetivos “clásicos” de la tortura apuntó a aquellos “modernos” de, o bien cooptar a los adversarios para transformarlos en agentes dobles o meros colaboradores, o bien amedrentar a los sujetos y sus círculos cercanos para impedir la continuación de sus acciones de oposición activa al régimen. En este sentido, pierden cualquier base de sustentación las declaraciones en la lógica del “exceso” o el “arrebato individual” de ciertos militares. Más aún, se percibe con claridad la racionalidad y el diseño de estas actividades, así como la inmoral connivencia del aparato castrense con los “profesionales de la conducta”, entre los cuales destacan psiquiatras y psicólogos. Reconociendo esta cruda realidad, el informe oficial del Estado chileno sobre estas atrocidades consigna:

Fue necesario que se escogiera el personal humano. Éste debía contar ya con una mentalidad dispuesta o bien que pudiera adaptarse poco a poco a prescindir del sufrimiento ajeno aún cuando llegara a un grado extremo. El conjunto de este personal hizo lo que aquí se narra. Haberlo reclutado o formado para esa tarea es también una responsabilidad por asumir. Percatarse de que ello fue así forma parte de la verdad que el país está procurándose...²⁸⁸

Abriendo la década de los '80 la situación no hace sino empeorar. Si bien la etapa de la represión en donde primó el exterminio de los opositores al régimen quedó atrás, desde este momento -en gran medida a propósito del aumento de la presión

²⁸⁷ VV. AA., *Informe de la Comisión Nacional de Verdad y Reconciliación*. Volumen I, Tomo 1. Corporación Nacional de Reparación y Reconciliación: Santiago de Chile, 1996, p. 137.

²⁸⁸ VV. AA., *Informe de la Comisión Nacional de Verdad y Reconciliación*. Volumen I, Tomo 2. Corporación Nacional de Reparación y Reconciliación: Santiago de Chile, 1996, p. 754.

nacional e internacional para contener la bestialidad de su accionar, así como por la sensación de seguridad que debió proveerles la reciente impunidad decretada²⁸⁹- los servicios represivos de la dictadura optaron por modificar su esquema de tratamiento a los sujetos detenidos, cobrando fuerza la idea que lo más conveniente era “apretar” a los presos sin dejar huellas visibles de ello. En pos lograr este siniestro objetivo dichos servicios necesitaban, por un lado, más tiempo con los detenidos y, por otro, el “consejo” de profesionales que los orientasen en las mejores formas de lograrlo. El primer “problema” se resolvió mediante la expedición del Decreto Ley n° 3451 del 17 de julio de 1980, que extendió el plazo legal de detención de individuos sin la obligación de presentarlos ante un tribunal²⁹⁰; el segundo “problema” se encaró, con la excusa de proteger a los prisioneros durante los interrogatorios, extendiendo el rol de los psicólogos y psiquiatras que ya colaboraban con las sesiones de tortura²⁹¹. Se logró así generar un esquema de condiciones que hicieron posible la tortura psicológica sistemática, asegurando en buena parte el objetivo de no dejar huellas materialmente visibles en los cuerpos de las víctimas.

²⁸⁹ Mediante el Decreto Ley n° 2191, del 19 de abril de 1978, más conocida como la “Ley de Amnistía”, que veda el castigo a individuos responsables de violaciones a los derechos humanos cometidos entre el 11 de septiembre de 1973 y el 10 de marzo de 1978, y que al momento de escribir estas líneas (junio de 2009) continúa vigente en el país.

²⁹⁰ “Considerando: 1°.- La necesidad de velar por la seguridad del Estado y sus habitantes, como asimismo, la de reprimir en forma drástica las acciones que se cometen en contra de la integridad de la población en general, y 2°.- La conveniencia de dotar a la autoridad de las facultades necesarias para el cumplimiento de los fines señalados. La Junta de Gobierno de la República de Chile, en el ejercicio de la potestad constituyente, ha acordado dictar el siguiente Decreto ley:

Artículo único.- Intercálase, a continuación del inciso primero del artículo 1° del decreto ley N° 1.877, de 1977, modificado por el artículo 2° del decreto ley N° 3.168, de 1980, el siguiente inciso segundo nuevo: "El plazo establecido en el inciso anterior podrá prolongarse hasta veinte días, cuando se investiguen delitos contra la seguridad del Estado de los cuales resultare la muerte, lesiones o secuestro de personas" (en www.bcn.cl, revisado el 26/07/2008).

²⁹¹ A este respecto relata Elizabeth Lira, una de las psicólogas chilenas más destacadas en el campo de la intervención e investigación en Psicología y DD.HH.: “El Colegio de Psicólogos recibió denuncias sobre psicólogos involucrados en actividades vinculadas a los organismos represivos, pero la información recibida era indirecta e insuficiente y se refería a profesionales que no pertenecían al Colegio en esa época... Fui miembro de la directiva del Colegio de Psicólogos entre 1984 y 1986. En ese período se recibió la denuncia del agente del Comando Conjunto, Andrés Valenzuela, quien en su declaración describió a algunos psicólogos que trabajaban en la CNI (Central Nacional de Informaciones) y antes en la Dirección Nacional de Inteligencia (DINA), pero no los identificaba expresamente. El Colegio no pudo iniciar ninguna acción legal, aunque la descripción no dejaba muchas dudas acerca de sus identidades...” (Lira, E. “Psicología, Ética y Seguridad Nacional: El Rol de los Psicólogos”, en *Psykhé*. n°2, Vol. 17, 2008, p. 12).

De acuerdo a la investigación de diversos organismos dedicados a la defensa y promoción de los derechos humanos, así como a la denuncia de sus atropellos más sistemáticos, la tortura psicológica a la que se vieron sometidos los sujetos en este escenario represivo puede describirse esquemáticamente considerando cinco tipos distintos:

Amedrentamiento

- Amenazas de muerte, de desaparición de la persona, los familiares y/o compañeros
- Amenazas de tortura, violación, detención a la persona, los familiares y/o compañeros

Abusos sexuales

- Obligación de desarrollar o presenciar actividades sexuales
- Abusos sexuales directos
- Utilización de perros adiestrados en abusos sexuales
- Fotografías en posiciones obscenas
- Desnudamiento

Incomunicación del medio

- Incomunicación por tiempos prolongados en celdas individuales
- Interrupción del sueño y cambios de horarios y rutinas
- Focos de luz potente y continuada
- Música estridente y continuada
- Sometimiento por períodos prolongados a fuertes señales de radio de onda corta
- Vendas o encapuchamientos prolongados. Obligación, en esas condiciones, de saltar al vacío, volcamiento por escaleras o choque contra paredes
- Condicionamiento por aparatos auditivos, con aplicación de electricidad
- Disparos de arma de fuego cerca de los oídos
- Aplicación de drogas y vomitivos tendientes a causar la pérdida de la voluntad

Vejámenes

- Obligación de ingerir excrementos
- Obligación de beber orina
- Arrojamientos al detenido de excrementos y otras inmundicias
- Utilización de arañas y otros insectos en los calabozos
- Groserías e insultos soeces

Otros tipos de presiones

- Firma forzada de declaraciones autoinculpatorias
- Filmación del detenido haciéndole leer declaraciones en donde reconoce todos los cargos que se le imputan
- Presión para inculpar a otras personas u organismos, o para entrar a colaborar con los servicios de inteligencia²⁹²

²⁹² María Eugenia Rojas, "III. La represión política en Chile: los hechos", en VV. AA. *Trauma, duelo, reparación: una experiencia de trabajo psicosocial en Chile*. Fundación de Ayuda Social de las Iglesias Cristianas – Interamericana, Santiago de Chile, 1987, p. 264-265. Según la propia autora, sus datos provienen tanto de testimonios de víctimas como de aquello consignado en investigaciones del Comité de Cooperación para la Paz en Chile y del Tercer Informe de la Comisión Interamericana de Derechos Humanos sobre la situación de los Derechos Humanos en Chile, 6° Período de Sesiones, 1976.

Sin duda, un set de acciones sobre los sujetos como este, tan refinado desde el punto de vista tanto de los principios que lo sustentan como de los aspectos de la personalidad humana que intenta manipular, no habría podido ser concebido e implementado sin la participación activa de profesionales con conocimientos detallados de la estructura y funcionamiento de la psique humana. Descontando que los represores chilenos hayan pasado largo tiempo investigando por su cuenta acerca de los principios y técnicas que en psicología militar se venían desarrollando desde hace un par de décadas atrás –pero sin negar que algo de eso pudieran haber aprendido en sus intercambios con sus pares estadounidenses, franceses y brasileros-, estos hechos se constituyen en otra prueba tan contundente como no reconocida, ni por unos ni por otros, de la condenable complicidad entre psicólogos y militares durante la última dictadura que asoló a Chile en el siglo XX.

Por estos mismos años la dictadura militar incrementó su ofensiva más allá de la pura simple represión de sus opositores. Siguiendo la senda marcada por el “Discurso de Chacarillas” en 1977²⁹³, en 1980 la junta militar dio un paso decisivo en sus afanes por perpetuarse en el poder y dotar al país de una nueva institucionalidad que borrara de manera más o menos permanente una arquitectura normativa caracterizada por los avances que en materia de derechos políticos, económicos y sociales se habían conseguido en el país a lo largo de las últimas cuatro décadas precedentes. Así, en septiembre de 1980 se efectuó un plebiscito para consultar a la nación sobre su parecer ante el proyecto de una nueva Constitución Política. Como era de esperarse, este supuesto proceso de consulta no fue más que una farsa electoral, siendo repudiado por amplios sectores de la sociedad²⁹⁴, lo que no evitó que dicho documento fuera promulgado

²⁹³ Alocución pública de Pinochet, en el cerro homónimo y ante una multitud de jóvenes de los sectores más conservadores del país, en la cual entregó los primeros esbozos de su proyecto de mediano y largo plazo para el país.

²⁹⁴ Entre otros muchos vicios pueden consignarse la inexistencia de padrones electorales, veedores internacionales o de la oposición nacional, el robo de la cédula de identidad (único documento de identificación válido para votar) a todas las personas detenidas en los meses previos, el uso de una tinta indeleble que mostró no ser tal, la comprobación que muchos lugares votó más gente que la realmente existente, y un largo etcétera; todos indicadores claros de la nula voluntad democrática del régimen.

en octubre del mismo año y que, aun cuando ha visto varias modificaciones siga, en lo sustantivo, vigente hasta el día de hoy.

En parte aprovechando la ilusión de legitimidad y apoyo que, al menos mediáticamente, este fraude les proveyó, la junta militar continuó con la implementación de su proyecto re-fundacional del país. En lo que a nuestras preguntas de investigación hace, otra modificación fundamental sobrevendría en 1981, mediante la promulgación de nuevas normas sobre la institucionalidad y funcionamiento de las universidades en el país. A través del Decreto con Fuerza de Ley n° 1 del 03 de enero de aquel año se consagró una de las modificaciones más importantes y regresivas del sistema de educación superior del país. Clave resultan las nuevas disposiciones contenidas en su título II, sobre Autonomía Universitaria y Libertad Académica, donde se indica que...

...Artículo 6°.- La autonomía y la libertad académica no autorizan a las universidades para amparar ni fomentar acciones o conductas incompatibles con el orden jurídico ni para permitir actividades orientadas a propagar, directa o indirectamente, tendencia político-partidista alguna. Estas prerrogativas, por su esencia misma, excluyen el adoctrinamiento ideológico político, entendiéndose por tal la enseñanza y difusión que excedan los comunes términos de la información objetiva y de la discusión razonada, en las que se señalan las ventajas y las objeciones más conocidas a sistemas, doctrinas o puntos de vista.

Artículo 7°.- Los recintos y lugares que ocupen las universidades en la realización de sus funciones no podrán ser destinados ni utilizados para actos tendientes a propagar o ejecutar actividades perturbadoras para las labores universitarias. Corresponderá a las autoridades universitarias velar por el estricto cumplimiento de lo dispuesto en el inciso anterior y arbitrar las medidas necesarias para evitar la utilización de dichos recintos y lugares para actividades prohibidas en el inciso precedente...²⁹⁵

Con estas nuevas regulaciones se pretendió marcar a fuego en las universidades chilenas el sello autoritario con que la dictadura intentó remodelar la arquitectura normativa de la sociedad chilena. Se intentó proscribir y erradicar, vía decreto, algunas de las principales actividades desarrolladas en las universidades chilenas del siglo XX a propósito de los procesos formativos y de discusión que en ellas se llevaban a cabo: el debate político y la transformación social. Prohibiendo cualquier tipo de reflexión y deliberación política en las universidades, así como

²⁹⁵ Decreto con Fuerza de Ley n° 1 del 03 de enero de 1981, en www.bcn.cl, revisado el 26/07/2008.

todas las otras acciones sociales que de tales procesos se pudieran derivar, el régimen intentó cerrar de una vez el “frente universitario” como espacio de resistencia a sus políticas represivas; durante algunos años, así fue.

En este sentido, la misma normatividad incluyó otras disposiciones nuevas que cooperaran en fortificar las posiciones del régimen en el citado frente. Así, en su título IV sobre Creación y Disolución de Universidades, consignará que...

...Artículo 15º Podrán crearse universidades, las que deberán constituirse como personas jurídicas de derecho privado sin fines de lucro...

...Artículo 17º Las universidades gozarán de personalidad jurídica por el solo hecho de depositar una copia del instrumento constitutivo a que se refiere el artículo anterior en un Registro que llevará al efecto el Ministerio de Educación...

...Artículo 18º El Ministerio de Educación no podrá negar el registro de una universidad y deberá autorizar una copia del instrumento constitutivo estampando en ella el número de registro correspondiente...

Artículo 22º Para los efectos de lo dispuesto en el N° 4 del artículo anterior (sobre administración y gobierno universitario), la forma de gobierno de la nueva entidad deberá excluir necesariamente la participación con derecho a voto de los alumnos y de los funcionarios administrativos en los órganos encargados de la gestión...²⁹⁶

En lo que a ojos desprevenidos pudo parecer un gesto de apertura de la dictadura en la dirección de fomentar en el país la “libertad de enseñanza”, aquella que desde el siglo XIX fue una bandera liberal en contra del clericalismo rampante de una sociedad profundamente homogénea y conservadora, en la práctica resultó en un movimiento diametralmente opuesto. Con los sectores sociales progresistas diezmados por la prisión, el exilio y la expropiación de sus bienes, los únicos en posición de aprovechar la disolución del monopolio estatal en la educación superior para desarrollar nuevas instituciones universitarias fueron los mismos sectores conservadores que habían alentado el golpe militar y que vieron en él su oportunidad de ganar terreno para sus proyectos y negocios, aumentando así su margen real de influencia social. El citado artículo 22º, que consagra la exclusión permanente de la mayoría de la comunidad universitaria en los procesos de

²⁹⁶ *Op. Cit.*

gestión y de toma de decisiones, así como las disposiciones sobre las condiciones para disolver universidades²⁹⁷, aclaran mucho el tono real de estas reformas.

La ofensiva reaccionaria, sin embargo, no terminó ahí. Menos de una semana después, con la publicación del Decreto con Fuerza de Ley n° 2 del 07 de enero del mismo año, se estableció la reestructuración de la universidades existentes de modo que cada una de ellas “cuenta con un número racional de alumnos que les permita cumplir adecuadamente con sus finalidades propias. Para los fines indicados en el inciso anterior, en dicha proposición se deberá consultar, si procediere, la división de las universidades actualmente existentes”²⁹⁸. En la práctica, esta disposición significó el desmembramiento de las unidades regionales de la Universidad de Chile y la Técnica del Estado, así como su transformación en universidades regionales, atomizando la esfera de influencia de su quehacer y facilitando la irrupción local de las universidades privadas. El golpe final de esta ofensiva sobrevino con el Decreto con Fuerza de Ley n° 4 publicado dos semanas después y que modificó la estructura del financiamiento universitario²⁹⁹, consagrando la competencia entre instituciones y el autofinanciamiento como los nuevos pilares del sistema, abandonando el Estado su rol garante de la educación superior como un bien público y dejándola en el status de un bien privado, sujeto en su precio y disponibilidad a los recursos materiales individuales de los sujetos y los avatares del mercado.

Todas estas modificaciones, como es obvio, afectaron de manera sustantiva el quehacer y desarrollo universitarios y, en esa medida, aquellos de las ciencias en

²⁹⁷ Según se consigna en el art. 27, “La disolución de una Universidad se producirá conforme lo dispongan sus estatutos. Por decreto supremo del Ministerio de Educación se podrá cancelar la personalidad jurídica a una universidad si no cumple con sus fines o si realizare actividades contrarias a las leyes, al orden público, a las buenas costumbres, a la moral o a la seguridad nacional...”. Y se agrega en su art. 4 transitorio, “Durante el plazo de siete años contado desde la fecha de publicación de la presente ley para que las nuevas universidades puedan gozar de personalidad jurídica y funcionar como tales, será necesario, previo al depósito del instrumento constitutivo de la entidad, contar con la autorización del Ministerio del Interior el que sólo podrá otorgarla cuando a su juicio no se atente o no pudiere atentarse con su establecimiento en contra del orden público o la seguridad nacional”, *op. cit.*

²⁹⁸ Decreto con Fuerza de Ley n° 2 del 07 de enero de 1981, en www.bcn.cl, revisado el 26/07/2008.

²⁹⁹ Decreto con Fuerza de Ley n° 4 del 20 de enero de 1981, en www.bcn.cl, revisado el 26/07/2008.

general y de la psicología en particular. Si con las políticas de exterminio, prisión y exilio ya se había diezmado de manera brutal a la población estudiantil y a las familias que haciendo grandes esfuerzos podían crear las condiciones para que dichos jóvenes se mantuvieran en dicha posición, con este grupo de nuevas regulaciones se destruyeron de manera más o menos permanente, o al menos hasta el día de hoy, las posibilidades de la institución universitaria pública para converger con dichos esfuerzos y cooperar en hacer realidad los sueños de superación y asenso social que durante las décadas precedentes habían alimentado las clases bajas y medias chilenas, así como con aquellas tareas de investigación y progreso tecnológico propias de las universidades socialmente responsables y comprometidas con el desarrollo nacional.

Hasta cierto punto concluidas las reformas estructurales a la educación superior, y en buena medida con base en la idea que luego de una década de represión feroz el país y la universidad ya se encontraban “pacificados”, la dictadura acometió la tarea de dotar a la Casa de Bello con un nuevo Estatuto Orgánico. Así, en 1982, mediante el Decreto con Fuerza de Ley n° 153, se estableció un nuevo cuerpo normativo que regulaba la estructura y el funcionamiento de la Universidad de Chile³⁰⁰, adaptando su organización al conjunto de modificaciones ya mencionadas. De esta manera quedó la puerta abierta para que durante el semestre siguiente y mediante el Decreto Universitario n° 3577, del 24 de septiembre 1982, se aprobara el nuevo Reglamento Especial y el Plan de Estudios conducentes al grado de Licenciado en Psicología y al Título de Psicólogo³⁰¹.

La primera parte de esta nueva normatividad, o sea el nuevo Reglamento Especial, incluyó varias disposiciones que daban cuenta del ambiente autoritario reinante y del cual, aún antes de la dictadura, la estructura universitaria nunca estuvo ajena. Buenos ejemplos de ello resultan las regulaciones que constituyen la Comisión de Docencia, las Comisiones de Asignatura y las de Tesis, todas

³⁰⁰ Decreto con Fuerza de Ley n° 153 del 19 de enero de 1982, en www.bcn.cl, revisado el 26/07/2008.

³⁰¹ “Decreto del rector n° 3577”, del 24 de septiembre de 1982. APSBEFCS.

designadas por el Director del Departamento de Psicología³⁰²; en los mismos términos puede leerse la posición asignada para el Decano de la Facultad, a quien se le entregó la potestad para decidir sobre la eliminación de alumnos del programa, presidir todas las Comisiones de titulación, así como resolver sobre todas las excepciones y casos especiales que se presentasen. Un dato curioso de esta nueva normatividad es la consignada en el artículo 31° del título VI (sobre la tesis), en donde se especifica que “la Tesis a que se refiere este Reglamento, para optar al Grado de Licenciado en Psicología, no habilitará para la obtención de los grados de Magíster y de Doctor en la especialidad”³⁰³.

La segunda parte de esta nueva normatividad, o sea el Plan de Estudios, no contiene novedades importantes con respecto al esquema formativo de 1971 del que resulta, más allá del formato de presentación, una copia fiel. Los únicos cambios que pueden observarse en los documentos disponibles fueron realizados, como ya consignamos, un lustro antes (entre 1976 y 1978) y se avocaron principalmente a la eliminación de ciertas asignaturas como “Psicología Económica” y “Psicología de la Propaganda”, los últimos vestigios de una lectura marxista y principalmente francesa de la conceptualización psicológica que el programa presentaba, dando por cerrada, como era de esperarse en el ambiente creado por la dictadura, la coexistencia de diversas sensibilidades al interior del proyecto de formación en psicología.

Por estas épocas las autoridades de la dictadura prestaron atención a la psicología no sólo para operar estos cambios curriculares sino, además, para utilizar los conocimientos por ella articulados y continuar poniéndolos al servicio de su estrategia represiva. Según documentaron algunos investigadores de la época,

³⁰² Podría agregarse también su rol decisor, en última instancia, en lo que respecta a la autorización para que los alumnos graduados puedan realizar su Práctica Profesional “en forma particular” (léase fuera de las dependencias universitarias, en el sector privado), *op. cit.*

³⁰³ *Ibidem.* En el documento no queda claro si luego de cumplir con los otros requisitos de la titulación (cursadas aprobadas y examen de grado) tal tesis si habilitaría para la prosecución de la carrera académica. En la medida que dicha continuidad no era una posibilidad real, ya que no existían aún ni maestrías ni doctorados en psicología, por el momento esto sólo puede quedar en el terreno de la especulación.

en el período 1981-1982 se hizo presente la “manipulación psicológica individual” como nueva técnica de tortura. En su concepto, ésta...

...consiste en realizar un análisis integral de la personalidad del prisionero político. Para esto se busca el conocimiento detallado de sus lazos afectivos más íntimos, de sus valores y creencias, de su capacidad intelectual e intereses, de sus conocimientos, de su posición ideológica y su práctica política, de sus hábitos y costumbres, así como de su estructura biológica y de sus antecedentes mórbidos o de sus debilidades físicas o psicológicas. Una vez realizado el “diagnóstico” se seleccionan sus “puntos débiles”. Sobre ellos realizarán una manipulación específica que provocará el “quiebre”...³⁰⁴

Como si la indagación psicológica y la generación de un perfil fuera una actividad meramente técnica, a-moral, independiente del uso concreto que a la información en ella contenida se le dé, hubo psicólogos en Chile que consintieron en involucrarse con estas prácticas y prestar su saber para mejorar el margen de efectividad de la represión política. Décadas de observación, reflexión e investigación fueron puestas al servicio de la muerte.

Y como es usual en las comunidades humanas sometidas al cerco y la brutalidad de los tiranos, llegó un punto en que la sociedad se hartó, comenzó a perder el miedo y a rebelarse. Luego de casi una década de dominio absoluto a punta de bayoneta, en los años 1982 y 1983 se organizan las primeras jornadas nacionales de protesta contra la dictadura. Al saldo de cientos de muertos y miles de detenidos, una parte importante de la sociedad chilena enfrentó por primera vez, masivamente y en las calles, al orden del dictador; comenzaron a oírse cánticos que con los años se entonarían casi a diario: “pan, trabajo, justicia y libertad”, “pinocho, escucha, ándate a la chucha”³⁰⁵, “y va a caer, y va a caer...” La respuesta del régimen, como de costumbre, fue la represión pura y dura. No obstante, la enorme cantidad de ciudadanos que salió a las calles hizo que por primera vez este camino no resultara exitoso. La autoridad se tensionó entre los que apostaban por un aumento de las medidas represivas y los que creían en la

³⁰⁴ EQUIPO DE DENUNCIA, INVESTIGACIÓN Y TRATAMIENTO AL TORTURADO Y SU NÚCLEO FAMILIAR (DITT), “Las últimas técnicas de tortura aplicadas en Chile: su acción, sus objetivos, sus efectos”, en *Persona, Estado y Poder. Estudios sobre Salud Mental. Chile 1973-1989*. Comité de Defensa de los Derechos del Pueblo (CODEPU): Santiago de Chile, 1989, p. 93-94.

³⁰⁵ Expresión local, referente a la vagina, utilizada generalmente en términos soeces y ofensivos.

necesidad de dar algunos signos de apertura; la respuesta, al final, resultó ser mixta. Desde el lado de aquella última, en el ámbito de lo laboral, el Convenio n°159 (sobre la readaptación profesional y el empleo de personas invalidas) y la Resolución n°168 (sobre la readaptación profesional y el empleo de personas invalidas), ambos de la O.I.T., fechados el 20 de junio de 1983 y suscritos por Chile, pudieron haber representado un nuevo impulso a la tendencia en cuanto a ampliar la consideración de lo psicológico en la reflexión y definición de las relaciones y los intercambios en el plano laboral. No obstante, en un contexto donde ni siquiera el derecho a la vida respetado, estas adhesiones no representaron un gesto más allá de lo declarativo, básicamente propagandístico.

Quizás menos con fines publicitarios y más afincado en razones estrictamente técnicas, al año siguiente se abrió un nuevo espacio en el cual el saber de lo psicológico resultó interpelado por la autoridad para cooperar en administrar algunos espacios de la vida social. El 07 de abril de 1984, a través de la Ley n° 18290³⁰⁶, también conocida como “Ley de Tránsito”, los psicólogos comenzaron a trabajar para el Estado en las tareas para definir la aptitud y condiciones psíquicas de los conductores, las licencias y las infracciones.

Un inesperado respiro tuvo la cada vez más frontal batalla entre los militares y los sectores progresistas de la sociedad que los enfrentaban. En 1985, el 3 de marzo, tuvo lugar el segundo terremoto más devastador en la historia del país. Con casi 8 grados en la escala de Richter, más de dos minutos de duración y cientos de réplicas en las horas y días siguientes, resultó en un evento que, por la magnitud de la destrucción, concentró durante un tiempo la atención y los esfuerzos de una parte importante de la sociedad. Con el lema “Chile ayuda a Chile” como slogan de la campaña de reconstrucción, la dictadura transformó la tragedia humana del sismo en una excelente oportunidad para distraer la atención pública nacional y mundial del escenario cada vez más adverso que en cuanto a su imagen y capacidad de control enfrentaba. Aprovechando quizá la coyuntura, hacia fines de

³⁰⁶ Ley n° 18290, del 07 de abril de 1984, en www.bcn.cl, revisado el 26/07/2008.

ese año, a través de la Ley n° 18469³⁰⁷, el régimen asestó otro golpe a lo poco que quedaba del Estado de Bienestar ensayado más en forma por las administraciones demócratacristiana y socialista que lo precedieron, transformando la normatividad que regulaba el ejercicio del derecho constitucional a la protección a la salud, creando un nuevo régimen de prestaciones. Se abrió así un nuevo nicho para la psicología que antes estaba casi vedado para la población: la atención clínica privada; aunque en un sentido egoísta fue bueno para la disciplina, por el crecimiento de los espacios en los cuales ésta pudiera desarrollarse, en general, puede considerarse como el momento en el cual la salud (atención e insumos) se privatiza, dejando de ser un bien primariamente público (garantizado por el Estado) para transformarse en un bien fundamentalmente privado (ofrecido en el mercado).

Muy en sintonía con los delirios mesiánicos que llevaron al régimen a intentar la refundación del país “desde sus cimientos”, el segmento de la educación también continuó padeciendo los desvaríos neoliberales de la dictadura. En 1986, con la promulgación del D.F.L. n° 2, que fijó el texto refundido, coordinado y sistematizado del Estatuto Orgánico del Consejo de Rectores, donde se consagró la tutela absoluta de la autoridad central sobre la educación, investigación y desarrollo tecnológico que se llevaba a cabo en las universidades chilenas, según se observa con claridad en su artículo 2°:

Será preocupación especial del Consejo, confeccionar anualmente planes de coordinación de las investigaciones científicas y tecnológicas dentro de los presupuestos que para este fin hayan aprobado las respectivas entidades. Estos planes se aprobarán y se llevarán a cabo en la forma y condiciones que establecerá un reglamento especial que dictará el Presidente de la República, previo informe del Consejo³⁰⁸.

La continuación de las reformas también tocó ese año a la psicología, a través del Decreto universitario n° 395, que sancionó el Reglamento Especial y Plan de Estudios de la Escuela de Ciencias Sociales y la Facultad de Humanidades,

³⁰⁷ Ley n° 18469, del 23 de noviembre de 1985, en www.bcn.cl, revisado el 26/07/2008.

³⁰⁸ Decreto con Fuerza de Ley n°2, del 21 de enero de 1986, en www.bcn.cl, revisado el 26/07/2008.

Filosofía y Educación³⁰⁹. En el primero de ellos podemos notar, más allá del cambio administrativo en cuanto a emitir un reglamento para la unidad académica completa en lugar de uno por departamento, al menos tres variaciones importantes para la psicología: primero, la decisión de centralizar la oferta de materias electivas, ya no quedando éstas libradas al juicio y necesidades particulares de la comunidad académica de los psicólogos; segundo, la eximición de los estudiantes de psicología de realizar, a diferencia de sus compañeros de antropología y sociología, un Seminario de Investigación como parte de sus actividades previas a la obtención del grado; y tercero, la desaparición de la Tesis como trabajo indispensable para la obtención del grado, reubicándose una actividad curricular similar, llamada “Memoria de Titulación” a efectos de la adquisición del título profesional respectivo.

Todos estos cambios, aunados a la reducción de las materias electivas necesarias para aprobar el grado y la aparición de asignaturas como “Psicología Organizacional” y “Neuropsicología”, ambos que se operaron mediante la sanción del nuevo Plan de Estudios, si bien no automáticamente, apuntaron en la dirección de incrementar el peso relativo en el esquema la formación del perfil técnico-profesional en detrimento de aquel investigativo-académico; al igual que en modificaciones anteriores, los cambios no fueron muy extensos pero sí, a la larga, resultaron significativos.

Mientras la dictadura proseguía con su “simulación de desarrollo”, preferentemente implementada vía declaraciones públicas y promulgación de leyes en apariencia progresistas pero que en la práctica no operaban³¹⁰, los psicólogos comprometidos con la realidad del país, lo que en ese momento se tradujo en el enfrentamiento de las perturbaciones a la salud mental de la

³⁰⁹ “Decreto del rector n° 395”, del 12 de marzo de 1986, APSBEFCS.

³¹⁰ En 1987 se sancionó una regulación que estableció normas sobre deficientes mentales, la Ley n° 18600. Como en otros casos referidos, este cuerpo normativo más pareció una jugada retórica que una muestra de real preocupación e intervención a favor de los sujetos con algún grado importante de discapacidad psíquica. El reglamento que debía operacionalizar y transformar en realidad esta ley no sería promulgado sino hasta la siguiente década, ya en el primer gobierno de la transición y con los militares, al menos formalmente, de vuelta en sus cuarteles.

población producto de la represión política, continuaron trabajando³¹¹; probablemente de gran incentivo resultó la derrota de Pinochet en el plebiscito de aquel año al que convocó en un intento vano para perpetuarse legalmente en el poder. En este ambiente se inició -lentamente y sólo con aquellos que aún estaban con vida, en el país y con voluntad de proseguir estudios - el retorno al seno de la universidad de algunos de los muchos estudiantes que vieron truncados sus esfuerzos producto del golpe militar y su régimen represivo³¹².

En buena medida marcados por su siguiente y más clara derrota, que al menos en términos electorales representó el triunfo en la elección presidencial de los partidos anti-dictatoriales, los miembros del régimen se lanzaron desde en 1990 a la sanción de una gran cantidad de normas y regulaciones que aseguraran la permanencia de los cambios impuestos por la dictadura; las designadas por Maira, “leyes de amarre”³¹³. Particularmente importante, en términos de consagrar a la educación como una mercancía y no como un bien público, resultaría la nueva Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE), n° 18962, que se constituyó en el último gesto normativo de la dictadura y que hasta hoy (2009) moviliza a estudiantes y profesores por su derogación³¹⁴.

³¹¹ En el mismo año salió a la luz la obra colectiva “Trauma, Duelo y Reparación” (Fundación de Ayuda Social de las Iglesias Cristianas – Interamericana, Santiago de Chile, 1987), texto ya clásico en el campo de la Salud Mental y los Derechos Humanos. Primera publicación en donde se refieren de manera extensa y sistemática las reflexiones de aquellos equipos interdisciplinarios de profesionales que desde el golpe de Estado optaron por enfrentar desde sus respectivos saberes profesionales el drama humano y social que generó la política represiva de la dictadura.

³¹² Con la Resolución Exenta n° 101, del 31 de diciembre 1988, que sancionó asimilar al Decreto universitario n° 395, del 12 de marzo de 1986, solo a efectos de graduación, a los alumnos que hubieran aprobado en su integridad lo sancionado en el Decreto universitario n° 379 del 19/01/1971. El proceso continuaría un año después mediante la Resolución n° 212, del 31 de enero de 1990, que autorizó la reincorporación a efectos de graduación y titulación de los alumnos consignados en la Res. Ex. n°101

³¹³ Maira, L., *op. cit.*

³¹⁴ La respuesta del Estado durante los años de la transición ha sido más bien tibia. Aunque se implementaron cambios al régimen educativo desde su inicio (como la democratización de los Centros de Alumnos -vía Decreto Supremo n° 524, del 20 de abril 1990- y de los Centro de Padres -vía Decreto Supremo n° 565, del 08 noviembre del mismo año), el resto de las modificaciones ha sido menor en términos de tocar sus cuestiones de fondo, esto es, la consideración del Estado con un rol meramente subsidiario y no garante de la educación en el país, el régimen de subvención a los privados que ejercen el negocio educativo, el esquema de financiamiento de la educación pública y la participación de educandos y educadores en la dirección y gestión de los centros educativos, sólo por mencionar las reivindicaciones más sentidas.

Ahora, de vuelta al quehacer de la psicología, su influencia y utilidad públicas, el primer gobierno de transición, cumpliendo con una de sus más sentidas promesas de campaña, que hacía eco del popular lema “ni perdón ni olvido”, creó vía decreto la Comisión de Verdad y Reconciliación³¹⁵, la cual “tendrá como objeto contribuir al esclarecimiento global de la verdad sobre las más graves violaciones a los derechos humanos cometidas en los últimos años, sea en el país o en el extranjero, si estas últimas tienen relación con el Estado de Chile o con la vida política nacional, con el fin de colaborar a la reconciliación de todos los chilenos y sin perjuicio de los procedimientos judiciales a que puedan dar lugar tales hechos...”³¹⁶. En el marco de estas tareas de recopilación, selección y sistematización de información, los psicólogos que trabajaron durante años en labores de contención e intervención ante el daño producido por la represión jugaron un papel fundamental³¹⁷; testigos directos, y a veces víctimas, de un horror que aún se resiste a ser del todo contado y aceptado.

Otra arista de este frente donde participaron activamente los psicólogos fue la creación, también en 1990, del Programa de Reparación y Atención Integral en Salud (PRAIS). Devenido de un programa de cooperación con el gobierno sueco, y transformado luego en política del Estado, los equipos PRAIS son grupos interdisciplinarios de profesionales que coordinan sus esfuerzos para dar una respuesta integral a las diversas problemáticas que deben enfrentar las víctimas directas de la represión política, sus familiares y grupo más cercano. Integrados generalmente por médicos generales, psiquiatras, psicólogos, asistentes sociales y abogados, estos equipos han representado durante largo tiempo la única respuesta concreta y permanente del Estado ante su enorme deuda social –moral, política, económica y sanitaria- para con las cientos de miles de víctimas que arrojó la última dictadura militar en Chile. No obstante, y sin desconocer el enorme

³¹⁵ Decreto Supremo n° 355, del 25 de abril de 1990, en www.bcn.cl, revisado el 27/07/2008. Conocida también como “Comisión Rettig, en honor a su presidente, el destacado jurista Raúl Rettig.

³¹⁶ *Op. cit.*, artículo 1°.

³¹⁷ Algo similar, aunque más enfocados en las tareas de reinserción social necesarias, ocurrió con la creación de la Oficina Nacional de Retorno (O.N.R.), oficina gubernamental creada para facilitar los intentos de reinserción social llevados a cabo por una fracción de los exiliados políticos de la dictadura; (Ley n° 18994 del 20 de agosto de 1990).

esfuerzo de estos y otros tantos profesionales, el objetivo de fondo, o sea un margen amplio de reparación para dichas víctimas y la sociedad, se encuentra aún lejos de ser alcanzado. Dirán los propios equipos sobre su trabajo:

...la negación del tema de las violaciones de los Derechos Humanos por parte de la sociedad chilena (...) la ausencia de verdad y justicia (...) y la falta de políticas claras (redundan en que) las acciones desarrolladas hasta ahora han sido percibidas como mínimas e insuficientes por la población afectada que continúa esperando reparación...³¹⁸

Una vez conocido el “Informe Rettig”, como se llamó popularmente al Informe de C.N.V.R., los esfuerzos por dinamizar y ampliar las labores de reparación social del daño causado por la represión tuvieron un nuevo impulso con la creación en 1992, mediante la Ley nº 19123, de la Corporación Nacional de Reparación y Reconciliación, (C.N.R.R.)³¹⁹, que estableció pensiones de gracia y otros beneficios sociales como subsidios habitacionales y becas de estudios para los hijos de las víctimas que aún se encontrasen en edad escolar. Medidas por supuesto insuficientes, como se dijera más arriba, y que incluso fueron tildadas por algunos como “burdos sobornos”, pero que al menos ponen un mínimo de justicia a una situación que es, en sí misma, irreparable.

En buena medida acusando recibo de los nuevos tiempos que marchaban, comienza el lento proceso de dismantelar, poco a poco, la institucionalidad autoritaria y conservadora que los militares habían dejado en las dependencias universitarias. Para el caso de la psicología, esta línea se expresó a través del Decreto Exento nº1196, el cual cambió el régimen para el examen de grado, eximiendo a los alumnos de psicología de éste, quedando sólo sometidos al de titulación; además, la memoria de título pudo ser elaborada desde ahora hasta por 6 alumnos y de paso también se restituyó la obligación del Seminario de Investigación para los estudiantes que estén cursando estudios conducentes al

³¹⁸ Informe de la 1ª Jornada Nacional de Beneficiarios y Funcionarios del Programa de Reparación y Atención Integral en Salud. 2000. – PRAIS, p. 8. Para detalles ver también, por ejemplo, Ernst, R. y Watkins, L., *El daño y la reparación: Análisis del discurso de un grupo de adultos-jóvenes hijos de detenidos desaparecidos*. Tesis para obtener el título de Psicólogo Clínico. Universidad de Santiago de Chile: Santiago de Chile, 2000.

³¹⁹ Ley nº 19123, del 08 de febrero de 1992, en www.bcn.cl, revisado el 27/07/2008.

grado de Licenciado en Psicología³²⁰. De la misma manera, el Decreto Exento n° 1197 corrigió algunas incongruencias generadas por los cambios descritos pero, además, estableció otra modificación de suma importancia: elevó a 40 semanas con un promedio de 30 horas semanales (casi el doble) el período de práctica profesional obligatoria para la obtención del título profesional³²¹. Paralelamente a estas modificaciones, se continuó con el proceso de regularización, que se iniciara en 1990, de los alumnos afectados en el curso de sus estudios por las reformas autoritarias de la dictadura³²².

La última modificación normativa importante a la estructura de los estudios de psicología en la Universidad de Chile durante el siglo XX sobrevino a través de la promulgación del Decreto Exento n° 3318 que cambió una vez más el Plan de Estudios de la Licenciatura y Carrera de Psicología³²³. En esta ocasión, sin embargo, los cambios pasaron por una reestructuración y extensión de la cantidad de asignaturas sin precedente en la historia de la currícula académica de la disciplina en el país. Algunas materias como Sociología General, Psicología Educacional y Antropología General se vieron reducidas de dos a un semestre de cursada; otras como Biología, Matemáticas y Estadística, a la inversa, ganaron un semestre, a la vez que otras como Filosofía y Neuropsicología cambiaron de lugar adelantándose del 2° al 1° año y del 5° al 2° respectivamente. La nota distintiva, sin embargo, es la gran cantidad de asignaturas nuevas que fueron incluidas³²⁴; ejemplos destacados resultan el aumento de dos a cuatro semestres de Psicología Social y la inclusión de diez (uno por semestre) Talleres de Desarrollo Personal³²⁵.

³²⁰ Decreto Exento n° 1196, del 08 de abril de 1992. APSBEFCS.

³²¹ Decreto Exento n° 1997, del 12 de mayo de 1992. APSBEFCS.

³²² La Resolución Exenta n° 43, del 12 de junio de 1992, regularizó la situación académica de los egresados de Psicología bajo el D.U. n° 395/86. A su vez, la Resolución Exenta n° 70, del 12 de agosto del mismo año, regularizó la situación académica de los egresados de Psicología bajo el D.U. n° 3577.

³²³ Decreto Exento n° 3318, del 04 de junio de 1993. APSBEFCS.

³²⁴ El plan casi se duplicó, pasando de 39 a 67 materias.

³²⁵ Estos Talleres han sido una permanente fuente de disputas entre los diversos miembros de la comunidad de formadores de psicólogos. Mientras unos justifican su inclusión y desarrollo en la idea que es una instancia fundamental para entrenar a los alumnos en el imprescindible autoconocimiento desde el cual deben llevar a cabo su labor como profesionales, otros argumentan su eliminación sosteniendo que dichos Talleres se transforman en una instancia de exposición emocional gratuita y hasta peligrosa, que no cumple con los objetivos planteados y que se presta para la desestabilización de los alumnos y el aumento de las cuotas de

Llaman la atención, de la misma manera, las áreas desde las cuales se materializó dicha extensión, predominando entre los nuevos cursos aquellos enfocados a la profundización metodológica en diversas claves, así como aquellos caracterizados por el reconocimiento e inclusión de nuevas áreas de desarrollo e intervención para el saber psicológico hasta ese momento no consideradas³²⁶. Los “nuevos aires” llegados con la transición política también contagiaron a los miembros de la comunidad psicológica de la Universidad de Chile.

Aunque sin duda este fue el cambio normativo más importante para la psicología chilena en mucho tiempo, dada sobre todo la gran influencia que la Universidad de Chile aún tenía sobre las Universidades privadas, durante este período continuaron sucediéndose otros cambios que directamente impactaron en la extensión y cualidad del lugar social asignado para esta joven disciplina. Por ejemplo, la Resolución n° 40 de la O.N.U, del 20 de diciembre de 1993, que estableció normas sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad, se tradujo menos de un mes después en la Ley n° 19284 que estableció normas para la plena integración social de dichos sujetos³²⁷; unos meses más adelante propició el Decreto Supremo n° 363, que aprobó normas técnicas para el funcionamiento de los gabinetes técnicos de las Escuelas Especiales o Diferenciales³²⁸, y al tiempo después en el Decreto n° 2505, que aprobó el reglamento para la evaluación y calificación de la discapacidad³²⁹. Otra nueva área de inclusión para los psicólogos devino de la Ley n° 19325, que

control de los docentes sobre éstos. La disputa ha experimentado distintos momentos y hacia finales de la década se resolvió, a través del Decreto Exento n° 1803 del 10 de marzo de 1998, con la eliminación de estas diez materias del Plan de Estudios.

³²⁶ Sumariamente, pueden anotarse en el 1° año: Realidad Chilena y Latinoamericana, Introducción a la Computación, Introducción a la Metodología en Psicología y Ciencias Sociales, Taller de Desarrollo Personal 1 y 2; en el 2° año: Epistemología Psicológica, Taller de Desarrollo Personal 3 y 4; en el 3° año: Metodología Psicométrica, Metodología de la Investigación Cualitativa, Psicología Escolar, Taller de Desarrollo Personal 5 y 6; en el 4° año: Psicología del Trabajo, Psicología Escolar 2, Psicoterapia de Adultos, Psicoterapia Infanto-Juvenil, Neuroconducta 1, Metodología de la Investigación Científica, Taller de Desarrollo Personal 7 y 8; y en el 5° año: Administración y Desarrollo de Recursos Humanos, Intervención Organizacional, Psicología Clínica de Adultos, Psicología Clínica Infanto-Juvenil, Psicología Jurídica, Neuroconducta 2, Taller de Desarrollo Personal 9 y 10.

³²⁷ Ley n° 19284, del 05 de enero de 1994, en www.bcn.cl, revisado el 27/07/2008.

³²⁸ Decreto Supremo n° 363, del 13 de julio de 1994, en www.bcn.cl, revisado el 27/07/2008.

³²⁹ Decreto n° 2505, del 07 de marzo de 1995, en www.bcn.cl, revisado el 27/07/2008.

estableció normas sobre procedimiento y sanciones relativos a los actos de violencia intra-familiar³³⁰. Todas estas realizaciones normativas significaron directa e indirectamente la aparición de nuevos espacios para la práctica e intervención del saber psicológico y que hasta ese momento sólo eran considerados desde el punto de vista de la imaginación teórica.

1997 fue el año del sueño de la estabilización a la vez que de su violento despertar. Sería el último del ex - dictador en su posición de comandante en jefe del Ejército, lo que alimentó muchas esperanzas en cuanto a poder alcanzar, ahora sí, las cuotas sustantivas de verdad y justicia que hasta ese momento la coalición gobernante le había denegado a la sociedad; también fue el año del Decreto Exento n° 6921, que dotó de un nuevo Reglamento General de las Licenciaturas y Carreras Profesionales de la Facultad de Ciencias Sociales (F.C.S.)³³¹, cerrando un lustro y medio de esfuerzos por dismantelar, al menos en parte, la arquitectura autoritaria heredada de los 17 años de dictadura militar. Pero también fue el año de la llamada “crisis asiática”, debacle financiera que golpeó de manera brutal a las principales economías del sureste asiático, incluido Japón, y con las cuales Chile desarrollaba una parte cada vez más importante de su comercio exterior. Fue el comienzo del fin de la idea del “modelo perfecto”; los autodenominados “jaguas de América Latina”, como les gustó llamarse a muchos chilenos chauvinistas, poco realistas y aún menos informados, comprobaron violenta y rápidamente, que el país seguía siendo un pequeño rincón del llamado “tercer mundo”, frágil, dependiente y autoritario. En este escenario, y en uno muy similar para el caso mexicano, la psicología chilena nació y creció, intentó enfrentar los desafíos que se le presentaron y terminó constituyéndose en una disciplina académica y una carrera profesional.

Veamos ahora algunas interpretaciones y conjeturas que de todo este ejercicio podemos extraer.

³³⁰ Ley n° 19325, del 27 de agosto de 1994, en www.bcn.cl, revisado el 27/07/2008.

³³¹ Decreto Exento n° 6921, del 16 de septiembre de 1997, en www.bcn.cl, revisado el 27/07/2008.

Capítulo V.

Tres agentes, dos naciones, un modelo:

El estado, la universidad y el mercado

El proceso de constitución y desarrollo de los estados nacionales latinoamericanos -marco histórico y social en el cual nuestras preguntas cobran sentido- suele verse a luz de los aspectos políticos y económicos más relevantes que concurren en él. Sabemos mucho sobre batallas, negocios y revoluciones, así como de los generales, empresarios y caudillos que les dieron carne. Sin embargo, comparativamente hablando, es mucha menor la atención que se le ha prestado a las creencias y las valoraciones sobre lo humano, es decir la ética, así como a los mandatos puntuales y las herramientas específicas, es decir la moral, desde ellas generadas; casi inobservados permanecen los juicios y las maneras concretas de intervención de las cuales aquellas élites se han servido en el esfuerzo por imponer en sus comunidades los respectivos proyectos de sociedad, así como los lugares, roles y funciones sociales concretos que se derivan de estos dispositivos de generación y reproducción social.

Como ya vimos, entre la segunda mitad del siglo XIX y la primera del XX se asienta una transformación fundamental en la manera como las élites conciben y operacionalizan el orden social del cual son protagonistas y principales beneficiarias. Si bien la guerra entre estados o la violencia sectaria al interior de las sociedades aún son las herramientas que dirimen los conflictos entre los actores, a la vez se fue instalado entre los grupos dominantes, en convergencia con los intereses del positivismo y el capitalismo, la idea que mediante la intervención técnico-científica sobre los grupos humanos -modelando la subjetividad y el cuerpo de los disidentes, más allá de su puro y simple exterminio- se materializaría de manera más eficiente la transformación, mantenimiento y desarrollo de la sociedad en la dirección deseada³³².

³³² Este sendero fue transitado por cierta intelectualidad y clase política europea desde la primera mitad del siglo XIX. Ya fuera desde “la filosofía positiva” de Auguste Comte (1798-1857) o luego el “darwinismo social” de Herbert Spencer (1920-1903), durante estos cien años en Europa nació, se desarrolló y declinó

La recepción y desarrollo de esta perspectiva en América Latina fue muy heterogénea, toda vez que fue determinada en su forma y curso tanto por la diversidad propia de cada nación como por el tipo e intensidad de sus relaciones e intercambios con las metrópolis en donde aquella tradición germinó y se desarrolló primero. Dicha influencia se encontró mediada también por otros factores tales como vaivenes económicos y políticos en los terrenos global y local los cuales, en su decurso, tornan más o menos favorables las condiciones para el trabajo de esos sujetos y grupos que desarrollan estas visiones de la sociedad. Más allá de esto, el dato fundamental es que las clases políticas latinoamericanas, subvirtiendo las dificultades expuestas, en un gesto de clara apuesta política y económica, tomaron rápidamente asunto a esta variante del discurso científico de la época. Consumada en la mayoría de las naciones latinoamericanas la alianza entre políticos de variado cuño e intelectuales de inspiración positivista, reunidos en el mutuo afán de llevar a cabo sus respectivos proyectos de ingeniería social, cobraron sentido las metáforas del “estado médico-legal”, usada por Ricardo Salvatore, y del “estado terapéutico”, formulada por Michel Foucault, para referirse a esta original simbiosis entre ciencia y política³³³. Así, las nacientes ciencias del comportamiento, entre ellas la psicología, recibieron el apoyo de los poderes políticos en turno para participar orgánicamente, diría Gramsci, en distinciones que por mucho tiempo habían realizado otros actores sociales tales como burócratas, jueces, policías y sacerdotes. Con el paso de los años, revolución industrial e ilustración europeas mediante, las diferenciaciones entre “creyentes” y “herejes”, “virtuosos” y “viciosos”, cuya matriz común es la distinción entre “buenos” y “malos” para la comunidad, transmutaron en aquellas otras entre “cuerdos” y “locos”, “ignorantes” y “sabios”, “inocentes” y “criminales”.

aquella corriente de pensamiento que designamos comúnmente bajo rótulo de “positivismo”. El resultado, a la larga y en función de sus promesas de “Orden y Progreso”, fue un impulso decisivo para el nacimiento y posterior institucionalización de disciplinas avocadas específicamente al entendimiento y control de lo social, tales como la sociología, la psicología y la criminología.

³³³ En Foucault ver *Vigilar y Castigar* (1975). Siglo XXI: Buenos Aires, 2002, especialmente el apartado “Disciplina”. En Salvatore ver “Sobre el surgimiento del estado médico-legal en Argentina (1890-1940)”, en *Estudios Sociales. Revista Universitaria Semestral*, año XI, N° 20, Universidad Nacional del Litoral: Santa Fe.

La psicología latinoamericana moderna, por tanto, no fue ajena a este movimiento, sino operó, al igual que su correlato europeo, como uno de sus artífices. Si bien había justificado su importación a estas tierras en la idea de que sería una herramienta importante en el esfuerzo por educar -en un sentido, laico, republicano y liberador-, operó una extensión de su misión formativa a otra más propiamente disciplinaria, mostrando dos dimensiones de un mismo proyecto; como una moneda, dos caras: civilización y dominación.

Un aspecto fundamental en todo este proceso de transformación es la creciente tendencia por institucionalizar mediante normas, reglamentos y procedimientos el lugar y destino asignados por el sistema social a cada uno de los individuos a él sujetos. Inscrito en las llamadas “olas de juridización” que experimentaron Europa y su zona de influencia desde el siglo XIX en adelante³³⁴, este proceso normalizador, pretendidamente modernizador, arrojó como uno de sus resultados la definición explícita y cada vez más densa del lugar y función sociales que le cabían a las profesiones, las ciencias y las burocracias. Así, no es de extrañar que antes de finalizar la primera mitad del siglo XX aparecieran en América Latina los primeros intentos por formalizar desde sus bases, o sea regular normativamente a través de la constitución y operación de cuerpos legales específicos, las dimensiones centrales que constituirán a la psicología como campo de operación social, esto es, aquellos espacios de formación académica y ejercicio profesional en las esferas pública y privada. De esta manera, se articuló un complejo esquema de organizaciones sociales (Estado, Universidades y Gremios), sujetos (Académicos, Funcionarios y Profesionales) y niveles normativos (Ético, Moral y Deontológico) que, fundado en ciertas concepciones concretas sobre el ser y el deber ser del sujeto, recibió el encargo de hacer materialmente reales y socialmente efectivos los diagnósticos, las prescripciones y las intervenciones que se derivan desde aquellos juicios y proyectos de sociedad específicos.

³³⁴ “Otto Kirchheimer introdujo el término [...] refiriéndose entonces primariamente a la institucionalización del conflicto de clases [...] y, en general, al acotamiento jurídico de los enfrentamientos sociales y de las luchas políticas”. Habermas, J. *Teoría de la acción comunicativa*. Volumen II, “Crítica de la razón funcionalista”. Taurus: México, D.F., 2002, p. 504-505.

Así, en función de este aserto, la pregunta por el sustrato ético y el desarrollo normativo de una disciplina como la psicología aparece como una necesidad ineludible en función del papel fundamental que le ha cabido en la construcción de la sociedad moderna. Si bien es cierto que en esta clave podría justificarse una pesquisa similar en relación con casi cualquiera de las ciencias modernas, también es cierto que la especificidad y profundidad del esfuerzo psicológico en cuanto al modelamiento y control efectivo de los seres humanos, más allá de la pura y simple violencia y sometimiento físico como procedimientos más requeridos, comporta una singularidad y alcance que difícilmente pueden ser atribuidas de la misma manera al resto de las formas de la empresa científica.

En este contexto, luego de indagar y analizar algunos de los principales hitos del decurso de la psicología en México y Chile durante la segunda mitad del siglo XX, nuestra pregunta de investigación en torno a cuáles han sido los relatos presentes en las regulaciones normativas que han dominado su devenir y desarrollo, un ¿qué les ha sido mandado ser?, nos conduce a ofrecer, según cada caso, diacrónicamente y en una mirada comparada³³⁵, las siguientes reflexiones e interpretaciones.

Entre la guerra relámpago y la de baja intensidad: 1939-1973

Hacia fines de la década de los años '30 el mundo se encontraba, dependiendo del lugar geográfico y cultura desde donde se le mire, en una situación tan difícil como prometedora. Mientras en Europa los tambores de guerra se aprestaban a rugir y desencadenar una de las más grandes masacres de la historia humana, en América Latina -particularmente en México y Chile y a propósito de sus

³³⁵ La discusión sobre el llamado Método Comparativo es amplia y excede con mucho los límites del espacio que aquí podemos dedicarle. Baste decir que en este trabajo es entendido y utilizado básicamente como una herramienta heurística, un dispositivo que en el orden del análisis cualitativo y a través del uso de la analogía, la similitud o el contraste permite visualizar los casos en una perspectiva más amplia, generando una visión más comprensiva sobre el fenómeno indagado y con la potencialidad de plantear preguntas útiles a los fines de profundizar el entendimiento global de lo estudiado.

conducciones políticas de corte progresista-, el desorden y la convulsión social con que inauguraran el siglo XX parecían dar paso a una época de estabilización y materialización de las promesas de desarrollo tan largamente postergadas.

Un escenario tal, como es obvio, demandaba para su concreción no sólo la concertación orientada entre los actores políticos, económicos y sociales más relevantes, sino también la creación de un amplio sistema de acuerdos y normas que viabilizaran tales consensos y proyectos. Afirmada ya la idea del enorme potencial de las ciencias psicológicas para cooperar en la realización efectiva de este amplio proceso de transformación, se hacía necesaria, además, la formación de los nuevos actores sociales que le darían carne y harían realidad; en rigor, no existían académicos, estudiantes, profesionales, funcionarios y pacientes de tales ciencias, sólo sujetos dedicados a ellas como aficionados y otros que se veían arrojados, en calidad de objetos, a experimentar los efectos de tales prácticas.

Había, por supuesto, políticos, propietarios y otros actores sociales interesados y con recursos, pero faltaba en la práctica una élite científica organizada, así como un cuerpo de profesionales independientes y funcionarios públicos que asumieran la implementación real y una parte importante de la conducción concreta de tales esfuerzos. La percepción de algunas élites -principalmente estatales y universitarias aunque luego también económicas-, fue que ya era tiempo de apoyar y desarrollar los trabajos sistemáticos en investigación, formación y aplicación de la psicología; así llegaron los primeros planes y programas de estudio de psicología de América Latina -de la mano de las principales universidades públicas nacionales en México y Chile- en los años de 1939 y 1946 respectivamente.

La primera tarea, aquella de formar a los “formadores”, es decir, a los *sujetos académicos* que habrían de diseñar y conducir el proceso de instrucción, había iniciado de manera indirecta y fragmentaria en las décadas pasadas. Como ya consignamos, desde fines del siglo XIX profesores, médicos y abogados

principalmente -en función de su interés compartido por aprovechar el conocimiento psicológico para sus respectivos nichos de trabajo- se habían avocado, sin poseer formación sistemática en el campo, a la tarea de aprender y difundir algunos de los elementos centrales de la joven disciplina; aún era la hora, al decir de Ardila, de una “psicología sin psicólogos”. No obstante, como es fácil suponer, ello no resultó en un obstáculo insalvable ni mucho menos. Aún sin la calificación necesaria, y a despecho de la contratación de los servicios de uno que otro psicólogo extranjero con cierto renombre, las academias de México y Chile, y probablemente en función de la presión ejercida tanto por dichos profesionales como por otros interesados en la articulación de este nuevo espacio, se lanzaron a la empresa de formar a los psicólogos que, en su concepto y de acuerdo a sus diagnósticos, la nación necesitaba.

En el caso de México, según las normas y procesos estudiados, este devenir ocurre en un escenario de paulatinas pero también crecientes transformaciones del entorno académico³³⁶. En lo que hace a la generalidad del quehacer universitario, por estas épocas comienzan a definirse con más claridad, por ejemplo, los requisitos y márgenes del lugar de académico, estableciéndose como procedimiento de acceso el concurso por oposición (pretensión de mérito), acotándose a un máximo de tres cátedras las que un mismo sujeto podrá a la vez servir (pretensión de eficiencia y descentralización), así como que éstas tuvieran un límite mínimo de lecciones impartidas, treinta al semestre, para poder considerarse finalizadas (pretensión de validez y profundidad). En lo que toca a la psicología, el lugar del académico fue constituido con una importante potestad sobre la figura y quehacer de los estudiantes; desde su rol de “Profesor Consejero”, a designación del Director de la Facultad, estaba en posición de definir el contenido, decurso y destino del requisito fundamental para culminar sus estudios: la tesis; en apariencia, más “director” y menos “consejero”. A la vez, el

³³⁶ Vale la pena recordar “el nuevo trato” que, posteriormente a la era cardenista, se estableció entre el Estado y la Universidad, proveyendo a esta última de más recursos y un lugar mucho más central en la concepción e implementación del proyecto de desarrollo nacional estableciéndose, de paso, una relación más orgánica y estable entre el estamento académico y el político.

académico también se consumó como un lugar cada vez más especializado (pretensión de experticia), demandando una formación y conocimiento concreto en una o más de las áreas de historia, teoría y método que forman la espina dorsal del respectivo programa; con el tiempo, a la luz del debate por formar psicólogos “puros” o “psicotécnicos”, esta situación se tornó más acuciante, dando pie a un paulatino aumento de las acreditaciones exigidas para ocupar dicha posición de sujeto académico³³⁷.

La situación en Chile, en función del análisis de fuentes equivalentes, se observa como una escena, si bien similar en cuanto a lo general, también distinta en el plano de lo particular. En este caso es posible advertir, concordantemente, la creciente demanda por la formación y especialización de los sujetos llamados a ocupar el lugar del sujeto académico, siendo ella, al igual que en la situación anterior, consistentemente orientada en la dirección de las llamadas ciencias naturales en detrimento de las humanidades y las ciencias sociales. De manera similar, en el caso chileno los sujetos académicos mostraron, tanto en las preferencias para su formación como en el contenido de sus trabajos, una amplia receptividad frente al quehacer extranjero en el campo³³⁸. En esta misma línea, sin embargo, también se pueden comenzar a vislumbrar algunas diferencias. Por ejemplo, si bien en México también cobraba fuerza la idea de volver “científica” a la psicología mediante la orientación antes mencionada, en Chile tal situación tomó un cariz mucho más acusado, llegándose incluso a posicionarlo como uno de los objetivos explícitos de la recién creada Escuela de Psicología³³⁹. De la misma manera ocurrió con el talante autoritario de las relaciones entre académicos y

³³⁷En buena medida sensible a la idea de trascender la dinámica autoritaria que se le atribuye a la administración cardenista, así como al aumento numérico objetivo de los sujetos involucrados en la toma de decisiones, otro elemento interesante a consignar es la declaración explícita en cuanto a un ambiente de amplias consultas entre los académicos a efectos de la constitución y definición de los planes y programas de la naciente disciplina. *Vid. supra*, p. 90.

³³⁸ En sus orígenes y por un tiempo no desdeñable, la psicología estadounidense y alemana, como ya se vio, ocuparon, respectivamente, el lugar de fuentes y modelos preferenciales para la investigación y formación psicológica en México y Chile.

³³⁹ *Vid. supra*, p. 123.

estudiantes. Si bien la matriz verticalista es común a ambos casos³⁴⁰, en Chile ésta tomó visos cuasi-inquisitoriales; los amplios poderes del llamado “Consejo de Profesores” de la Escuela -en orden a definir desde el ingreso del estudiantado vía exámenes especiales, hasta su permanencia, suspensión o expulsión- así como lo estrecho del organigrama de autoridades –que fluía desde Decano de la Facultad al Director de la Escuela y de ahí al mentado Consejo-, constituyeron una escena en donde el margen para discutir o impugnar las decisiones de los académicos por parte de los estudiantes se encontró reducido a su mínima expresión.

El paso lógico siguiente -aunque cronológicamente simultáneo- para superar esta etapa del desarrollo disciplinar de “psicología sin psicólogos” fue, como es obvio, conformar un grupo de estudiantes de la disciplina que permitiera en el mediano plazo contar con un cuerpo de sujetos calificados para asumir en plenitud las labores de formación, investigación y aplicación que requería esta joven ciencia para constituirse en un campo autónomo: los *sujetos estudiantes*.

En el contexto de México, la aparición de este lugar de sujeto fue estructurada siguiendo lineamientos similares a los de la mayoría de los estudiantes de la UNAM. Se sostuvo la diferenciación hasta ese momento tradicional en cuanto a alumnos “regulares” -adscritos al programa completo de estudios y con la pretensión de adquirir las diversas acreditaciones por él ofrecidas- y alumnos “especiales” –inscritos en materias aisladas, en función de ciertos intereses particulares y sin las mencionadas pretensiones de acreditación-, permitiendo que un gran número de personas interesadas en la disciplina tuviera acceso, parcial o total, a las diferentes áreas, temas y trabajos que la conformaban. Similar tendencia experimentó la estructura de los estudios. Sin perjuicio de los desequilibrios que en la dirección de privilegiar las perspectivas médico-fisiológicas se irían afianzando con el tiempo, el plan de estudios tuvo espacio no sólo para las imprescindibles áreas de historia, teoría y método sino, además, fue

³⁴⁰ En clara deuda con el modelo decimonónico de universidad, el cual impone relaciones intra-universitarias fuertemente jerarquizadas y que, aún hoy, tiende a primar en muchos centros de educación superior, no sólo en nuestra región sino en todo el orbe.

relativamente permeable de inicio y a lo largo de su desarrollo a los diversos enfoques que al interior del campo fueron apareciendo, otorgando a los estudiantes la posibilidad de sensibilizarse ante, y conocer de, las diversas maneras posibles de hacer psicología.

En el sentido opuesto a la apertura, eso sí, fueron otras las normatividades que configuraron la posición del sujeto-estudiante: a la restricción en cuanto al número de materias (siete) que le fue permitido cursar a cada estudiante cabría agregar, por ejemplo, la ya mencionada subordinación y dependencia de su trabajo en relación con la figura del “Profesor Consejero”. Sin embargo, parece ser que los estudiantes mantuvieron viva la idea en torno a que la conducción de su formación no era ajena a sus decisiones y acciones; así se entenderían, por ejemplo, sus luchas por la profesionalización de los estudios ante las autoridades estatales y universitarias durante este período³⁴¹.

La situación en la Universidad de Chile, en este sentido, distó aún más que antes de lo experimentado en la UNAM. De entrada, el acceso a los estudios de psicología estuvo casi desde sus inicios condicionado a la superación de una batería de pruebas de selección. Además, como ya mencionamos, el Consejo de Profesores tenía un amplio poder para decidir la eliminación de estudiantes ya aceptados en atención a contraindicaciones “en el plano moral, caracterológico o intelectual”³⁴²; o su suspensión en caso de “ofensa grave a la Escuela, a la Profesión, al Cuerpo Docente, o alguno de sus miembros o alguno de sus compañeros”³⁴³. Finalmente, al poco andar de la Escuela de Psicología, el ingreso a sus cursos fue cerrado sobre la figura del “alumno regular”, excluyendo a la amplia masa de sujetos que si bien tenían un interés por la disciplina no lo tenían por una formación completa en el campo ni por las acreditaciones que dicha unidad académica ofrecía; se conformó así un cuadro en el cual, formalmente, los estudiantes no tenían, más allá de estudiar y aprobar materias, ninguna injerencia

³⁴¹ *Vid. supra*, p. 96 y 101.

³⁴² *Vid. supra*, p. 128.

³⁴³ *Ibid.*

en su formación. La posibilidad de conocer variados enfoques de la psicología a lo largo de su proceso formativo pareció el único espacio de relativa apertura que por aquellos años tuvieron los estudiantes de psicología en la Casa de Bello.

Articulados ya los espacios y las herramientas que permitían sostener en el tiempo y desarrollar los esfuerzos por la constitución de la psicología como un campo científico autónomo, sustentado por sujetos principalmente en él formados, la preocupación lógicamente siguiente -aunque otra vez cronológicamente simultánea- fue la de dotar de contenido específico, más allá de la instrucción, a las tareas prácticas que dichos individuos habrían de realizar; fue hora de puntualizar la misión de los *sujetos profesionales*.

En el caso mexicano uno de los primeros mandatos prácticos para los psicólogos, como era de esperarse, fue el asumir tareas docentes; desde antes de su “nacimiento” la disciplina fue requerida e impulsada por los educadores. Así, no es extraño que desde sus inicios la docencia fuera considerada como la “principal dedicación” a la que debían avocarse los futuros profesionales de la psicología. Más allá de esta salida “natural”, una fuente importante de demanda por estos sujetos provino del “nuevo trato” que las autoridades políticas suscribieron informalmente con las autoridades universitarias a los pocos años de iniciada la instrucción en la disciplina: el Estado abandonaría su política de beligerancia y apoyaría con decisión el quehacer y desarrollo de la máxima casa de educación superior del país y, a cambio, ésta modificaría su marcada tendencia academicista y concentrada sobre sí misma, para así dedicar una parte sustantiva de sus esfuerzos a la formación de los profesionales que el país, según el proyecto de desarrollo nacional consensuado por las élites, necesitaba. En esta línea se abrió el camino para la figura del “psicotécnico”, quien pretendió resolver a la vez cuatro requerimientos distintos: por un lado, la mentada demanda estatal; luego, la necesidad universitaria de crear un primer espacio de acreditación sobre el cual poder insertar a continuación los grados propiamente académicos; por otro, las necesidades declaradas por el mercado laboral privado; y, además, la posición del

gremio médico –especialmente de su rubro psiquiátrico- que se opuso con firmeza, contando con cierto apoyo en la Dirección de Profesiones, a la posibilidad de que estos nuevos expertos obtuvieran la condición de profesionales y se erigieran como un campo que les disputara su hegemonía -hasta ese momento cuasi total- en el rubro del trabajo en salud mental. Sin embargo, los sujetos que comenzaban a ocupar la posición de psicólogos ya habían comenzado a transitar - a pesar de todas estas oposiciones y falsas salidas- el camino en pos de la autonomía e independencia disciplinar; desde los '50 se constituyeron las primeras asociaciones gremiales en el campo, como la Sociedad Mexicana de Psicología y la Sociedad Interamericana de Psicología, dando muestras que este sendero no sería abandonado y que la disputa continuaría hasta resolverse en la dirección por ellos deseada.

En una muestra de coherencia que habla con fuerza de la centralidad e importancia de este tema para las ciencias aplicadas en general y para la psicología en particular, el caso chileno se desarrolló con increíble similitud a la situación recién descrita. Desde su nacimiento en el marco de instituciones como el Instituto Pedagógico hasta su temprana y clara vocación por la “prestación de servicios”³⁴⁴, el proyecto chileno de desarrollo de la psicología estuvo orientado por este doble mandato docente y profesionalizante, enfocado de manera fundamental en el “enseñar” y el “hacer”, a la vez que también, en principio, subordinado a la profesión médica y concebido con un rol fundamentalmente técnico.

Como una extensión de la consignada tendencia a priorizar la dimensión aplicada de su quehacer, otro de los lugares sociales que se les encomendó ocupar a los noveles psicólogos fue la posición de *sujetos funcionarios* del Estado; como se recordará de nuestra digresión en la sección de “Antecedentes”³⁴⁵, la demanda social por la aparición y desarrollo de las ciencias psicológicas no fue obra

³⁴⁴ *Vid. supra.* 116 y ss.

³⁴⁵ *Vid. supra.* 38 y ss.

exclusiva de un grupo de individuos que deliberadamente intentaban crear la disciplina en sus países, sino fue articulada en gran medida por su deseo de utilizar prácticamente las elucidaciones y técnicas provistas por ella, en un contexto de anuencia y complicidad con los gobernantes que percibían los potenciales beneficios que para su acción como tales se derivarían de aquella asociación. Así, las tareas que se les demandó cumplir a estos nuevos profesionales fueron *grosso modo* las mismas que ya hemos consignado (docencia, psicometría, asistencia médica, asesoría vocacional); sin embargo, se operó también una ampliación del campo donde habrían de ser cumplidas estas asignaciones, transformándolos en parte orgánica de escuelas, hospitales, cárceles, juzgados, ejércitos y oficinas públicas, llevando a los psicólogos a imbricarse de manera fundamental y permanente con el aparato de gestión y control de la sociedad³⁴⁶. A este respecto, los casos México y Chile también presentan una interesante similitud. Aún considerando las enormes diferencias existentes en cuanto a las características que definen ambas situaciones -desde su tamaño geográfico y poblacional hasta sus circunstancias histórico-sociales, todo lo cual impone diferencias sustanciales en la cualidad de los aparatos burocráticos, las comunidades objeto de intervención y las dinámicas que entre ellos se establecen-, la convergencia de estos desarrollos en ambas naciones sugiere una coherencia de fondo en cuanto a la presencia de un mandato básico, muy lejos de su declarada filantropía, en el despliegue moderno de la psicología: conocer al sujeto para controlarlo; refinar la vigilancia y la intervención sobre la conducta de los sujetos para profundizar el orden social. Más allá de que esta intelección pueda atribuirse como motivación de prácticamente la totalidad del conocimiento sobre lo humano, de la física a la antropología, no es casual que la disciplina, en una potente señal del espíritu que le dio a luz en su época moderna, haya nacido como ejercicio sistemático de investigación e intervención en las

³⁴⁶ *Vid. supra.* p. 103 y ss., p. 130 y ss., respectivamente. Aún cuando puede consignarse que en Chile el ejercicio se desplegó más directamente involucrado con la asistencia psicológica a la educación secundaria (básicamente a sus docentes funcionarios) y el propio aparato de la institucionalidad psicológica universitaria (principalmente en temas de selección y orientación), estas diferencias parecen no controvertir el juicio general sobre la amplia similitud percibida en relación con estos temas para ambos casos.

mismas tierras (Alemania y Francia), donde la idea hegeliana “Comprensión es dominio” fuera una máxima de conducta y acción³⁴⁷.

En todo este proceso de construcción de los sujetos que habrían de protagonizar el desarrollo, la práctica y los efectos de la psicología, al menos durante esta época, uno de los términos es definido por defecto, a través de su omisión: los *sujetos usuarios*. La falta de una noción aunque mínima por lo menos explícita sobre la naturaleza o cualidad de sus entidades de interés -o sea, los seres humanos en tanto individuos a la vez que integrantes de diversas colectividades-, si bien en parte puede atribuirse a la especificidad de los documentos estudiados, también resulta en un potente indicador de algunas subordinaciones, pugnas e indefiniciones que marcaron -haciéndolo quizá aún hasta hoy- los contenidos y las orientaciones del desarrollo disciplinar psicológico en México y Chile.

Ahora, antes de adentrarnos en esta conjetura, importante a efectos de nuestras reflexiones y en aras de una cierta lógica expositiva, continuemos y concluyamos la revisión de las formas en las cuales, a partir de nuestra investigación y análisis, prosiguió todo este movimiento constitutivo de sujetos sociales desde el despliegue y desarrollo moderno de la psicología en ambos lugares.

Entre el terrorismo de estado y la guerra contra el terrorismo: 1973-1997

Para ambas naciones, el tránsito de los '60s a los '70s representa un momento clave en los derroteros que como tales tomarán, que incidiendo de manera directa en las posibilidades y cursos del devenir de las ciencias psicológicas en cada lugar. México, por primera vez desde los tiempos del general Cárdenas, se encuentra nuevamente ante un profundo cuestionamiento de su modelo de desarrollo social. Si la masacre del '68 había dejado en claro que el régimen priísta no tenía intenciones de revisar o modificar el marco de las relaciones

³⁴⁷ Para detalles ver Hegel, G.W.F. *Fenomenología del Espíritu*. F.C.E.: México, 1971.

políticas entre los actores sociales, las cada vez más frecuentes crisis del capitalismo inaugurado en Bretton Woods (como las de la deuda en '71 y la petrolera en '73), que impactaron de manera feroz en economías como la azteca, hacían pensar en el inminente fin del llamado "Milagro Mexicano". No obstante, al igual que en '68, las autoridades respondieron al desafío con un discurso que negaba la realidad y una práctica que la enfrentaba. Si en '68 a Díaz Ordaz le funcionó hablar de "conspiración internacional" y "paz social" mientras se reprimía y asesinaba, en '73 la apuesta de Echeverría fue, mientras los efectos de la inflación externa socavaban lenta pero definitivamente las bases del modelo mexicano, hablar de "estabilidad" y "fortaleza" económicas, a la vez que ejercer un gasto público agresivamente expansivo. El resultado de lo anterior fue un impulso, aunque momentáneo, también importante para múltiples actores económicos e instituciones sociales. En estas circunstancias, agregado a los esfuerzos y las presiones al interior de la "comunidad psi" de la UNAM, en 1973 se creó la Facultad de Psicología, iniciándose un período de consolidación y avance decisivos en el ulterior desarrollo y condiciones actuales de la psicología mexicana. En el caso de Chile, la situación también fue de crisis. Sin embargo, en esta época el conflicto derivó en ruptura, en un quiebre del orden democrático que intentó, vía golpe de estado y dictadura militar, redefinir de manera completa el proyecto de desarrollo nacional vigente en el país. Como se sabe, fue un intento exitoso. Política, económica y socio-culturalmente, Chile y sus habitantes pasaron, casi literalmente, de un mundo a otro entre la administración de Salvador Allende y la dictadura de Pinochet; en pocas palabras, de un intento de democracia socialista a una realidad de dictadura fascista, lo que implicó un desenvolvimiento del tiempo y los hechos muy distintos a los recién referidos para el caso de México, imponiendo las nuevas y difíciles condiciones ya descritas para la sociedad chilena y para la psicología que en su seno se intentaba adelantar³⁴⁸. En esta escena como contexto, fondo y límite prosiguió el movimiento por constituir a los sujetos de la psicología.

³⁴⁸ *Vid. supra.* p. 167 y ss.

Las décadas de desarrollo y ejercicio de la disciplina en ambos lugares, en apariencia tiempo muy breve pero que a la vez fue muy intenso en trabajo y producción, redundaron en que hacia principios de los '70s las posiciones y funciones de los sujetos académicos, estudiantes y, en cierta medida también los profesionistas, principales agentes de la indagación y práctica de la psicología, ya estuvieran a esas alturas en su mayor parte definidas. Identificamos tres dimensiones o lugares que mediante la composición de sus factores dan cuerpo a este proceso de definición: a) el lugar pretendido, en donde se articularon las aspiraciones de reconocimiento en cuanto acreditaciones académicas obtenidas, la eficiencia lograda en el ejercicio docente, así como la validez y profundidad de los conocimientos que en tal adiestramiento son manejados; b) el lugar atribuido, en donde se materializan las jerarquías construidas en función de tales atribuciones; y c) el lugar de referencia, articulado por las fuentes teóricas y la orientación del grupo de trabajo que se consideran ejemplares y dignos de ser tenidos en cuenta en el diseño e implementación de las propias labores. En estas claves, la composición de los lugares del sujeto académico, estudiante y profesional en México fue realizada, al menos declarativamente, enfatizando los mandatos de la excelencia en la formación y el desempeño de los individuos llamados a ocupar el sitio de académico, su papel conductor en la formación de los estudiantes y profesionales, el carácter fundamental de la actualización de conocimientos y la orientación de éstos en una línea llamemos "biológico-naturalista" (en oposición a una social-humanista) como condición para el mantenimiento o ascenso en la jerarquía y, subsecuentemente, la receptividad a los modelos extranjeros como garantía para un ejercicio moderno y científico de las ciencias psicológicas³⁴⁹. Para el caso de Chile, si bien puede observarse una amplia concordancia con estas coordenadas, es importante señalar algunos

³⁴⁹ Como se desprende de esta descripción y razonamiento, si bien cada uno de estos distintos tipos de sujeto responde a un lugar claramente diferenciado al interior de la sociedad, es importante no olvidar que la matriz común de sentido que los moviliza y relaciona (extender y profundizar su operación en el orden social mediante la adquisición y uso de los supuestos saberes y técnicas psicológicas) les impone una articulación inescapable y permanente a todos ellos. Cada norma que define directamente una posición de sujeto también específica, a la vez y en grado variable, ciertas coordenadas del resto de ellas, generándose un cuadro, jerárquica y funcionalmente, sin ningún centro "real", pero sí muchos centros "virtuales"; en nuestro caso, siendo la psicología moderna pensada y desplegada en primer término desde la universidad, el sujeto académico mostrará una persistente tendencia a ocupar el lugar de centro virtual.

matices en dos campos. Primero, en lo que corresponde a las posiciones de jerarquía, el caso sureño se muestra mucho más verticalista y autoritario que el mexicano en cuanto a la relación académico-estudiante. Segundo, también a diferencia de sus pares del norte y en buena medida quizá a propósito de su ubicación geográfica y tradición de relaciones internacionales, los psicólogos chilenos se mostraron mucho más receptivos a los discursos provenientes o bien de su vecino más importante (Argentina), o bien de sus “mentores tradicionales” (Francia y Alemania), en desmedro de las experiencias estadounidenses, en una situación que variará significativamente sólo después de la dictadura militar. Para unos y otros, no obstante, la constitución de “especialistas” y “profesionales”, inscritos en relaciones fuertemente jerarquizadas y avocados a la “aplicación” de la psicología de corte biológico-conductual, fue un norte que al poco andar, al menos dentro de las élites académicas y políticas con cierto poder de decisión, estuvo fuera de dudas.

Así pues, en el período que va de inicios de los años ‘70s hasta mediados de los ‘90s el ejercicio normativo y constituyente de los actores de la escena -aunque no exclusivamente y a la vez que opera ciertas extensiones y refinamientos en las posiciones antes descritas- tiende a concentrarse en la especificación de las características que estructurarán a los “otros” sujetos protagonistas: profesionales y funcionarios de la psicología.

Durante la primera mitad de la década de los ‘70s la nota dominante en el caso mexicano fue la extensión del desarrollo de las instituciones. Mediante la creación del Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología (CENEIP, 1971), la Maestría y el Doctorado en Psicología (UNAM, 1972), la Facultad de Psicología (UNAM, 1973), el Departamento de Psicofisiología (UNAM, 1974) y de las Licenciaturas en Psicología (ENEP-Iztacala, ENEP-Zaragoza, 1975), en un lustro se consumaron importantísimos pasos para dotar a la psicología mexicana de una institucionalidad acorde con las pretensiones de constituirla en un campo científico y profesional independiente y autónomo. Estos pasos, en buena medida

funcionales a la estabilización del lugar de los sujetos académicos, en tanto que representaron un aumento significativo de los recursos materiales y humanos disponibles para los procesos de formación e inserción sociales de los profesionales psicólogos, redundaron también en el progresivo afianzamiento y extensión de las oportunidades para estos nuevos sujetos sociales.

En este clima se entienden la ya mencionada reforma a la Ley de Profesiones y Servicio Social que otorgó a los psicólogos desde 1974 la tan ansiada cédula profesional³⁵⁰, la fundación del Colegio Nacional de Psicólogos en 1976 y el inicio por parte del CNEIP de un extenso y relativamente coordinado esfuerzo para impulsar “el ejercicio profesional de la psicología científica” en México³⁵¹; con razón, entonces, luego de uno de los talleres promovidos por el CNEIP se afirmará sin asomo de duda que “el psicólogo es un profesionista”³⁵². Ahora bien, toda esta arquitectura de instituciones y preceptos consigue articular un lugar social para el desenvolvimiento de la psicología como profesión pero aún sin cumplir en forma con el propósito declarado del Estado en cuanto a servirse directamente de los servicios provistos por estos profesionales. En la dirección de transformar esto en una realidad se operan los ya mencionados cambios normativos en la Ley Federal del Trabajo (1970) y la Ley General de Población (1974), se suscriben el Convenio n°159 y la Resolución n°168 de la OIT (1983), y se modifica la Ley General de Salud (1984), generándose espacios que, más allá de la pura lógica burocrática o el acomodo laboral por amiguismo, ponen abiertamente a la psicología en posición de fungir como insumo para la generación e implementación de decisiones administrativas; paulatinamente, los psicólogos se van convirtiendo, también, en sujetos funcionarios cuya principal misión será dotar de sentido y hacer realidad los designios de las autoridades que en su momento y sucesivamente encarnan al garante y agente del bien común, o sea al estado³⁵³.

³⁵⁰ *Vid. supra.*, p.143.

³⁵¹ *Vid. supra.*, p.142.

³⁵² CNEIP, “Definición del perfil profesional del psicólogo mexicano. Taller de Jurica”, en: Javier Urbina (Comp.), *op. cit.*, p. 507-512.

³⁵³ Más “encubiertamente”, por ejemplo, puede considerarse la constante labor, desde la década de los ‘20s, que a los fines del estado cumplen los psicólogos militares. Si bien el 2° *Informe de Labores de la Secretaría*

La situación de la psicología chilena, en este sentido y por las mismas épocas, transitó por senderos muy diferentes. Si bien hasta los primeros años de la década de los '70s los psicólogos de esta austral nación habían recorrido un camino similar al de sus pares del norte, desde el inicio de la citada dictadura el escenario cambió tan violenta como radicalmente. El clima de represión desatada así como el incremento sustantivo del autoritarismo en las relaciones sociales a todos niveles impusieron un marco de condiciones que volvió virtualmente imposible llevar adelante cualquier agenda de desarrollo y progreso para la disciplina; los golpes a la planta académica, de estudiantes, estructura organizacional, marco legal y financiamiento universitarios que ya mencionamos terminaron por configurar esta triste escena.

Ahora, y sin perjuicio de todo este escenario, los seres humanos no pueden sustraerse -sean cuales sean las condiciones en que se encuentren y con distinto margen de maniobra- de elegir y actuar. De esta manera, los miembros de la comunidad de psicólogos chilenos no tuvieron alternativa y, desde distintas posiciones, enfrentaron el dilema representado por las opciones que una situación como esta ofrece: resistirla, comprometiéndose con el destino del oprimido; ignorarla, centrándose en sí mismos y sus cercanos; o hacerse cómplice, participando activamente en la represión sistemática ejercida por el estado mediante sus múltiples aparatos. Los más, como resulta fácil pensar en un drama como este, eligieron ignorarlo e intentaron vivir su vida como si el contexto de terrorismo de estado y represión social no fuera materia de su labor diaria, una circunstancia social difícil ante la cual lo más importante resultó preservarse. Aunque en menor número, tanto la cantidad de trabajos reportados, como los relatos de las víctimas y sus familias son indicativos de la existencia de un grupo

de la Defensa Nacional (disponible en http://www.sedena.gob.mx/pdf/informes/segundo_informe_labores.pdf, revisado el 20/02/2009) consigna que la mayoría de sus acciones están orientadas a labores clínicas (con casi 50 mil atenciones desde septiembre de 2007 hasta agosto de 2008), existen datos que insinúan la realización de actividades en un sentido muy diverso. En esta línea resulta sugerente que el máximo mando militar (Gral. Ramón Castillo Fernández) entre 1995 y 1997 en la zona de Chiapas, donde se han documentado acciones de guerra psicológica en el país (amedrentamientos, desinformación, creación de grupos paramilitares, torturas y otras), tenga por grado académico el título de Doctor en Psicología Militar por la tristemente célebre “Escuela de las Américas”.

significativo de psicólogos que optó por hacerse responsable del dolor humano que dichos crímenes producían, considerando a éste como materia fundamental y obligatoria de su quehacer profesional. Si bien no tenemos información concluyente que pueda llevarnos a afirmar con precisión la cantidad de psicólogos involucrados en las tareas represivas, desde la duración y recursos implicados en la formación de especialistas en psicología, hasta la relativa dificultad para concitar la adhesión de las personas en actividades tan perversas, pasando por el número relativamente pequeño de sujetos necesarios para llevarlas a cabo, son todas condiciones que permiten suponer que hubo una cifra cuantitativamente pequeña aunque moralmente significativa de psicólogos chilenos directamente implicados en ellas.

Así, a efectos de las posiciones que como profesionales o funcionarios pueden ocuparse en virtud de estas elecciones, el cuadro de condiciones y alternativas confluyó en la formación de ciertos tipos de sujetos psicólogos que, como tales, hasta ese momento no existían: el experto independiente, el profesional comprometido y el funcionario de la dictadura. El primero, exento de las responsabilidades y consecuencias que se implicaban de elegir un bando, encontró en el temor y patología generalizadas de la población, así como en el “libremercado” fomentado por la dictadura, un terreno fértil para dedicarse a la práctica clínica independiente y la docencia en las nuevas universidades privadas, así como para aprovechar las nuevas oportunidades surgidas de las modificaciones legales que -como ya mencionamos- abrieron el espacio para la intervención de los psicólogos en materias laborales, de salud y tránsito; fue la época en la que la psicología se instaló en el imaginario de mucha gente como una actividad rentable, con todas las implicaciones de ello en una sociedad que a sangre y fuego intentaba ser domesticada en la dirección del individualismo y lucro personal como los valores supremos, y que resultara en un factor importante de la explosiva demanda que desde fines de los '80s y principios de los '90s experimentó la disciplina como alternativa de formación. El segundo, en cambio y a resultas de su posición abiertamente antagónica con las autoridades militares y

el resto de los actores sociales que las apoyaban, tuvo que enfrentar todo el peso de sus elecciones, siendo sometidos a exclusión del ámbito laboral público (y de buena parte del privado), orfandad teórica y práctica en virtud de la novedad y gravedad de la situación represiva, así como persecución personal directa, encontrando apoyo y cobijo sólo en las pocas instituciones que como FASIC o CODEPU estuvieron dispuestas a ocupar la misma trinchera, teniendo que esperar hasta bien entrados los años '90s para que su trabajo fuera reconocido y tuvieran oportunidad de desplegar su labor en algunas reparticiones gubernamentales: la CNVR, el PRAIS o la CNRR; fue la época en que para una parte de los chilenos la disciplina se transformó en un espacio de lucha política, herramienta de autocuidado y solidaridad, así como refugio para experiencias y dolores que jamás pensaron tendrían que padecer. El tercero, al revés, desde su posición de complicidad con las acciones y la lógica represiva, y contando con todo el apoyo de los aparatos del estado dictatorial en un ambiente de total impunidad, tuvo la oportunidad de desarrollar a sus anchas los conceptos y las prácticas aprendidas durante años de entrenamiento y aprendizaje con sus colegas norteamericanos y brasileños, encontrando amplios espacios en la Dirección de Inteligencia del Ejército (DINE), el Servicio de Inteligencia de la Fuerza Aérea (SIFA), la Dirección Nacional de Comunicaciones (DINACOS), la Dirección de Inteligencia Nacional (DINA) y su sucesora, la Central Nacional de Informaciones (CNI); fue la época en que para miles de chilenos la psicología se transformó en un instrumento de persecución y muerte, un cuerpo de técnicas puestas al servicio de sus verdugos y cuyos únicos objetivos eran doblegarlos y hacerlos parte de un pueblo sometido a la ominosa realidad que la dictadura pretendió erigir como el renacer de la patria.

Según observamos, en la estructuración de la disciplina psicológica confluyen un amplio conjunto de mandatos e imperativos de acción que orientan y acotan su devenir, mostrándose particularmente sensible -desde su condición de reflexión e intervención pensadas e implementadas "desde arriba", así como por su inoculado carácter predominantemente aplicado- a los avatares de la vida social en la cual

se desarrolla. Aún cuando algunos sostengan el carácter esencialmente “neutral” y “a-valorativo” de la disciplina, nuestro recorrido muestra con claridad que no hay psicología “por fuera” de la sociedad donde opera. Paulatinamente, la coordinación entre los principales intereses y agendas del estado (control social), la universidad (docencia e investigación) y el mercado (práctica profesional y generación de lucro), dio a luz a una institución social llamada psicología.

Psicología y producción social de sujetos. A modo de conclusión

¿Qué les ha sido mandado ser a la psicología y a los psicólogos de México y Chile durante la segunda mitad del siglo XX? Pregunta orientadora de la indagación tras este trabajo, cuyo camino por responderla nos condujo a reflexionar sobre los actores, las relaciones y los productos que devienen de la operación y desarrollo de las ciencias psicológicas en ambos lugares. Un transitar que nos llevó a descomponer la pregunta e intentar abordar las cuestiones acerca de ¿quién habla? (el mandatario), ¿desde dónde habla? (su posición social), ¿a quién le habla? (el mandado), ¿qué dice? (el mandato), ¿en qué oposición se inscribe? (las luchas que libra) y ¿qué actores sociales constituye? (los sujetos que produce, es decir, la configuración de sujetos sociales concretos que aspira modelar, caracterizados como depositarios de unas ciertas cualidades, coordinados en unas determinadas relaciones y ubicados en unas posiciones particulares). Ya visto con cierto detalle este proceso en cada caso, y en tanto la “coincidencia” nos induce a pensar menos en la casualidad, siempre presente, y más en la convergencia y/o presencia de tendencias más generales que se presentan en los diversos contextos, detengámonos un momento en su análisis más global.

Siguiendo el camino trazado por los pioneros, que desde la consolidación de los estados nacionales trabajaron por el cultivo y desarrollo de esta joven ciencia, así como formando parte de una escena social en acelerada transformación, los psicólogos de mediados del siglo XX en México y Chile continuaron siendo

“hablados” desde los gobernantes y otros expertos. Ya se ha consolidado el proyecto de unos y otros, en virtud de los supuestos beneficios que ello les reportaría, para formar académicos y profesionales en psicología, pero este consenso apenas comenzaba a materializarse en espacios e instituciones concretas; aún eran muy pocos los formados en el campo, no había profesionales de la disciplina, a la vez que la casi totalidad de los “formadores” tenía sus estudios y prácticas radicados en otros campos del saber científico y profesional. En esta época, ¿quién y desde dónde le habla a los psicólogos?: el estado, a través de algunos personeros de gobierno encargados de la educación, la salud y la justicia; también la academia, a través de sus pedagogos, médicos y abogados. ¿A quién se le habla? A los estudiantes universitarios interesados en tales disciplinas y campos; a aquellos pocos individuos que obtienen la oportunidad de la enseñanza superior y creen que mediante el estudio y práctica de la psicología podrán desarrollarse personalmente e influir socialmente. ¿Qué se les dice? Sigán con reverencia (escolásticamente) a sus maestros (más aún si éstos son médicos) y demás formadores; aléjense de la filosofía y acérquense al método científico; háganse parte del gran esfuerzo modernizador y civilizatorio que nuestras clases políticas llevan adelante por el bien de todos. ¿En qué oposición se inscribe este decir? En la doble lucha que se establece, por un lado, entre los políticos de viejo cuño y la naciente burocracia técnica; y, por el otro, entre los académicos *pro* docencia e investigación básica y los profesionistas *pro* práctica y desarrollo laboral. ¿Qué actores sociales constituye? Como ya vimos directamente en las normas y otros discursos regulativos estudiados, un cuerpo amplio de académicos, estudiantes, profesionales y funcionarios pero -más importante y quizás por ello no explicitado- también un conjunto amplio de sujetos sometidos a los dictámenes y las prácticas de tales actores sociales: enfermos, criminales, niños y cualquier otro sujeto pasible, dadas las circunstancias, de dichas intervenciones; potencialmente, todos y cada uno de los miembros de la sociedad.

Avanzadas algunas décadas, el cuadro tiende a variar en su cualidad aunque al parecer no en su esencia. Los sujetos y objetos de estos mandatos si bien serán

los mismos, también acusarán recibo de la evolución que se sucede en sus respectivos entornos: el clima de época que volvió imperativas la transformación social y la intervención³⁵⁴, así como la consecuente dinamización de la tendencia a la profesionalización, no dejaron indiferentes a estos actores, imponiéndoles, en distinto grado y de acuerdo a su posición y circunstancias, un acelerado ritmo de adaptación. En este escenario -que por sus tensiones y conflictos tendió a amplificar las orientaciones ya señaladas- se operó otra extensión del dominio de los sujetos susceptibles de ser producidos y controlados por los psicólogos: en particular, a enfermos, victimarios y niños se agregan discapacitados, víctimas y ancianos; en general, a todos los individuos en la posición de trabajadores.

Hacia finales del milenio, con medio siglo de formación y práctica social a cuestas, la escena tiende a variar con mayor intensidad. Las sociedades mexicana y chilena, cada una desde lugares distintos, se encuentran ante una situación de crisis de sus respectivos modelos de desarrollo y la urgencia de nuevas respuestas para hacerle frente; la caída del bloque soviético y la autoproclamación de los Estados Unidos de Norteamérica como la única “superpotencia” allanaron el camino para una relectura de la realidad social como irremisiblemente orientada por los valores y prácticas del modelo triunfante, o sea aquellos del individualismo capitalista, marcando una nueva etapa en la cual ni el estado ni la universidad serán los principales referentes orientadores de la disciplina, sino el mercado. La disputa de fondo -con el paso del tiempo cada vez más relegada a un segundo plano- ya no será entre el proyecto de indagación y superación que se le atribuye a la academia, por una parte, y aquel de cohesión y control que se le endilga usualmente al estado, por la otra; ahora las preguntas serán: ¿a qué consumidores deben dirigirse los esfuerzos?, ¿qué bienes y servicios necesita el mercado?, ¿cuál es la relación costo-beneficio en su producción? y otras de igual talante. En los hechos, lo que ha ocurrido es una extensión de la demanda social por la psicología.

³⁵⁴ Generalizada era la idea de este período como uno en el cual la ruptura con el “antiguo régimen”, en las diversas connotaciones que este término permite, pareció menos como un horizonte utópico al cual propender y más como una posibilidad real y concreta al alcance de la mano, un tiempo histórico de oportunidad.

Desde el siglo XIX, como ya vimos, el Estado fue el principal interesado en ella; primero, desde sus instituciones de educación e instrucción, luego, por aquellas dedicadas a lo jurídico y penitenciario. Al poco andar, sin embargo, en los albores del siglo XX, fue el mundo de lo militar quien posó en ella sus ojos e impulsó el cultivo de esta ciencia; no obstante su poca visibilidad en los discursos de la generalidad de los psicólogos latinoamericanos, de los documentos y referencias estudiadas se colige con facilidad la importancia y permanencia de tales intereses y trabajos. Ahora, desde fines de los '70s, al tiempo que el experimento neoliberal dejara de ser tal y se transformara en una mortal realidad para millones de personas, el Mercado se ubicó como el principal demandante de los “servicios” que las ciencias psicológicas pudieran proveerle; desde la “selección de personal” hasta el diseño de “climas organizacionales”, pasando por los estudios sobre publicidad, estrategias de ventas y similares menesteres, la psicología se transformó, paso a paso, en una de las principales herramientas del capitalismo moderno. Aunque hay primacía de una cierta fuente de demanda en cada momento, a la vez que ésta es una demanda agregada que no implica una retirada de las otras sino extensiones que implican un cambio de énfasis, el desarrollo intencionado de la formación de profesionales y las pautas que rigen la promoción de la innovación al día de hoy, son huellas claras de la lógica del capitalismo individualista en que se inscribe, y que tiene por norte la generación de bienes privados en lugar de bienes públicos. Tan cierto resulta que muchos psicólogos mexicanos y chilenos, así como del resto del mundo, no se han guiado por estos “principios”, como el que la mayoría de sus respectivos colegas, por desgracia, sí lo hayan hecho.

Aunque no explicitado, esta estructura de actores, relaciones y productos sociales contiene un relato normativo general articulado y coherente que dista significativamente de la imagen filantrópica y de servicio social que la disciplina y sus integrantes proyectan ante la sociedad. Enfocada en el producto mal llamado “concreto”, que se concentra en la operación guiada por los designios de los sujetos puestos en la posición de “tomadores de decisiones”, termina convencida

que la pregunta por la bondad y la justicia de su acción no es materia de su incumbencia; si con la primacía del “alma científica” -determinada en buena parte por la errónea suposición del carácter a-valorativo de su esfuerzo e intervención- aquella pregunta por la ética (o sea sobre los sentidos de referencia fundantes de la acción, las reflexiones y justificaciones profundas sobre los principios que constituyen una vida buena) ya resultaba algo extraña, con la nueva hegemonía profesionalizante y enfocada hacia el mercado tal interrogante parece ahora carente de sentido. El mandato concreto, fundado en una ética utilitarista y una moral pragmática que no reconoce otro principio que el beneficio del sujeto agente y sus socios, resulta claro: ¡haz lo que los profesores, dirigentes gremiales, sucesivos empleadores o cualquier otra autoridad indiquen como necesario!; la pregunta por las razones de ello, si la situación redunde en tu provecho, carece de importancia. Así, vaciado de cualquier obligación por definir el carácter y fundamento moral de su acción, cada vez más lejos de una conciencia social y proceder autónomo fundados en una noción del bien y lo justo más allá de las fronteras del propio interés, el psicólogo es considerado, entrenado y valorado como un mero proveedor de servicios técnicos, sin juicio valorativo propio, cuya meta final será adaptar lo mejor posible a los sujetos que las diversas autoridades a las cuales se somete pongan a su disposición. Podría objetarse que los llamados “códigos de ética” desarrollados por las asociaciones y los colegios profesionales en diversos lugares vienen a cumplir precisamente esta función. En nuestra opinión, tal objeción no procedería por dos razones: a) en tal juicio se confunde ética (las leyes, su reflexión y fundamento) y deontología (reglas prácticas de comportamiento profesional), las cuales, si bien relacionadas, no son lo mismo; y b) la mera “aplicación” de códigos, en sí misma y sin una discusión permanente y profunda sobre las condiciones en la sociedad de referencia, escamotea el análisis y un posicionamiento claro frente a la realidad en la cual se opera, dejando reducida, al final, la constitución de un ejercicio reflexivo y responsable a una cuestión de simple procedimiento.

Así, las psicologías mexicana y chilena modernas, consideradas en perspectiva y a *grosso modo*, fundan su legitimidad en tanto parte de un discurso civilizatorio más amplio que es reivindicado por las élites desde hace dos siglos como el único camino que garantiza desarrollo y progreso social, aunque huelga decir la realidad de miseria y explotación a que dicho “único camino” ha llevado a nuestros pueblos. De la misma manera, y con equivalente cinismo, los psicólogos son formados e impelidos a la acción desde un discurso fundamentado en la idea de que dichas intervenciones se justifican “por el bien de la sociedad y de sus individuos”, su “salud” y “desarrollo personal”, cuando lo que parece ocurrir, según hemos visto, se conduce más bien en la idea de que la justificación de ellas está en la búsqueda del “bien de los propios psicólogos” y algunos otros pequeños sectores que de su acción se benefician; se ofrece altruismo y redención, mientras lo efectivamente dado es control y sujeción. Esta operación sería insostenible sin el gesto deliberado de omitir la discusión abierta sobre lo que se entiende por el “bien de todos” y la “utilidad social” de la intervención. Al no exponer más que aquella declaración y asociar dichos términos con la idea de “ética”, en términos de que el uso de los primeros los vuelve equivalentes a la última, aquella es vindicada desde una connotación positiva, a la vez que vaciada de contenido real, negando su condición semióticamente neutral, susceptible de ser articulada desde distintos elementos y valoraciones, obviando la ineludible heteroglosia de los conceptos y, de paso, escamoteando la cuestión fundamental acerca de cuáles se cree que son los principios y valoraciones que deben orientar la acción. Un proceder de este tipo abre las puertas a muchos peligros, entre ellos quizá el peor, como son las aberrantes “aplicaciones” militares ya descritas. Una disciplina como la psicología, a más de un siglo de su “nacimiento”, no puede permitirse el gesto de ignorar la extensión e impacto de su intervención. Ya lo decía Gramsci: “Todo grupo social que surge sobre la base original de una función esencial en el mundo de la producción económica, establece junto a él, orgánicamente, uno o más tipos de intelectuales que le dan homogeneidad no sólo en el campo económico sino también en el social y en el político”³⁵⁵.

³⁵⁵ Gramsci, A. *La formación de los intelectuales*. Grijalbo: México, 1967, p. 21.

Creemos, en tanto sujetos primeramente formados al interior del paradigma psicológico y por ello quizás impelidos a tomar conciencia del espectro y profundidad de los efectos de su praxis, que luego de más de medio siglo de desarrollo e intervención social en nuestros países -amparados además en la supuesta virtud de sus principios y fines-, ha llegado el momento donde parece oportuno intentar comenzar a rendir cuentas por nuestros actos; esta investigación no pretende ser otra cosa que un pequeño aporte en esa dirección. Hemos avanzado como especie, civilización, sociedad y disciplina científica, pero no podemos contentarnos con los resultados de ello. La permanencia y extensión del dolor y la miseria humana aún existente así lo exigen.

Referencias

1. Abbagliati, E. y Saavedra, M. *Historia de Chile*. Edición digital. Museo Histórico Nacional y Centro de Estudios Preuniversitarios de Chile: Santiago de Chile, 1998.
2. Abrahamsen, D. *Delito y psique*. F.C.E.: México, 1946.
3. Agüero, F. *La reforma en la Universidad de Chile*. Sur: Santiago de Chile, 1985.
4. Alarcón, A. *El Consejo Universitario. Sesiones de 1924-1977*. UNAM: México, 1979.
5. _____. *El Consejo Universitario. Sesiones de 1978-1980*. UNAM: México, 1981.
6. _____. *El Consejo Universitario. Sesiones de 1981-1984*. UNAM: México, 1985.
7. _____. *El Consejo Universitario. Sesiones de 1985-1989*. UNAM: México, 1996.
8. Alcaraz, V. "Resultados de los Talleres de Cocoyoc y de San Miguel Regla", en: Javier Urbina (Comp.) *El Psicólogo. Formación, ejercicio profesional y prospectiva*. Universidad Nacional Autónoma de México: México, 1989, p. 109-117.
9. Allende, S. *Higiene Mental y delincuencia*. Fundación Presidente Allende-CESOC: Santiago de Chile, 2005, en www.elclarin.cl/fpa/pdf/tesis_sag.pdf, revisado el 14/04/09.
10. Álvarez, G. y otros "Notas para la historia de la psicología en México: I", en: Serafín Mercado y otros *Psicología e Historia*. Facultad de Psicología-UNAM: México, 1981.
11. Ameghino, A. y Ciampi, L. *Los métodos de la psicología experimental ante la psiquiatría forense*. Talleres Gráficos de la Penitenciaría Nacional: Buenos Aires, 1926.
12. Anderson, R. S. y otros (Eds.) "Neuropsychiatry in World War II". Oficina de Prensa del Gobierno de los Estados Unidos: Washington, D.C., 1966, en: Peter Watson, *Guerra, Persona y Destrucción. Usos militares de la psiquiatría y la psicología*. Nueva Imagen: México, 1982.
13. Archivo de la Biblioteca del Congreso Nacional. Chile, disponible en www.bcn.cl.
14. Archivo del Centro de Documentación, Información y Análisis. Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. LX Legislatura: México, disponible en www.diputados.gob.mx.
15. Archivo de Psicología del Servicio de Bienestar Estudiantil de la Facultad de Ciencias Sociales (APSBEFCS). UCHILE: Santiago de Chile.
16. Archivo Histórico del Consejo Universitario (AHCU). UNAM: México.
17. Ardila, R., "Presentación", en: Villegas, J. y Rodríguez, M. *Historia de la Investigación Científica de la Psicología en Chile*. Universidad Mariano Egaña: Santiago de Chile, 2006.

18. ____ "La Psicología Latinoamericana: el primer medio siglo". *Revista Interamericana de Psicología / Interamerican Journal of Psychology* - 2004, Vol. 38, Num. 2 pp. 317-322.
19. ____ y Bunge, M. *Filosofía de la Psicología*. Siglo XXI: México, 2002.
20. ____ *La psicología en América Latina. Pasado, presente y futuro*. Siglo XXI: México, 1986.
21. ____ (Ed.) *La profesión del psicólogo*. Trillas: México, 1978.
22. Aristóteles, *De Anima*. Gredos: Madrid, 1994.
23. Arraigada, G. "El ejército chileno, la <<prusianización>> y la primera oleada antisocialista (1900-1931)", en Devés-Valdés, E., Pinedo Castro, J. y Sagredo Baeza, R. (Comp.) *El pensamiento chileno en el siglo XX*. Ministerio Secretaría General de Gobierno (Chile), Instituto Panamericano de Geografía e Historia, F.C.E: México, 1999.
24. Balibar, E. "Sujeción y subjetividad", en: Benjamín Arditi (Ed.) *El reverso de la diferencia. Identidad y política*. Nueva Sociedad: Caracas, 2000.
25. Bazant, J. "México", en: Bethell, L. (Ed.) *Historia de América Latina*, Vol. 3 "América Latina Independiente, 1820-1870". Crítica: Barcelona, 2000, p. 105-143.
26. Benedito, G., Braunstein, N., Pasternac, M. y Saal F. *Psicología: ideología y ciencia*. Siglo XXI: México, 1975.
27. Benjamin, W. (1940), "Tesis VI", en Bolívar Echeverría (ed.) *Walter Benjamin. Tesis sobre la historia y otros fragmentos*. Contrahistorias: México, 2005.
28. Billing, M., "El psicólogo anticuario", en: *Psic. Soc. Revista Internacional de Psicología Social*. Vol. 1, nº1, julio-diciembre 2002. Puebla.
29. Blakemore, H., "Chile, desde la guerra del Pacífico hasta la depresión mundial, 1880-1930", en Bethell, L. (Ed.) *Historia de América Latina*, Vol. 10 "América del sur, c. 1870-1930". Crítica: Barcelona, 2000, p. 157-203.
30. Carbajal, D., "Grupo operativo de descarga de estrés postraumático. Primera experiencia en México 1985" en *Área 3. Número Especial*, Revista de la Asociación para el Estudio de Temas Grupales, Psicosociales e Institucionales: Madrid, 2006.
31. Carnevali, R. "La ciencia penal italiana y su influencia en Chile", en *Política Criminal*, nº 6, 2008, pp. 1-19, en http://www.politicacriminal.cl/n_06/a_4_6.pdf, revisado el 02/03/09.
32. Carpintero, E. y Vainer, A. *Las huellas de la memoria. Psicoanálisis y Salud Mental en la Argentina de los 60' y 70'*. Tomo I: 1957-1969. Topia: Buenos Aires, 2004.
33. CNEIP, "XXXV ANIVERSARIO DEL CNEIP". *Tres décadas de promoción de la calidad en la psicología mexicana*, en: <http://www.cneip.org/menu.html>, revisado el 04/03/08.
34. ____ "Recomendaciones del Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología sobre la integración y desarrollo curricular", en: Javier Urbina (Comp.) *El Psicólogo. Formación, ejercicio profesional y prospectiva*. UNAM: México, 1989, p. 101-102.
35. ____ "Recomendaciones generales para la planeación de la enseñanza de la psicología en México", en: Javier Urbina (Comp.) *El Psicólogo*.

- Formación, ejercicio profesional y prospectiva*. UNAM: México, 1989, p. 103-107.
36. _____ "Definición del perfil profesional del psicólogo mexicano. Taller de Jurica", en: Javier Urbina (Comp.) *El Psicólogo. Formación, ejercicio profesional y prospectiva*. Universidad Nacional Autónoma de México: México, 1989, p. 507-512.
 37. Collier, S. "Chile", en: Bethell, L. (Ed.) *Historia de América Latina*, Vol. 3 "América Latina Independiente, 1820-1870". Crítica: Barcelona, 2000, p. 238-265.
 38. Comblin, J. *El poder militar en América Latina: la ideología de la Seguridad Nacional*. Sígueme: Salamanca, 1978.
 39. CONAPSI, "Quiénes Somos", en: www.conpasi.org.mx, revisado el 04/03/08.
 40. _____ "Historia", en: www.conpasi.org.mx, revisado el 04/03/08.
 41. Curiel, J. L. *El psicólogo. Vocación y formación universitaria*. Miguel Ángel Porrúa: México, 1962.
 42. de la Luz Mena, J. "La escuela socialista, su desorientación y fracaso. El verdadero derrotero. México, 1941, p.401, en Martínez Saad, C. *Los lunes rojos. La educación racionalista en México*. Secretaría de Educación Pública - Ediciones El Caballito: México, 1986.
 43. de Saussure, F. *Curso de Lingüística General*. Akal: Madrid, 2000.
 44. Devés-Valdés, E., Pinedo, J. y Sagredo, R. "Introducción", en Devés-Valdés, E.; Pinedo Castro, J. y Sagredo Baeza, R. (Comp.) *El pensamiento chileno en el siglo XX*. Ministerio Secretaría General de Gobierno (Chile), Instituto Panamericano de Geografía e Historia, F.C.E.: México, 1999.
 45. *Diccionario de la lengua de la Real Academia Española*. RAE: Madrid, 2001.
 46. EJÉRCITO DE MÉXICO, "Resúmenes de las I Jornadas Académicas de Psicología Militar", Dirección General de Sanidad, en: *Revista de Sanidad Militar Mexicana*. Vol. 59, N° 4, 2005.
 47. Drago, C. "Brevisima reseña histórica del currículum educativo en Chile", en *Revista Sepiensa*, disponible en http://www.sepiensa.net/revista/index.php?option=com_content&task=view&id=43&Itemid=1, 2007, revisado el 04/04/2007.
 48. ENP, *Identidad ENP, Antecedentes*. Dirección General de la Escuela Nacional Preparatoria, UNAM, en <http://dgenp.unam.mx/identidadenp/index.html>, revisado el 12/04/2007.
 49. EQUIPO DE DENUNCIA, INVESTIGACIÓN Y TRATAMIENTO AL TORTURADO Y SU NÚCLEO FAMILIAR (DITT), "Algunas reflexiones sobre los efectos de la sociedad represiva en la Salud Mental", en *Persona, Estado y Poder. Estudios sobre Salud Mental. Chile 1973-1989*. Comité de Defensa de los Derechos del Pueblo (CODEPU): Santiago de Chile, 1989.
 50. Ernst, R. y Watkins, L., *El daño y la reparación: Análisis del discurso de un grupo de adultos-jóvenes hijos de detenidos desaparecidos*. Tesis para obtener el título de Psicólogo Clínico. Universidad de Santiago de Chile: Santiago de Chile, 2000.

51. Ernst, R. "Algunas notas sobre geopolítica latinoamericana a propósito del documental chileno Epopeya. La guerra del Pacífico", en *Investigaciones Indoafrolatinoamericanas. Revista digital del Posgrado en Estudios Latinoamericanos*. UNAM. Año 1, No 0. ISSN (En trámite), disponible en: <http://latinoamericanos.posgrado.unam.mx/revista/ERNST/ernst.html>.
52. Escalante, C. y Padilla, A. (1996) "Imágenes y fines de la educación en el Estado de México en el siglo XIX", en: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol. I, nº 2, julio-diciembre 1996.
53. Fastlicht Kurian, S., *Hacia un modelo de intervención psicológica ante desastres civiles. el trauma del desastre dentro del "proceso albergue" después del sismo de 1985*. Tesis para optar al grado de doctor en psicología. UNAM: México, 1988.
54. Foucault, M. *Historia de la Sexualidad. Vol. I. La voluntad de saber*. Siglo XXI: México, 1991.
55. _____ *Vigilar y Castigar*. Siglo XXI: Buenos Aires, 2002.
56. _____ *Tecnologías del yo*. Paidós: Barcelona, 1990.
57. Freud, S. *Obras Completas*. CD-ROM. Amorrortu: Buenos Aires, 1995.
58. Friedlander, K., *Psicoanálisis de la delincuencia juvenil*. Paidós: Buenos Aires, 1950.
59. Garcés, J. "Presentación", en http://www.archivochile.com/S_Allende_UP/doc_de_sallende/SAde0076.pdf revisado el 14/04/09.
60. Garciadiego, J., *Rudos contra científicos. La Universidad Nacional durante la Revolución Mexicana*. Colegio de México – UNAM: México, 1996.
61. Godoy, F. *Investigación sobre los cambios en el plan de estudios de la carrera de psicología de la UNAM*. Tesis para optar al grado de Licenciado en Psicología. UNAM: México, 1977.
62. González Berendique, M.A. *Psicología Jurídica. Cátedra de Medicina Legal*. Colección de Manuales Jurídicos, N°32. Publillex: Santiago de Chile, 1969.
63. González, L. "El liberalismo triunfante", en VV. AA. *Historia General de México*. COLMEX: México, 2004.
64. Gramsci, A. *La formación de los intelectuales*. Grijalbo: México, 1967.
65. Habermas, J. *Teoría de la acción comunicativa*. Volumen II, "Crítica de la razón funcionalista". Taurus: México, D.F., 2002.
66. Hansen, R., "La política del desarrollo mexicano", Cap. 3, "El milagro mexicano: resultados", Siglo XXI: México, 1971; en Adolfo Mir, *Las ciencias sociales. Antología*. Trillas: México, 1980, p.135-177.
67. Henríquez, E. *Crímenes de la Brujería. La sugestión criminal en los ignorantes fanáticos*. Ed. De Palma: Buenos Aires, 1970.
68. Herrera, A. "Psicología en México /1". 21 de noviembre de 2005", en *Revista el Sigma*, disponible en <http://www.elsigma.com/site/detalle.asp?IdContenido=8830>, revisado el 10/01/2006.
69. Herrera, M. *Psicología y Criminología*. Omeba: Buenos Aires, 1966.
70. Hesnard, A. *Psicología del Crimen*. Zeus: Barcelona, 1963.
71. Hierro, J. *Principios de filosofía del lenguaje*. Alianza: Madrid, 1982.

72. "Historical Roots". Criminology Institute. The Hebrew University of Jerusalem. Faculty of Law: Jerusalem, 1997, en <http://mishpatim.mscc.huji.ac.il/eng/crim.asp?cat=808&in=797>, revisado el 14/04/09.
73. Ibáñez, J. *El regreso del sujeto. La investigación social de segundo orden*. Amerinda: Santiago de Chile, 1991.
74. Jameson, F., *Imaginario y Simbólico en Lacan*. El cielo por asalto: Buenos Aires, 1995.
75. Jiménez de Asúa, L. *Psicoanálisis Criminal*. Losada: Buenos Aires, 1958.
76. Jiménez Rozas, G. "Los alumnos y Fromm en México", en *Historia del IMPAC*. Instituto Mexicano de Psicoanálisis A.C., disponible en <http://www.impac.org.mx/top02.asp>, revisado el 25/01/2009.
77. Kant, I. *Crítica de la razón pura*, Alfaguara: Madrid, 1988.
78. Korbman de Shein, R. "Inicios de la profesionalización y el establecimiento de la licenciatura en Psicología: 1938-1958", en: VV. AA., *100 años de la Psicología en México. 1896-1996*. Facultad de Psicología – UNAM: México, 1997, p. 59-68.
79. LA JORNADA, 11 de septiembre de 2005, "Cuando los ciudadanos tomaron la ciudad en sus manos. Repercusiones sociales y políticas del temblor de 1985", por Jesús Ramírez Cuevas, en <http://www.jornada.unam.mx/2005/09/11/mas-jesus.html>, revisado el 06/10/2008.
80. Lacan, J. *Seminarios y Escritos*, CD-ROM, Amorrortu: Buenos Aires, 1995.
81. Lafarga, J., "El desarrollo, la organización, el uso y el impacto social de la psicología en México", en: Francisco José Paoli (Coord.) *Desarrollo y organización de las ciencias sociales en México*. Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Humanidades – UNAM – Miguel Ángel Porrúa: México, 1990.
82. Lewkowicz, I. "Condiciones post-jurídicas de la ley", en: VV. AA. *Primer Coloquio Internacional Deseo de Ley*. Tomo I. Biblos: Buenos Aires, 2003.
83. Ligüño, S y Parra, D. "La Psicología en la Universidad de Chile: una propuesta de estudio para comprender la Historia de la Psicología en Chile", en *Cuadernos de Neuropsicología*. Vol I, n°3, 2007.
84. Locke, J. *Ensayo sobre el entendimiento humano*. 2 Vols. Editora Nacional: Madrid, 1980.
85. Maira, L. *Los tres Chile de la segunda mitad del siglo XX*. Lom: Santiago de Chile, 1998.
86. Matus, J. "El positivismo en el derecho penal chileno. Análisis diacrónico y sincrónico de una doctrina de principios del siglo XX que se mantiene vigente", en *Revista de Derecho*, Vol. XX, n°1, julio 2007, p. 175-203.
87. Martí, J. *Nuestra América*. Fundación Biblioteca Ayacucho: Caracas, 2005.
88. Martín-Baró, I. "Guerra y Salud Mental", en: *Estudios Centroamericanos*, N° 429/430, Universidad Centroamericana José Simeón Cañas: San Salvador 1984.
89. ____ (Eds.) *Psicología Social de la Guerra: trauma y terapia*. Universidad Centroamericana José Simeón Cañas: San Salvador, 1990.

90. MEMORIA CHILENA. Portal de la Cultura de Chile, "La Universidad de Chile (1842-2000). Contrarreforma". Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos. Ministerio de Educación. Chile (disponible en <http://www.memoriachilena.cl/temas/dest.asp?id=uchilecontrarreforma>, revisado el 27/05/09).
91. Maucorps, P. *Psicología Militar*. Paidós: Buenos Aires, 1960.
92. Mellafe, R., Rebolledo, A. y Cárdenas, M. *Historia de la Universidad de Chile*. Biblioteca Digital de la Universidad de Chile, 2001, en <http://mazingher.sisib.uchile.cl/repositorio/lb/uchile/mellafer01/portada.htm>, revisado el 07/03/2007, p.24.
93. Menéndez, L. *Escuela Nacional de Altos Estudios y Facultad de Filosofía y Letras: planes de estudio, títulos y grados 1910-1994*. Tesis para el grado de Doctor en Pedagogía. Facultad de Filosofía y Letras - UNAM: México, 1996.
94. Meruane, T. "Historia", en <http://www.umce.cl/universidad/historia.html>, revisado el 18/05/2007.
95. Meyer, L. "La institucionalización del nuevo régimen", en VV. AA. *Historia General de México*. COLMEX: México, 2004.
96. Mira y López, E. *Manual de Psicología Jurídica*. El Ateneo: Buenos Aires, 1954.
97. Molina, J. "Psicología y positivismo. La enseñanza de la psicología durante el porfiriato: 1896-1910", en: VV. AA. *100 años de la Psicología en México. 1896-1996*. Facultad de Psicología - UNAM: México, 1997.
98. Montero, M. "Ética y política en Psicología. Las dimensiones no reconocidas", en: *Athenea Digital. Revista de Pensamiento e Investigación Social*. Universidad Autónoma de Barcelona, n° 0, abril 2001, disponible en http://dialnet.unirioja.es/servlet/fichero_articulo?codigo=1226775&orden=82354.
99. Morales, H. "Psicología en México /2". 07 de diciembre de 2005", en *Revista el Sigma*, disponible en <http://www.elsigma.com/site/detalle.asp?IdContenido=8894>, revisado el 10/01/2006.
100. Muñoz, J. "La medición de lo psicológico", en: *Psicothema*. Vol. 10, n° 1, Universidad de Oviedo: Oviedo, 1998.
101. Navas, M. J. "Un siglo utilizando tests", en: *Revista Electrónica de Metodología Aplicada*. Vol. 4, n° 2, Universidad Autónoma de Barcelona: Barcelona, 1999.
102. Pérez Tamayo, R. *Historia General de la Ciencia en México en el siglo XX*. F.C.E.: México, 2005.
103. Phillips, D. E. "Psychology of war", en: *The Scientific Monthly*. Vol. 3, n°6, (Dec. 1916), p. 569-578.
104. Piccato, P. "Cuidado con los rateros: The Making of Criminals in Modern Mexico City", en: Salvatore, R., Aguirre, C. and Joseph, G. (Eds.) *Crime and Punishment in Latin America. Law and Society since late colonial times*. Duke University Press: North Carolina, 2001.

105. Pick, S. y Givaudan, M. "La Psicología en México", en *Psicología en las Américas*, Alonso, M. (Editor) y Eagly, A. (Editora asociada). Sociedad Interamericana de Psicología; Caracas, 1999.
106. Pizarro, C. "Imprecisiones en los recuentos históricos de la psicología chilena" en *Revista Chilena de Psicología*, Vol. 18, nº 2, 1997, p. 53-57.
107. Pizarro, E. *Psicología y profilaxis de los delitos*. Talleres Gráficos de la Penitenciaría Nacional: Buenos Aires, 1939.
108. *RESUMEN DEL INFORME DE MISIÓN DEL PROGRAMA AMPLIADO DE ASISTENCIA TÉCNICA UNESCO-CHILE*. Identificación: UNESCO/PAAT/CHILED/13, Experto responsable: G. Duboc, Período: julio 1963-abril 1964, en <http://unesdoc.unesco.org/images/0000/000076/007619SB.pdf>, revisado el 25/02/09.
109. Ribes, E., "La Carrera de Psicología en la ENEP, Iztacala: breve reseña histórica", en: Javier Urbina (Comp.) *El Psicólogo. Formación, ejercicio profesional y prospectiva*. Universidad Nacional Autónoma de México: México, 1989, p. 361-367.
110. Rojas, M. E., "III. La represión política en Chile: los hechos", en VV.AA. *Trauma, duelo, reparación: una experiencia de trabajo psicosocial en Chile*. Fundación de Ayuda Social de las Iglesias Cristianas – Interamericana: Santiago de Chile, 1987.
111. Roudinesco, E. *El paciente, el terapeuta y el estado*. Siglo XXI: Buenos Aires, 2005.
112. Sacristán, C. "Por el bien de la economía nacional. Trabajo terapéutico y asistencia pública en el Manicomio de La Castañeda de la ciudad de México, 1929-1932", en: *Historia, Ciências, Saúde*. Vol. 12, No 3, set-dez. Fundación Maginhos: Río de Janeiro, 2005.
113. Salazar, G., *Historia Contemporánea de Chile*, Vol. 5, "Niñez y juventud. Construcción cultural de actores emergentes". Lom: Santiago de Chile, 2002.
114. Salazar, G. y Pinto, J. *Historia Contemporánea de Chile*. Vol. 1, "Estado, legitimidad, ciudadanía". Lom: Santiago de Chile, 1999.
115. Saldaña, J. (coord.) *Historia social de las ciencias en América Latina*. Coordinación de Humanidades y Coordinación de Investigación Científica de la UNAM, Miguel Ángel Porrúa: México, 1996.
116. Salvatore, R. "Sobre el surgimiento del estado médico-legal en Argentina (1890-1940)", en *Estudios Sociales. Revista Universitaria Semestral*, año XI, N°20, Universidad Nacional del Litoral: Santa Fe, p. 81-114.
117. Sandoval, A. *Pasión, emoción y delito*. Ed. Universitaria: Santiago de Chile, 1962.
118. Saurí, J. *Historia de las ideas psiquiátricas*. Carlos Lolhé: Buenos Aires, 1969.
119. Suárez, A. (Comp.) *Razón, locura y Sociedad*. Siglo XXI: México, 1986.
120. Taylor, Ch. *Human Agency and Languages*. Cambridge University Press: Boston, 1985.

121. Tello, C. "Sobre la desigualdad en México", en J. J. Blanco y J. Woldenberg (Comp.) *México a fines de siglo*. Tomo II, F.C.E.-CONACULTA: México, 1993.
122. Thoreau, H.D. *Desobediencia civil y otros escritos*. Tecnos: Madrid, 1994.
123. Toro, J.P. y Villegas, J. "Psicología en Chile", en *Psicología en las Américas*, Alonso, M. (Editor) y Eagly, A. (Editora asociada). Sociedad Interamericana de Psicología; Caracas, 1999.
124. Toro, J.P. y Villegas, J. "Problemas centrales para la formación académica y el entrenamiento del psicólogo en Chile", en Villegas, J. F. & Toro, J. P. *Problemas Centrales para la Formación Académica y el Entrenamiento Profesional del Psicólogo en Las Américas*. Volumen I. Sociedad Interamericana de Psicología: Santiago de Chile, 2001.
125. UCHILE, "Presentación", Facultad de Ciencias Sociales, Escuela de Psicología: Universidad de Chile, 2009, en <http://rehue.csociales.uchile.cl/psicologia/presentacion.html>, revisado el 14/04/09.
126. Ulloa, B. "La lucha armada", en VV. AA. *Historia General de México*. COLMEX: México, 2004.
127. UNAM, "Introducción", en *Hacia el cambio curricular. Diagnóstico del currículum actual de la Facultad de Psicología*. Comisión para el Cambio Curricular-Facultad de Psicología: México, 1997.
128. ____ "UNAM en el tiempo, 10's". *Cronología Histórica de la UNAM*, en http://www.unam.mx/acercaunam_nvo/unam_tiempo/1910.html, revisado el 20/03/2007.
129. ____ "UNAM en el tiempo, 20's". *Cronología Histórica de la UNAM*, en http://www.unam.mx/acercaunam_nvo/unam_tiempo/1920.html, revisado el 20/03/2007.
130. ____ "UNAM en el tiempo, 30's". *Cronología Histórica de la UNAM*, en http://www.unam.mx/acercaunam_nvo/unam_tiempo/1930.html, revisado el 20/03/2007.
131. ____ "UNAM en el tiempo, 40's". *Cronología Histórica de la UNAM*, en http://www.unam.mx/acercaunam_nvo/unam_tiempo/1940.html, revisado el 20/03/2007.
132. ____ "UNAM en el tiempo, 50's". *Cronología Histórica de la UNAM*, en http://www.unam.mx/acercaunam_nvo/unam_tiempo/1950.html, revisado el 20/03/2007.
133. UNESCO, Resumen del Informe de Misión del Programa ampliado de asistencia técnica UNESCO-CHILE. Identificación: UNESCO/PAAT/CHILED/13, Experto responsable: Guy Duboc, Período: julio 1963-abril 1964, p. 2 (en <http://unesdoc.unesco.org/images/0000/000076/007619SB.pdf>, revisado el 25/02/09).
134. UNITED STATES ARMY, "Counterinsurgency Field Manual. (FM 3-24)". Marine Corps Warfighting Publication (MCWP 3-33.5). United States Marine Corps: Washington, D.C., 2006.

135. Urías Horasitas, B. "Locura y criminalidad: degeneracionismo e higiene mental en México Posrevolucionario", en: Agostini, C. y Speckman, E. *De normas y transgresiones. Enfermedad y Crimen en América Latina*. Instituto de Investigaciones Históricas-UNAM: México, 2005.
136. Valderrama, P., Colotla, V., Jurado, S. y Gallegos, X., "De la fundación de la Universidad a la creación de la Maestría en Psicología: 1910-1938", en VV. AA., *100 años de la Psicología en México. 1896-1996*. Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Psicología, 1997.
137. VV. AA. *La latinidad y su sentido en América Latina*. Centro Coordinador y Difusor de Estudios Latinoamericanos, UNAM: México, 1986.
138. VV. AA. *Trauma, duelo, reparación: una experiencia de trabajo psicosocial en Chile*. Fundación de Ayuda Social de las Iglesias Cristianas – Interamericana: Santiago de Chile, 1987.
139. VV. AA., Comisión Chilena de Derechos Humanos. *Nunca más en Chile. Síntesis corregida y actualizada del Informe Rettig*. Lom: Santiago de Chile, 1999.
140. Villegas, J. Presentación en el Simposio "Raíces Precursoras". *XXXI Congreso Interamericano de Psicología*. Sociedad Interamericana de Psicología, Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México: Ciudad de México, 2 de julio de 2007.
141. Villegas, J. y Rodríguez, M., *Historia de la Investigación Científica de la Psicología en Chile*, Vol. I, Santiago de Chile, Universidad Mariano Egaña, 2006.
142. Voloshinov, V. *El marxismo y la filosofía del lenguaje. Los principales problemas del método sociológico en la ciencia del lenguaje* Alianza: Madrid, 1992.
143. Watson, J. (1925) "Behaviorism" en: Benjamin Wolman *Teorías y Sistemas Contemporáneos en Psicología*. Martínez Roca: México, 1991.
144. Watson, P. *Guerra, Persona y Destrucción. Usos militares de la psiquiatría y la psicología*. Nueva Imagen: México, 1982.
145. Wolman, B. *Teorías y Sistemas Contemporáneos en Psicología*. Martínez Roca: México, 1991.

ANEXOS

Tabla nº1: Corpus de normas sobre la PSICOLOGÍA EN LA UCHILE estudiadas para el caso de Chile

1.	Identificación de la norma	Materia
2.	D. U. nº926, del 31071946	Reglamento del Instituto Pedagógico (I.P.)
3.	D. U. nº927, del 31071946	Plan de Estudios del I.P.
4	D. U. nº1023, del 20081946	Reglamento Orgánico del Instituto Central de Psicología (I.C.P.)
5.	D. U. nº985, del 30071947	Reglamento y Plan de Estudios de los grados académicos de la Facultad de Filosofía y Educación (F.F.E.)
6.	D. U. nº2557, del 05121949	Modifica Reglamento del I.P. del Decreto nº926 Modifica Reglamento de la F.F.E. del Decreto nº 144
7.	D. U. Nº ¿?, del ¿?	Reglamento de la F.F.E.
8.	D. U. nº2988, del 241052	Modifica Reglamento y Plan de Estudios de los grados académicos de la F.F.E. del Decreto nº985
9.	D. U. nº3012, del 24091954	Creación del Título de Psicólogo a los egresados del Curso de Psicología del I.P.
10.	D. nº994 Del 03031961	Creación de la Escuela de Psicología (E.P.)
10.	D. U. nº ¿?, del xxxx1961	Reglamento de la E.P.
11.	D. U. nº2380, del 19061963	Plan de Estudios de la E.P., dependiente de la F.F.E.
12.	D. U. nº2907, del 09071964	Remplazase la denominación de la cátedra “Técnicas de tratamiento psicológico”, del Decreto nº2380, por la de “Técnicas de rehabilitación psicológica”
13.	D. U. nº2911, del 09071964	Plan de Estudios de la Sección Psicología que se imparte en el Depto. Central de Filosofía y Letras, que habilita para el ingreso en la E.P. y la cursada de los años 1º y 2º
14.		Plan de Estudios de la E.P. para el 3º, 4º y 5º años
15.	D. U. nº3633, del 02071965	Plan de Estudios de la E.P. dependiente de la F.F.E. Derogase Decretos nº 2380, 2907 y 2911

16.	D. U. n°¿?, del ¿? 1965	Reglamento de la E.P. dependiente de la F.F.E.
17.	D. U. n°379, del 19011971	Plan de Estudios de la Carrera de Psicología. Deroga el Decreto n°3633
18.	D. U. n°1046, del 20041976	Declara equivalentes las asignaturas que indica para los alumnos ingresados en 1971 y 1972 a la Carrera de Psicología impartida en la Facultad de Ciencias Humanas
19.	D. U. n°1160, del 26041976	Modifica Decreto n°379. Sustituye asignaturas y precedencias
20.	D. U. n°4691, del 29101976	Declara equivalencias y suprime asignaturas que se indican para los alumnos ingresados entre 1965 y 1970
21.	D. U. n°3102, del 23061977	Modifica Decreto n°379. Elimina y sustituye precedencias
22.	D. U. n°8001, del 22121977	Modifica Decreto n°379. Suprime la nómina de asignaturas que aparecen bajo el título “PLAN ELECTIVO”. Agrega nota “los alumnos deberán cursar 4 materias electivas de las que fije anualmente la Facultad”
23.	D. U. n°655, del 25011978	Modifica Decreto n°379. Suprime la asignatura “Laboratorio de Psicología Experimental (en Planificación)”
24.	D. U. n°3577, del 24091982	Apruébese el Reglamento Especial y Plan de Estudios conducente al grado de Licenciado en Psicología y al Título de Psicólogo
25.	Res. n°652, del 13121982	Fijase el número de vacantes para el ingreso especial; exíjase promedio para asignaturas homologables; exíjase examen psicológico de admisión
26.	Res. n°276, del 09091985	Autorización alumnos ingresados antes de la promulgación del D.U. n°3577, para optar a un régimen especial de titulación
27.	D. U. n°395, del 12031986	Reglamento especial y fija Planes de Estudio de la Escuela de Ciencias Sociales de la Facultad de Filosofía, Humanidades y Educación (F.F.H.E.)
28.	¿1987?	Normas internas examen de grado para optar a la Licenciatura
29.	Res. Ex.n°101, del 31121988	Asimilar al D. U. n°395, del 12031986, solo a efectos de graduación, a los alumnos que hubieran aprobado en su integridad lo sancionado en el D. U. n°379 del 19011971
30.	Res. N°212, del 31011990	Autoriza la reincorporación a efectos de graduación y titulación de los alumnos consignados en la Res. Ex. n°101, del 31121988
31.	D. E. n°2616, del 25071990	Modifica el D. U. n°395, del 12031986; cambio estructura examen de grado; cambio denominación asignaturas
32.	D. E. n°1196, del 08041992	Modifica los D. U. n°393 y n°395, del 12031986; cambio régimen para el examen de grado

33.	D. E. n°1197, del 12051992	Modifica el D. U. n°395, del 12031986; cambio régimen para el examen de grado, licenciatura, práctica profesional y nota final de titulación
34.	Res.Ex. n°43, del 12061992	Regularizar la situación académica de los egresados de Psicología bajo el D.U. n°395/86
35.	Res.Ex. n°70, del 12081992	Regularizar la situación académica de los egresados de Psicología bajo el D.U. n°3577
36.	D. E. n°3318, del 04061993	Modifica el D. U. n°395/86; cambia Plan de Estudios Licenciatura y Carrera de Psicología
37.	D. E. n°7586, del 19111993	Reglamento General de Estudiantes Universitarios de Pregrado
38.	D. E. n°6921, del 16091997	Reglamento General de las Licenciaturas y Carreras Profesionales de la Facultad de Ciencias Sociales (F.C.S.)
39.	D. E. n°1803, del 10031998	Modifica el D. U. n°395/86; elimina asignaturas del Plan de Estudios Licenciatura y Carrera de Psicología
40.	M. n°402, del 06042000	Asignatura “Realidad Chilena y Latinoamericana” a contar de 1997 es semestral
41.	M. n°424, del 10042000	Cambios en la Asignatura “Psicología Social”
42.	D. E. n°12023, del 09082000	Modifica el D. U. n°3318/93; régimen “Psicología Social”
43.	D. E. n°14138, del 12092000	Modifica D. U. 692/91 sobre pago de matrículas
44.	D. E. n°20584, del 26122000	Aprueba Reglamento General de los Estudios Universitarios de Pregrado
45.	D. E. n°4606, Del 02042001	Aprueba Plan de Estudios de la Licenciaturas y Carrera de Psicología de la (F.C.S.)
46.	D.E. n°10544, del 03072001	Modifica el D. U. n°7585/93; sobre transferencias y reconocimiento de actividades curriculares
47.	D. E. n°4816, del 24032003	Aprueba Reglamento de la Carrera de Psicología conducente al grado de Licenciado en Psicología y al Título Profesional de Psicólogo
48.	Res. Int. n°29, del 01102003	Aranceles para trámites de revalidación del Título Profesional Extranjero

Tabla nº2: Corpus de normas sobre EDUCACIÓN estudiadas para el caso de Chile		
	Identificación de la norma	Materia
1.	¿? nº280, del 20051931	Estatuto Orgánico de la Universidad de Chile
2.	D.S. nº220, del 22071932	Reorganiza los Servicios de Educación
3.	L. nº15720, del 01101964	Crea Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (JUNAEB)
4.	L. nº16746, del 24011968	Crea la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica (CONICYT) y crea el Premio Nacional de Ciencias
5.	L. nº17301, del 22011970	Crea la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI) dependiente del Ministerio de Educación
6.	D.S. nº491, del 26021971	Modifica el estatuto orgánico de la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica (CONICYT) y fija su texto refundido.
7.	D.F.L. nº1, del 04061971	Aprueba el Estatuto Orgánico de la Universidad de Chile
8.	D.L. nº50, del 02101973	Designa rectores delegados en las Universidades del país
9.	D.L. nº111, del 08111973	Otorga al rector delegado de la junta de gobierno en la universidad de Chile las atribuciones que señala
10.	D.L. nº116, del 07121973	Declara en reorganización a CONICYT
11.	D.L. nº353, del 15031974	Normas sobre el Sistema de Formación Docente y otras relativas a las Escuelas Normales
12.	D.L. nº668, del 07101974	Dicta normas de funcionamiento para CONICYT
13.	D.L. nº3166, del 06021980	Traspaso de Establecimientos de la Educación Técnico Profesional
14.	D.S. nº8144, del 04111980	Reglamenta D.L. nº3476 de 1980 sobre subvenciones a establecimientos particulares gratuitos de enseñanza
15.	D.F.L. nº1, del 03011981	Fija normas sobre Universidades

16.	D.F.L. n°2, del 07011981	Convocatoria obligatoria a presentación de propuestas de re-estructuración de las Universidades
17.	D.F.L. n°4 del 21011981	Fija normas sobre financiamiento de las Universidades
18.	D.F.L. n°5, del 16021981	Fija normas sobre Institutos Profesionales
19.	D.L. n°3631, del 28021981	Fija normas sobre Universidades e Institutos Profesionales
20.	D.F.L. n°24, del 16041981	Fija normas sobre Centros de Formación Técnica
21.	D.F.L. n°33, del 27101981	Crea Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico y fija normas de financiamiento de la Investigación Científica y Tecnológica
22.	D.F.L. n°153, del 19011982	Estatuto de la Universidad de Chile
23.	D.F.L. n°2, del 21011986	Fija texto refundido, coordinado y sistematizado del Estatuto Orgánico del Consejo de Rectores
24.	L. n°18681, del 31121987	Establece normas complementarias de administración financiera, de incidencia presupuestaria y de personal
25.	D.E. n°87, del 05031990	Aprueba Planes y Programas de Estudio para Personas con Deficiencia Mental
26.	L. n°18956, del 08031990	Reestructura el Ministerio de Educación Pública
27.	L. n°18962, del 10031990	Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (L.O.C.E.)
28.	D.S. n°524, del 20041990	Apruébese Reglamento General de Centros de Alumnos de los establecimientos Educativos de Educación Media, reconocidos oficialmente por el Ministerio de Educación
29.	D.S. n°565, del 08111990	Apruébese Reglamento General de Centros de Padres de los establecimientos Educativos de Educación Media, reconocidos oficialmente por el Ministerio de Educación
30.	L. n°19054, del 13041991	Modifica L.O.C.E.; deroga L. n°18862
31.	L. n°19083, del 09091991	Reprogramación deudas deudas deudas del Crédito Fiscal para la Educación Superior

32.	D.E. n°64, del 17031992	Determina fecha en que reconoce cumplimiento de edad de ingreso a la Educación Parvularia segundo nivel de transición y Educación Básica
33.	D.S. n°182 del 09041992	Establece edad de ingreso y requisitos para el ingreso a la Educación de Adultos y la Diferencial
34.	D.S. n°453, del 03091992	Aprueba reglamento de la L. n°19070, Estatuto de los Profesionales de la Educación
35.	D.E. n°501, del 24091993	Modifica D.E. n°87 de 1990; establece en 40 min. la duración mínima de la hora de clase para los cursos talleres del nivel laboral
36.	D.S. n°637 del 24091993	Modifica D.S. n°182; edad máxima de permanencia en Educación Diferencial
37.	L. n°19287, del 04021994	Crea Sistema del Fondo Solidario para la Educación Superior.
38.	L. n°19305, del 23041994	Modifica los Estatutos de las Universidades que indica en la materia de elección de Rector y establece normas para la adecuación de los mismos; modifica DFL 153
39.	D.S. n°300, del 08071994	Autoriza la organización y funcionamiento de cursos talleres básicos para mayores de 26 años con discapacidad
40.	D.S. n°363, del 13071994	Apruébese normas técnicas para el funcionamiento de los gabinetes técnicos de las Escuelas Especiales o Diferenciales
41.	D.S. n°998, del 18021995	Reglamento del Sistema de Fondo Solidario
42.	L. n°19410, del 03081995	Modifica L.19070 sobre Estatuto de Profesionales de la Educación, y el DFL n°5 de Educación de 1993 sobre subvenciones a establecimientos educacionales
43.	D.S. n°651, del 28111995	Aprueba procedimientos para el reconocimiento de estudios de enseñanza básica y de enseñanza media humanístico-científica y técnico-profesional
44.	D.S. n°40, del 24011996	Establece Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios (O.F.Y.C.M.O) para la Educación Básica y fija normas generales para su aplicación
45.	D.S. n°177, del 07031996	Reglamenta requisitos de adquisición y pérdida del reconocimiento oficial del Estado a los establecimientos educacionales de enseñanza básica y media
46.	D.F.L. n°1, del 22011997	Fija texto refundido, coordinado y sistematizado de la L. n°19070 que aprobó el Estatuto de los Profesionales de la Educación, y de las leyes que la complementan y modifican
47.	L. n°19496, del 07031997	Establece normas sobre protección de los derechos de los consumidores
48.	D.E. n°511, del 24051997	Aprueba reglamento de evaluación y promoción escolar de niñas y niños de enseñanza básica

49.	L. n°19532, del 17111997	Crea Jornada Escolar Completa Diurna y dicta normas para su aplicación; modifica D.F.L. n°2 de 1996
50.	D.S. n°220, del 18051998	Establece O.F.Y.C.M.O. para la Educación Media y fija normas generales para su aplicación
51.	D.F.L. n°2, del 28111998	Fija texto refundido, coordinado y sistematizado del DFL n°2 de 1996 sobre subvención del Estado a establecimientos educacionales

Tabla nº3: Corpus de normas sobre SALUD estudiadas para el caso de Chile		
	Identificación de la norma	Materia
1.	D.F.L. nº226, del 29051931	Aprueba Código Sanitario
2.	D.F.L. nº725, del 31011968	Modifica DFL nº226
3.	D. nº252, del 26111976	Fija texto refundido, coordinado y sistematizado del Estatuto para los Médicos cirujanos, Farmacéuticos o Químicos-farmacéuticos, Bioquímicos y Cirujanos dentistas
4.	L. nº18469 del 23111985	Regula el ejercicio del derecho constitucional a la protección a la salud y crea un régimen de prestaciones de salud
5.	L. nº18600, del 19021987	Establece normas sobre deficientes mentales
6.	D.S. nº355, del 25041990	Crea Comisión de Verdad y Reconciliación
7.	L. nº19123, del 08021992	Crea Corporación Nacional de Reparación y Reconciliación, establece pensión y otros beneficios
8.	L. nº19284, del 14011994	Establece normas para la plena integración social de personas con discapacidad
9.	D. nº2505, del 07031995	Aprueba reglamento para la evaluación y calificación de la discapacidad
10.	D.S. nº570, del 28081998	Reglamento para la internación de las personas con enfermedades mentales y sobre los establecimientos que la proporcionan
11.	L. nº19925, del 19012004	Ley de Alcoholes
12.	L. nº19980, del 09112004	Modifica L. nº 19123
13.	L. nº20000, del 16022005	Sustituye L. nº 19366 que sanciona el tráfico ilícito de estupefacientes y sustancias psicotrópicas
14.	D. nº42, del 19062005	Aprueba Reglamento para el Ejercicio de las Prácticas Médicas Alternativas como profesiones auxiliares de la salud y de los recintos en que estas se realizan

Tabla nº4: Corpus de normas sobre TRABAJO estudiadas para el caso de Chile		
	Identificación de la norma	Materia
1.	R.99 O.I.T., del 22061955	Recomendación sobre la adaptación y readaptación profesionales de los inválidos
2.	C.121 O.I.T., del 17061964	Convenio sobre las prestaciones en caso de accidentes del trabajo y enfermedades profesionales
3.	C.128 O.I.T., del 07061967	Convenio sobre las prestaciones de invalidez, vejez y sobrevivientes
4.	L. nº16744, del 01021968	Establece normas sobre accidentes del trabajo y enfermedades profesionales
5.	D.S. nº101, del 07061968	Reglamento para la aplicación de la L.16744
6.	D.S. nº109, del 07061968	Reglamento para la calificación y evaluación de los accidentes del trabajo y enfermedades profesionales
7.	L. nº17033, del 09121968	Crea el Colegio de Psicólogos y fija su organización, finalidades, integración y funcionamiento
8.	D.L. nº8691, del 28011975	Establece régimen de pensiones asistenciales para inválidos y ancianos carentes de recursos
9.	D.L. nº2757 del 29061979	Establece normas sobre Asociaciones Gremiales
10.	D.L. nº3500, del 13111980	Establece nuevo Sistema de Pensiones
11.	D.L. nº3501 del 18111980	Fija nuevo sistema de cotizaciones previsionales y deroga disposiciones legales que indica
12.	D.L. nº3625, del 21021981	Introduce modificaciones a los decretos leyes nºS. 3.501, de 1980, y 889, de 1975
13.	C.159 O.I.T., del 20061983	Convenio sobre la readaptación profesional y el empleo de personas invalidas
14.	R.168 O.I.T., del 20061983	Recomendación sobre la readaptación profesional y el empleo de personas invalidas
15	Res.40 ONU, del 20121993	Normas uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad

16.	L. n°19284, del 05011994	Establece normas para la plena integración social de personas con discapacidad
17.	Estatutos Colegio	Constituye una Asociación Gremial, de carácter nacional, que se denominará Colegio de Psicólogos de Chile A.G., sucesora legal y continuadora de la Corporación de Derecho Público “Colegio de Psicólogos de Chile”
18.	L. n°19759, del 05102001	Modifica el Código del Trabajo en lo relativo a las nuevas modalidades de contratación, al derecho de sindicación, a los derechos fundamentales del trabajador y a otras materias que indica
19.	D.F.L. n° 1, del 16012003	Fija el texto refundido, coordinado y sistematizado del código del trabajo
20.	L. n°20101, del 28042006	Amplia el concepto de accidente de trabajo contemplado en la ley n° 16.744
21.	L. n°20102, del 28042006	Concede reajuste extraordinario a las pensiones más bajas y modifica L. n°s 10662, 15386 y 16744; D.L. n°869
22.	D.S. n°73, del xxxx2005	Modifica D.S. n°101; Título VI “Reclamaciones y procedimientos”

Tabla nº5: Corpus de normas sobre JUSTICIA estudiadas para el caso de Chile		
	Identificación de la norma	Materia
1.	Constitución Política de 1828	Capítulo II. De los chilenos. Art. 8: “Se suspende la ciudadanía: 1º Por ineptitud física o moral, que impida obrar libre y reflexivamente”
2.		Capítulo VII. Del poder ejecutivo. Art. 61: “Habrá un vice-presidente que en casos de muerte o incapacidad física o moral del Presidente desempeñará su cargo...”
3.	Código Civil (1857-2007)	Libro Primero. De las personas. Título IV. Del matrimonio Art. 109: “Se entenderá faltar el padre o madre u otro ascendiente, no sólo por haber fallecido, sino por estar demente...”
4.		Libro Primero... Título IX. De los derechos y obligaciones entre los padres y los hijos. Art. 222: “La preocupación fundamental de los padres es el interés superior del hijo, para lo cual procurarán su mayor realización espiritual y material posible...”
5.		Libro Primero... Título IX... Art.226: “Podrá el juez, en el caso de inhabilidad física o moral de ambos padres, confiar el cuidado personal de los hijos a otra persona o personas competentes”
6.		Libro Primero... Título XVIII. De los alimentos que se deben por ley a ciertas personas. Art. 332: “, los alimentos concedidos ... se devengarán hasta que cumplan veintiún años, salvo que... que les afecte una incapacidad física o mental que les impida subsistir por sí mismos”
7.		Libro Primero... Título XXV. Reglas especiales relativas a la curaduría del demente. Arts. 456-468
8.		Libro Primero... Título XXX. De las incapacidades y excusas para la tutela o curaduría. Art. 497: “Son incapaces de toda tutela o curaduría... los dementes;...”
9.		Libro Segundo. De los bienes, su dominio, posesión, uso y goce. Título VII. De la posesión. Art. 723: “...Los dementes y los infantes son incapaces de adquirir por su voluntad la posesión, sea para sí mismos o para otros.”
10.		Libro Cuarto. De las obligaciones en general y de los contratos. Título II. De los actores y declaraciones de voluntad. Art. 1447: “Son absolutamente incapaces los dementes, los impúberes y los sordomudos que no pueden darse a entender por escrito...”
11.		Libro Cuarto... Título XXXV. De los delitos y cuasidelitos. Art. 2319: “No son capaces de delito o cuasidelito los menores de siete años ni los dementes; pero serán responsables de los daños causados por ellos las personas a cuyo cargo estén, si pudiere imputárseles negligencia.”
12.		Libro Cuarto... Título XLII. De la prescripción. Art. 2509: “Se suspende la prescripción ordinaria, en favor de las personas siguientes:1.º Los menores; los dementes; los sordomudos; y todos los que estén bajo potestad paterna, o bajo tutela o curaduría;...”
13	Constitución Política de 1925	Capítulo II. Nacionalidad y ciudadanía. Art. 8: “...se suspende el ejercicio del derecho a sufragio: 1º Por ineptitud física o mental que impida obrar libre y reflexivamente...”
14.	Código Penal (1874-2006)	Libro Primero. Título I. De los delitos y de las circunstancias que eximen de responsabilidad criminal, la atenúan o la agravan. 2. De las circunstancias que eximen de responsabilidad criminal Art. 10: “Están exentos de responsabilidad criminal: 1º El loco o demente, a no ser que haya obrado en un intervalo lúcido,...”

15.		Libro Segundo. Crímenes y simples delitos y sus penas. Título III. De los crímenes y simples delitos que afectan los derechos garantizados por la constitución. 4. De los agravios inferidos por funcionarios públicos a los derechos garantizados por la Constitución Art. 150 A.: "El empleado público que aplicare a una persona privada de libertad tormentos o apremios ilegítimos, físicos o mentales, u ordenare o consintiere su aplicación, será castigado..."
16.		Libro Segundo... Título VI. De los crímenes y simples delitos contra el orden y la seguridad públicos cometidos por particulares. Art. 268, quáter: "El que hiera, golpee o maltrate de obra a un fiscal del Ministerio Público o a un defensor penal público en razón del ejercicio de sus funciones será castigado: 1º Con la pena de presidio menor en su grado medio, si a resultas de las lesiones el ofendido queda demente, inútil para el trabajo,..."
17.		Libro Segundo... Título VII. Crímenes y delitos contra el orden de las familias, contra la moralidad pública y contra la integridad. 5. De la violación. Art. 361: "La violación será castigada con la pena de presidio mayor en su grado mínimo a medio. Comete violación el que accede carnalmente, por vía vaginal, anal o bucal... 3º Cuando se abusa de la enajenación o trastorno mental de la víctima".
18.		Libro Segundo... Título VIII. Crímenes y simples delitos contra las personas. 3. Lesiones corporales. Art. 397: "El que hiera, golpee o maltrate a otro será castigado como responsable de lesiones graves: 1º Con la pena de presidio mayor en su grado mínimo, si a resultas de las lesiones el ofendido queda demente, inútil para el trabajo,..."
19.		Libro Segundo... Título VIII. Crímenes y simples delitos contra las personas. 3. Disposiciones comunes. Art. 410: "En los casos de homicidio o lesiones... el ofensor, a más de las penas que con ello se establecen, quedará obligado:... 2º A pagar la curación del demente o imposibilitado para el trabajo, ya dar alimento a él y su familia..."
20.		Libro Tercero. Título I. De las faltas. Art. 496: "Sufrirán la pena de multa de una a cuatro unidades tributarias mensuales:... 16º El encargado de la guarda de un loco o demente que le dejare vagar por sitios públicos sin la debida seguridad..."
21.	Código Procesal Penal (2000-2007)	Libro Segundo. Procedimiento ordinario. Título I. Etapa de investigación. Párrafo 2º. Actuaciones de la investigación. Art. 195: "...Queda absolutamente prohibido todo método de investigación o de interrogación que menoscabe o coarte la libertad del imputado para declarar... Se prohíbe, en consecuencia, todo método que afecte la memoria o la capacidad de comprensión y de dirección de los actos del imputado, en especial cualquier forma de maltrato, amenaza, violencia corporal o psíquica, tortura, engaño o la administración de psicofármacos y la hipnosis..."
22.		Libro Segundo... Título I... Párrafo 6º. Suspensión condicional del procedimiento y acuerdos reparatorios. Art. 238: "...el juez de garantía dispondrá, según correspondiere, que durante el período de suspensión, el imputado esté sujeto al cumplimiento de una o más de las siguientes condiciones:... c) Someterse a un tratamiento médico, psicológico o de otra naturaleza;..."
23.		Libro Cuarto. Procedimientos especiales y ejecución. Título VII. Procedimientos para la aplicación exclusiva de medidas de seguridad. Párrafo 1º. Disposiciones generales. Art. 455: "...En el proceso penal sólo podrá aplicarse una medida de seguridad al enajenado mental que hubiere realizado un hecho típico y antijurídico y siempre que existieren antecedentes calificados que permitieren presumir que atentará contra sí mismo o contra otras personas"
24.		Libro Cuarto... Título VII... Párrafo 1º. Art. 457: "...Podrán imponerse al enajenado mental, según la gravedad del caso, la internación en un establecimiento psiquiátrico o su custodia y tratamiento..."
25.		Libro Cuarto... Título VII... Párrafo 2º. Sujeto inimputable por enajenación mental. Art. 458: "...cuando en el curso del procedimiento aparecieren antecedentes que permitieren presumir la inimputabilidad por enajenación mental del imputado, el ministerio

		público o juez de garantía, de oficio o a petición de parte, solicitará el informe psiquiátrico correspondiente, explicitando la conducta punible que se investiga en relación a éste...”
26.		Libro Cuarto... Título VII... Párrafo 2º... Art. 459: “...existiendo antecedentes acerca de la enajenación mental del imputado, sus derechos serán ejercidos por un curador ad litem designado al efecto”
27.		Libro Cuarto... Título VII... Párrafo 2º... Art. 464: “...durante el procedimiento el tribunal podrá disponer... la internación provisional del imputado en un establecimiento asistencial, cuando... el informe psiquiátrico practicado al imputado señalare que éste sufre una grave alteración o insuficiencia en sus facultades mentales que hicieren temer que atentará contra sí mismo o contra otras personas...”
28.		Libro Cuarto... Título VII... Párrafo 3º. Imputado que cae en enajenación durante el procedimiento. Art. 465: “...si, después de iniciado el procedimiento, el imputado cayere en enajenación mental, el juez de garantía decretará... previo informe psiquiátrico, el sobreseimiento temporal del procedimiento...”
29.		Libro Cuarto... Título VII... Párrafo 4º. Ejecución de las medidas de seguridad. Art. 481: “...las medidas de seguridad impuestas al enajenado mental sólo podrán durar mientras subsistieren las condiciones que las hubieren hecho necesarias, y en ningún caso podrán extenderse más allá de la sanción restrictiva o privativa de libertad que hubiere podido imponérsele...”
30.		Libro Cuarto... Título VII... Párrafo 4º... Art. 482: “...si después de dictada la sentencia, el sentenciado cayere en enajenación mental, el tribunal, oyendo al fiscal y al defensor, dictará una resolución fundada declarando que no se deberá cumplir la sanción restrictiva o privativa de libertad y dispondrá, según el caso, la medida de seguridad que correspondiere...”
31.	L. nº16618, del 08031967	Título II. De la policía de menores y sus funciones. Art. 16 bis: “Si, para cautelar la integridad física o psíquica del menor, fuere indispensable separarlo de su medio familiar... Carabineros de Chile lo conducirá...”
32.	(“Ley de Menores”)	Título III. De la judicatura de menores, su organización y atribuciones. Art. 42: “... se entenderá que uno o ambos padres se encuentran en el caso de inhabilidad física o moral; 1º Cuando estuvieran incapacitados mentalmente...”
33.		Título V. Disposiciones penales. Art. 62: “Será castigado con prisión... [el agente] de una acción u omisión que produzca menoscabo en la salud física o psíquica de los menores...”
34.	Código de Justicia Militar (1944-2005)	Libro Segundo. Del procedimiento. Título II. Del procedimiento penal en tiempo de paz. Art. 135: “...La declaración sobre el discernimiento del menor de dieciocho años, pero mayor de dieciséis, la hará el Juzgado de Menores respectivo; salvo la del que fuere militar o alumno de algún establecimiento militar de enseñanza y a quien se le imputare un delito de jurisdicción militar, que será pronunciada por el juzgado institucional, el que deberá oír previamente a un psicólogo, a un psiquiatra o a un médico idóneo. La resolución del juzgado institucional deberá ser consultada a la Corte Marcial respectiva, cuando el delito tuviere señalada pena aflictiva”.
35.	Constitución Política de 1980	Capítulo I. Bases de institucionalidad. Art. 1: “El Estado está al servicio de la persona humana y su finalidad es promover el bien común, para lo cual debe contribuir a crear las condiciones sociales que permitan a todos y a cada uno de los integrantes de la comunidad nacional su mayor realización espiritual y material posible...”
36.		Capítulo III. De los derechos y los deberes constitucionales. Art. 19, nº1: “La Constitución asegura a todas las personas: 1º El derecho a la vida y a la integridad física y psíquica de la persona”
37.		Capítulo V. Congreso Nacional. Atribuciones exclusivas del Senado. Art. 53, nº7: “...declarar la inhabilidad del Presidente de la República o el Presidente electo cuando un impedimento físico o mental lo inhabilite para el ejercicio de sus funciones...”

38.	L. n°18290 del 07041984	("Ley de Tránsito"). Sobre la aptitud y condiciones psíquicas de los conductores, las licencias y las infracciones
39.	L. n°18994 del 20081990	Crea Oficina Nacional de Retorno (O.N.R.)
40.	L. n°19123 del 08021992	Crea Corporación Nacional de Reparación y Reconciliación (C.N.R.R.), establece pensión de reparación y otros beneficios
41.	Res. Consejo Superior C.N.R.R., del 15061992	Reglamento interno de la C.N.R.R.
42.	D.S. n°522, del 07081992	Nombra presidente del Consejo de la C.N.R.R.
43.	D.S. n°540, del 07081992	Nombra integrantes del Consejo de la C.N.R.R.
44.	L. n°19209 del 19041993	Nuevo plazo el n°4 del art.2 de la L. n°19123
45.	D. n°44, del 18061993	Reglamento art.20 de la L. n°19123
46.	L. n°19234, del 12081993	Establece beneficios previsionales por gracia para personas exoneradas por motivos políticos
47.	D.S. n°1359, del 09101993	Prorroga vigencia de la C.N.R.R.
48.	L. n°19274 del 10121993	Nuevo plazo al Consejo Superior de la C.N.R.R.
49.	L. n°19325, del 27081994	Normas sobre procedimiento y sanciones relativos a los actos de violencia intra-familiar
50.	L. n°19358, del 29121994	Modifica el inciso 1 del art.16 de la L. n°19123
51.	D.S. n°983, del 21041995	Nombra integrante del Consejo de la C.N.R.R.
52.	L. n°19441, del 23011996	Modifica art.16 de la L. n°19123
53.	D. n°1415, del 05021996	Reglamento de la L. n°19325

54.	L. nº19582, del 31081998	Modifica L. nº19234
55.	L. nº19620, del 05081999	Dicta normas sobre adopción de menores
56.	D. nº994, del 18032000	Reglamento de la L. nº19620
57.	L. nº19846, del 04012003	Sobre calificación de la producción cinematográfica
58.	L. nº19881, del 27062003	Establece un nuevo plazo para acogerse a la L nº 19.234
59.	L. nº19965 del 25082004	Concede beneficio a condenados por “asociación ilícita terrorista”
60.	L. nº19980, del 09112004	Modifica la L. nº19123 ampliando o estableciendo beneficios

Tabla nº6: Corpus de normas sobre PSICOLOGÍA estudiadas para el caso de la UNAM

	Identificación de la norma	Materia
01.	Acta Consejo Universitario UNAM (ACUU) 24031936	2. Voz y voto para un representante de los alumnos (Federación Estudiantil Universitaria) 5. Nombramiento comisión para redactar el Estatuto General de la Universidad (E.G.U.)
02.	ACUU 08061936	2. Expulsión de alumnos y un profesor de FFyL
03.	ACUU 10061936	2. Aprobación en lo general del proyecto de E.G.U.
04.	ACUU 22-25061936	3. Voz y voto a los empleados en el Consejo; 4. voz y voto a los señores directores de facultades y escuelas; 9. Oficio pidiendo la reconsideración de las expulsiones
05.	ACUU 04071936	3. No se reconsideró
06.	ACUU 12031937	2. Acuerdo que será requisito para que se discutan asuntos de política nacional o internacional se contará con el apoyo de una mayoría de consejeros o representantes de dos escuelas
07.	ACUU 24011938	3. Aprobación de la amnistía general para los alumnos expulsados durante los años 1936 y 1937
08.	ACUU 14071938	3. Antonio Caso (otra vez?, 1930-1932) designado director de FFyL
09.	ACUU 25-26071938	3. Se suprimió el adjetivo de "Nacional" al nombre de la Universidad
10.	ACUU 01091938	5. Rector gestionara ante el doctor Antonio Caso retirar su renuncia irrevocable como director de Filosofía y Estudios Superiores
11.	ACUU 13091938	2. Aprobación de los nombramientos de los catedráticos españoles... y José Gaos, como profesores extraordinarios de... la Facultad de Filosofía y Letras y Estudios Superiores
12.	ACUU 28111938	4. Designación de una comisión para estudiar los planes de las Facultades de Filosofía y Letras
13.	ACUU 16011939	3. Dictamen sobre el plan de estudios de la Facultad de Filosofía y Letras, aprobado sin discusión
14.	ACUU 14021939	3. Se protestó por el señor subdirector de Filosofía y Letras, la partida global
15.	ACUU 21021939	4. Mejora del presupuesto de la Facultad de Filosofía y Letras
16.	ACUU 02031939	3. Se acordó por unanimidad respaldar la actitud del Rector... con motivo de la agitación política de estos días
17.	ACUU 09051939	3. A título de información el señor Rector expuso que el Tribunal Superior de Justicia del Distrito Federal había negado el registro del título expedido
18.	ACUU 25071939	3. Proposición del señor Christlieb para que se den facultades al Rector Baz, autor del proyecto para impulsar a las universidades regionales del país
19.	ACUU 06071942	3. Discusión de la legalidad de designaciones de académicos profesores de la Facultad de Filosofía y Letras... que se volvieran a hacer elecciones de académicos de la Sección Psicología
20.	ACUU 21071942	2. Elección de director de la Facultad de Filosofía y Letras... Julio Jiménez

21.	Archivo Interno FFyL Exp.n°213/70/20.131/- 1. Of.n°8, Fs: s/n. 1943	Plan de estudios de la Facultad de Filosofía y Letras
22.	ACCU 22111944	4. Informe sobre acuerdos de la Comisión de Grados y Revalidación de estudios; se aprobó que quedaran vigentes los reglamentos de estudios de 1942
23.	ACCU 07111945	3. Discusión y aprobación del reglamento del art. 2° del estatuto (sobre actividades políticas de los universitarios dentro de la Universidad)
24.	ACCU 30081946	1. Se continuó el estudio y aprobación del articulado del Reglamento de Investigadores de Carrera
25.	ACCU 13021947	5. Continuación del estudio y aprobación del Reglamento para Profesores de Tiempo completo
26.	Archivo Interno FFyL Exp.n°70/222 (014)-1 Of.n°564, Fs: s/n. 1948	Oficio Director de la Facultad de Filosofía y Letras – Director General de Servicios Escolares de la UNAM.
27.	ACUU 20061949	9. Nombramiento de profesor emérito y la Medalla al Mérito Universitario al doctor Fernando Ocaranza
28.	ACCU 09121949	5. Se designe al médico cirujano Edmundo Buentello profesor de Psicología e Higiene Mental y Enfermería Psiquiátrica
29.	ACCU 27081951	1. Se aprobó, con motivo del IV centenario de la Universidad Nacional Autónoma de México (sic), conceder el grado de doctor <i>honoris causa</i>
30.	Archivo Interno FFyL Exp.n°70/130, 2/-10, Of.n°564, Fs: s/n. 1951	Proyecto de plan de estudios para la carrera de Psicología que presenta el Departamento del mismo con la aprobación del Colegio de Profesores
31.	Archivo Interno FFyL Exp.n°70/222 (014)- 1), Of. s/n, 1952	Facultad de Filosofía y Letras. Reglamento de Grados
32.	Archivo Interno FFyL Exp.s/n, Of. s/n, 1953	Acta de la sesión del Consejo Técnico de la Facultad de Filosofía y Letras, celebrada el 21 de agosto de 1953
33.	ACUU 25071956	3. Se aprobaron los planes de estudio de la Facultad de Filosofía y Letras
34.	ACCU 25011957	3. Se aprobó en votación económica el transitorio único de la propuesta de reformas al Estatuto Universitario para suprimir la Escuela de Graduados y proveer su sustitución [Consejo de Doctorado]
35.	ACUU 07041960	3. Se aprobaron... modificaciones al plan de estudios de la Facultad de Filosofía y Letras, quedando sujetos a revisión los problemas de Psicología...
36.	ACUU 27021961	6. Se aprobó que se aplase la discusión sobre el Reglamento de la Facultad de Filosofía y Letras
37.	ACUU 30111966	8. Se aprobó plan de estudios de la Facultad de Filosofía y Letras y dictamen Comisión de Trabajo Docente... 22. El Rector informó que de acuerdo con la autorización que le otorgó el Consejo hizo una declaración pública sobre la autonomía de la Universidad

38.	ACUU 15081968	Único: ...se precisan y actualizan las demandas que ha planteado la Universidad al Gobierno Federal... [se] propuso se agregue en el primer punto la inviolabilidades de las garantías individuales, agregar: y sociales; darle claridad al punto 4 y en el 5 considerar la derogación de los delitos de disolución social
39.	Archivo C.U. Carpeta n° 164-II, 23081971	Proyecto de Reformas al Plan de Estudios de la Carrera de Licenciado en Psicología.
40.	ACUU 23081971	13. Se aprobó el plan de estudios, programa y tabla de equivalencias del la licenciatura en psicología de la Facultad de Filosofía y Letras
41.	ACUU 12011972	15. Se aprobaron los planes de estudio y programas de la Facultad de Filosofía y Letras, que implica la modificación y creación de las siguientes maestrías y doctorados... maestría en psicología (psicología clínica), (psicología social), (psicología educacional), (psicología general experimental), (análisis experimental de la conducta) y (psicobiología)... y doctorado en psicología
42.	Archivo Interno FFyL Exp.n° 39/102/1, Of. s/n, Fs: s/n, 1972	Oficio de solicitud de creación de la Facultad de Psicología
43.	ACUU 27021973	Único: Se aprueba el dictamen de las comisiones de Trabajo Docente y de Reglamentos contenidos en los acuerdos 43 y 44 que implican la modificación al Estatuto General en el art. 8° adicionando la fracción XVI. Facultad de Psicología... procedimiento... para la designación del director de la Facultad
44.	ACUU 27021973	11. Se aprueba en sus términos el Convenio Colectivo de Trabajo
45.	ACUU 10041973	4. Luis Lara Tapia, designado por la Junta de Gobierno, director de la Facultad de Psicología... 12. Creación de la maestría en psiquiatría en tres áreas de especialización (infantil y de adolescencia); (social) y (psicoterapia médica) y doctorado en psiquiatría
46.	ACUU 04101973	1... El Rector solicitó autorización para incluir en el orden del día la proposición de presentar una declaración de la Universidad en protesta por los sucesos ocurridos en Chile...
47.	ACUU 07051974	9. ... Se aprueba... creación de un grupo de materias optativas que formarán el área de psicología general experimental dentro de la licenciatura, de la Facultad de Psicología
48.	ACUU 28061974	4. ...Acuerdo: se aprueba en lo general l proyecto de Estatutos del Personal Académico
49.	ACUU 05091974	12. Dictámenes de la Comisión de Trabajo Académico... f) 1. 65... aprobación en lo general de la propuesta... para que se cambie de denominación... del área de Psicología Industrial, por el de Psicología del Trabajo; f) 2. 66,... creación del Dpto. de Psicofisiología... incluidas las siguientes materias optativas:... f) 3. 67,... el área denominada asignaturas optativas libres quede bajo el rubro de materias de información general...
50.	ACUU 10121974	16. Se aprobó propuesta... para que se aumente con dos horas de práctica la materia de Desarrollo Psicológico I
51.	ACUU 10061975	21. ...aprobación para que se cree dentro de la División de Estudios Superiores de la Facultad de Psicología, la especialización en psicología clínica y psicoterapia de grupo en instituciones... 22. Se aprobó el dictamen... para que se cambie el orden de impartición de las materias

52.	ACUU 23091975	12. Se aprobó el dictamen... para modificar el orden de las asignaturas del plan de estudios de la carrera de licenciado en psicología
53.	ACUU 27071976	VI. Dictámenes de la Comisión de Trabajo Académico... b) Acuerdo 19... para que se modifiquen el orden de las materias obligatorias de los semestres básicos
54.	Recomendaciones CNEIP, 12-13111976	“1. Integrar los programas para la formación del psicólogo no sólo en términos de la demanda del mercado, sino especialmente, de las necesidades regionales y nacionales. 2. Derivar estos programas de estudio de objetivos profesionales precisos en función de las necesidades sociales. 3. Relajar investigaciones para detectar las necesidades a que debe responder el psicólogo en su actividad profesional y aprovechar los trabajos de tesis e investigación realizados por los alumnos en el campo, para este efecto. 4. Promover la cooperación del psicólogo con los profesionales de otras disciplinas, para crear en ellos una actitud interdisciplinaria en su profesión. 5. Diseñar sistemas de evaluación curricular en función de los objetivos de los programas. 6. Dar énfasis, en las licenciaturas, al entrenamiento de los psicólogos para la práctica profesional y profundizar en los aspectos de investigación y de especialización en los niveles de posgrado. 7. Promover el desarrollo de la investigación tecnológica y aplicada de la psicología.”
55.	ACUU 16111976	V. Dictámenes de la Comisión de Mérito Universitario... e) Acuerdo 59... que presenta la ENEP Iztacala... para la aprobación del plan de estudios de la carrera de psicología... n) Propuestas de la Facultad de Psicología: 1. Acuerdo 60 ... para que dentro de su División de Estudios Superiores, se modifiquen los planes de estudio y programas de la maestría y doctorado en Psicología Social; maestría en Análisis Experimental de la Conducta, en Psicobiología y en Psicología Educativa... 2. Acuerdo 61... para que se cree el doctorado en Análisis Experimental de la Conducta... 3. Acuerdo 62... para que se cree el doctorado en Psicología General Experimental
56.	ACUU 02031977	8. ...cambio de ubicación de las asignaturas
57.	ACUU 30081977	3. ... el Consejo aprobó haga uso de la palabra a Carlos González y José Luis Durán... sus planteamientos son: uno, el cambio de la orientación de la enseñanza de la Psicología y dos los cambios de métodos de enseñanza anacrónicos en estos momentos.... segundo, hay una propuesta a la cual se han pronunciado varios consejeros que ha sido resumida por el doctor Guerra, en el sentido que se haga una exhortación a los diversos integrantes de la comunidad de la Facultad de Psicología para que en el ámbito de la propia facultad y con las instancias legales se llegue a la solución del conflicto
58.	Recomendaciones CNEIP, 12111977	I. Específicas: 1. Estructuración de un plan nacional de formación de profesores e investigadores en el área de la psicología, con el apoyo de la SEP, ANUIES y el CONICYT... 2. Definición de un perfil profesional de psicólogo a nivel nacional... 3. Desarrollo de modelos curriculares homogéneos que establezcan objetivos generales comunes de formación profesional, con base en el perfil establecido para el psicólogo mexicano... 4. Establecimiento de políticas que regulen la relación ingreso-egreso de estudiantes en las escuelas de psicología... 5. Establecimiento de un sistema nacional de evaluación de programas de adiestramiento

		profesional y de posgrado en el campo... II. Generales: 1. Organización de un taller nacional, con la participación de todas las IES del país [Jurica (1978), Cocoyoc (1979) San Miguel Regla (1979)]... 2. Desarrollo de un programa de difusión y sensibilización de los sectores público y privado... 3. Capacitación de los psicólogos en ejercicio, en los propios centros de trabajo... 4. Reglamentación de los requisitos de entrenamiento a fin de establecer un sistema de certificación profesional a nivel nacional
59.	Jurica 8-10031978	“las conclusiones del taller... (1) El psicólogo es un profesionista cuyas funciones son... (2) Resuelve problemas en las áreas de... (3) Las acciones que el psicólogo debe realizar están dirigidas a distintos sectores de la población, los cuales son, en orden prioritario... (4) Como beneficiarios de su servicio se encuentran, también en orden de prioridad... (5) Las técnicas de diagnóstico empleadas por el psicólogo son... (6) Las técnicas de intervención para resolver problemas son...”
60.	ACUU 14031978	VII. Dictámenes de la Comisión de Trabajo Académico... d) Acuerdo 12... aprobación... de la propuesta de la ENEP Iztacala, para que se modifique el plan de estudios de la carrera de Psicología, a partir del quinto semestre como parte del Programa de Formación de Profesores en Ciencias Básicas
61.	ACUU 09111978	VI. Y con opinión favorable del Consejo de Estudios Superiores... c) Acuerdo 39... aprobación de la propuesta de la ENEP Iztacala, para que se cree la maestría en Modificación de la Conducta
62.	ACUU 09011979	III. El rector tomó protesta... psicóloga Marina Guzmán Vanmeeter de Cisneros... [como directora] de la Escuela Nacional de Enfermería y Obstetricia
63.	Cocoyoc 6-8041979	“Se buscó precisar objetivos profesionales... [se discutieron] 1. Desprofesionalización de las prácticas psicológicas. 2. Actitud crítica del psicólogo respecto a las condiciones que mantienen la problemática de la comunidad, trabajando en forma directa y sistemática con un compromiso de tipo social. 3. Actitud crítica en relación con los aspectos metodológicos y conceptuales del desarrollo del conocimiento en ciencia psicológica. 4. Orientación interdisciplinaria del trabajo del psicólogo.”
64.	San Miguel Regla ¿?1979	“...se decidió recomendar: 1. Detectar los problemas que debe resolver el psicólogo como profesionista, por regiones o áreas geográficas... 2. Hacer una evaluación de muestras de población estudiantil... y comparar los datos que resulten con las pretensiones de los programas actuales y con el perfil profesional elaborado en Jurica. 3. Elaborar un instrumento de análisis de la consistencia de los contenidos curriculares... 4. Estudiar las relaciones entre las actividades académicas y administrativas en términos de su congruencia con el objetivo de la formación profesional... 5. Hacer explícitos los marcos teóricos que se hallan a la base de los distintos currícula... 6. Intercambiar programas e información sobre los planes de estudio entre las universidades. 7. Difundir las conclusiones [de los encuentros]... 8. Integrar el servicio social a los planes de estudio de acuerdo a la declaración de Rectores en la Asamblea de la ANUIES... 9. Llevar a cabo, antes de la Asamblea de Coahuila, un Taller Nacional y posteriormente talleres regionales de diseño curricular... 10. Constituir un cuerpo de consultores y asesores del proceso... 11. Sugerir a la Asamblea de Mazatlán que, como

		tema de la reunión... se tome el 'Proyecto para la Construcción de un Nuevo Currículo Profesional del Psicólogo'... 12. Reiterar la petición de la UNAM de que integre a las escuelas incorporadas a los programas de superación académica y solicitar que ofrezca una mayor flexibilidad en las opciones curriculares a las que pueden adscribirse dichas escuelas... 13. Producir material didáctico pertinente al perfil profesional de Jurica”
65.	ACUU 25071979	IV. Y con opinión favorable del Consejo de Estudios Superiores... a) De la División de Estudios de Posgrado de la ENEP Iztacala: 1. Acuerdo 19... la propuesta para que se cree la maestría en Farmacología Conductual... 2. Acuerdo 22... la propuesta para que se cree la opción en Metodología de la Teoría e Investigación Conductual, en la maestría en Psicología
66.	ACUU 21111979	VII. Dictámenes de la Comisión de Trabajo Académico... f) Acuerdo 46... la propuesta que presenta la ENEP Iztacala, para modificar la seriación de materias de la carrera de Psicología
67.	ACUU 08011980	IV. Dictámenes de la Comisión de Trabajo Académico... b) Acuerdo 48... para que se modifique el carácter de las materias de Desarrollo de Recursos Humanos I y II que fueron aprobadas en sesión del C.U. con carácter obligatorio... debiendo éste ser optativo... V. Y con opinión favorable del Consejo de Estudios de Posgrado: a) Acuerdo número 47... para que se modifique el plan de estudios y programas de la especialización en Desarrollo del Niño...
68.	ACUU 26031980	VII. Dictámenes de la Comisión de Trabajo Académico... b) de la ENEP Zaragoza:... 2. Acuerdo 12... para que se modifique el plan de estudios de la carrera de Psicología, con la recomendación de que se revisen algunos conceptos relacionados con los programas de Anatomía y Fisiología y su bibliografía
69.	ACUU 07051981	“...VIII. Y con opinión favorable del Consejo de Estudios de Posgrado:... b) de la Facultad de Medicina, División de Estudios de Posgrado:... 3. Acuerdo n° 55... aprobación de la propuesta para que se cree la Especialización en Psicoterapia de Grupo y... los planes de estudio y los programas que la integran. 4. Acuerdo n° 2... la propuesta para que se modifique el plan de estudios y programas del curso de Especialización en Psicoanálisis. Acuerdo n° 48... aprobación de la propuesta para que se cree la Maestría en Estadística Aplicada a la Salud ... los planes de estudio y los programas que la integran” (p.23-24, T. III)... V... comunicaciones de la Junta de Gobierno sobre designaciones... Dr. Darvelio Castaño Azmitia, Director de la Facultad...”
70.	ACUU 18011983	“...VII. Dictámenes de la Comisión del Mérito Universitario:... c) Acuerdo n°58... la propuesta que presenta la Facultad de Medicina, aprobada por su Consejo Técnico, con opiniones favorables de sus comisiones dictaminadoras correspondientes y de la del Trabajo Académico para que se designe Profesor Emérito de esa Facultad al médico cirujano Ramón de la Fuente Muñiz... reconocimiento a la importante tarea académica y empeño en el desarrollo de la psiquiatría en México.”
71.	ACUU 14041983	VII. Y con opinión favorable del Consejo de Estudios de Posgrado:... b) de la Facultad de Psicología, División de Estudios de Posgrado: 1. Acuerdo n°4... la propuesta para que se modifique el plan de estudios y programas de la Maestría en Psicología Social. 2. Acuerdo n°5, para que dentro de su División de Estudios de Posgrado, se modifique el plan de estudios y programas del Doctorado en Psicología Social.”

72.	ACUU 08121983	“...IX. Dictámenes de la Comisión del Mérito Universitario: a) Acuerdo 65 y consecuentemente, la propuesta de la Facultad de Psicología aprobada por su Consejo Técnico, con opiniones favorables de sus comisiones dictaminadoras correspondientes y de la del Trabajo Académico para que se designe Profesor Emérito de esa Facultad el Doctor Santiago Ramírez Ruiz.”
73.	ACUU 28031985	“IX... El Rector se unió al reconocimiento... Se refirió a los consejeros de la Facultad de Psicología que entregaron un trabajo sobre planes y programas de estudio...”
74.	ACUU 29051985	“VI... nombramiento J. J. Sánchez Sosa como Director de la Facultad de Psicología...”
75.	ACUU 26091985	“VI... D)... consejeros psi... reglamento presentación planes... XVII... colaboración... facultades... terremoto...”
76.	ACUU 11121985	“IX... b) ...propuesta rector... reglamento presentación planes... agradece la iniciativa de los consejeros psi... (p.128, p°1, T.IV)... XII... acuerdo integración comisiones dictaminadoras...”
77.	ACUU 12031986	“XII... propuesta... contaminación ambiental... Consejo Técnico Facultad de Psicología...”
78.	ACUU 16041986	“VI... a) ENEP Zaragoza... Maestría en Psicología... Acuerdo 4...”
79.	ACUU 30071986	“IX... J. J. Sánchez Sosa... no ha habido psi en la Junta de Gobierno... propone a Graciela Rodríguez Ortega... alumno psi... propone conocer antes CV candidatos... se vota... se elige a G.R.O...”
80.	ACUU 11091986	“VI... documento Rector... 'fortalezas y debilidades'... “X... J. J. Sánchez Sosa... en la Facultad de Psicología hubo discusión, foros, documentos... Alvarado... hubo 3 corrientes... “XI... Ascencio... documento psicólogos... respuesta a 'fortalezas y debilidades'...”
81.	ACUU 10021987	“VI... lectura doc. C. T. Facultad de Psicología... 4 puntos fundamentales... Alvarado... soy estudiante de psi... legitimidad... “VII... director psi... acuerdos al congreso... acuerdo C. U....”
82.	ACUU 08041987	“VIII... Ascencio... los consejeros estudiantes de psicología no votarán... [por el] derecho a estar informados e informar a sus representados...”
83.	ACUU 22031988	“VI... d)... se crea Maestría en Psicología Ambiental... “XI...Martínez Sacks recordó... el 08/04/87 los consejeros psi presentaron propuesta de reglamento para la elección de los miembros de la Junta... no ha habido respuesta de la Comisión de Legislación Universitaria...”
84.	ACUU 29051989	“II. ... nombramiento Francisco Javier Urbina Soria como Director de la Facultad de Psicología... V. ... d) ...ENEP Zaragoza... Maestría en Neuropsicología... IX. ... b) ... Propuesta de la Facultad... Rogelio Díaz-Guerrero... como Investigador Emérito...”
85.	ACUU 30041992	“III. ... unificación de los doctorados en Psicología Clínica, Social, General Experimental y Análisis Experimental de la Conducta en uno sólo llamado Doctorado en Psicología...”
86.	ACUU 18051992	“I. ... Creación de los Consejos Académicos de Área...” [Facultad de Psicología como dependiente del CAABys (Ciencias Biológicas y de la Salud) y del CAACS (Ciencias Sociales)]...”
87.	ACUU 14091992	“VII. a)... Propuesta de la Facultad... Augusto Fernández Guardiola... como Profesor Emérito...”

88.	ACUU 09031993	“V. ... g)... 1) ... de la Facultad de Medicina... en el área de Psiquiatría se crean las especializaciones de Psiquiatría Infantil, de la Adolescencia y Psicoterapia Médica... 2) ... Plan de estudios único para la Maestría en Psiquiatría, que concentra áreas de Psiquiatría Médica, Clínica, Infantil, de la Adolescencia y Psicología Médica...”
-----	---------------	--

Tabla nº7: Corpus de normas sobre EDUCACIÓN estudiadas para el caso de MEXICO		
	Identificación de la norma	Materia
01.	L.C.,31051910	Ley Constitutiva de la Universidad Nacional de México (U.N.M.)
02.	L.O.,17041914	Ley Orgánica de la U.N.M.
03.	D.,30091914	Decreto reorganizador de la U.N.M.
04.	CPEUM 05021917	Art.3° (educación libre y laica), art.31° (obligatoriedad), art.123° (el salario mínimo debe cubrirla)
05.	C.CIVIL.FED. 31081928	Art.164 (obligación parental de proveerla a los hijos), art.168 (obligación parental de resolver diferencias sobre ella), art.287 (obligación de los consortes divorciados de continuar proveyéndola), art.308 (mismas obligaciones para padres adoptivos), art.390 (medios para proveerla como condición de adopción), art.413 (patria potestad condicionada a proveerla), art.449 (id., tutela), art.500 (id., tutor dativo), art.632 (obligación de velar por ella del Consejo Local de Tutelas)
06.	D.,14061929	Decreto para expedir una nueva L.O. que establezca autonomía para la U.N.M.
07.	L.O.,26071929	Ley Orgánica de la Universidad Nacional Autónoma de México (U.N.A.M.)
08.	C.PENAL.FED 14081931	Art.52, fracc.V (como condición para fijar penas)
09.	L.O.,23101933	Ley Orgánica de la U.N.A.M.
10.	E.G.,14021934	Estatuto Gral. De la U.N.M., (quita autonomía)
11.	Reforma E.G., 20071934	Designación directores facultades y escuelas
12.	E.G.,25061936	Estatuto Gral. De la U.N.A.M. (restituye autonomía)
13.	E.G.,19121938	Estatuto Gral. De la Universidad Nacional Autónoma de México
14.	Reforma E.G., 05121939	Representación de la Universidad ante los tribunales de fuero común, administrativos y del trabajo
15.	Reforma E.G., 17021944	Integración del Consejo Universitario (C.U.)
16 ^a .	Marco L.O. A.Caso.1944	Exposición de motivos del proyecto de L.O. en discusión
16b.	L.O.,06011945	Ley Orgánica de la U.N.A.M.
17.	E.G.,09031945	Estatuto Gral. De la U.N.A.M.
18.	Reforma E.G., 30081946	Reforma art.8 (especifica instituciones, Escuelas/Facultades e Institutos, responsables función docente) y 24 (Comisiones del C.U.)

19.	Reforma E.G., 27021947	Reforma art.53,56 y 60 (régimen presupuesto)
20.	Reforma E.G., 15121948	Reforma art.8, 9 (Institutos) y 86 (régimen reprobación)
21.	Reforma E.G., 29031951	Reforma art.8, (especifica instituciones)
22.	Reforma E.G., 25011957	Reforma art.8 (especifica instituciones, elimina Esc. Nac. de Graduados, y paso de escuela a facultad vía doctorado)
23.	Reforma E.G., 06081959	Reforma art.8 (elimina art. transitorio)
24.	Reforma E.G., 21041960	Reforma art.8 (¿?)
25.	Reforma E.G., 04091962	Modifica requisitos nombramiento director Esc.Nac. Artes Plásticas
26.	Reforma E.G., 23101962	Modifica Título 4° sobre docentes, 5° sobre investigadores y 11 arts. Transitorios sobre designaciones en cargos directivos
27.	Reforma 3°CPEUM 09061980	se adiciona con una fracción VIII el artículo 3
28.	L.F.del.Trabajo 20101980	Sobre Trabajo Universitario
29.	Regl.CTIC. 24041986	Reglamento de funcionamiento interno del Consejo Técnico de Investigación Científica
30.	Est.Pers.Acad., 14041988	Estatuto del personal académico de la UNAM
31.	Regl.Inv.Salud, 20021989	Reglamento de seguridad y coordinación en materia de investigación para la salud en la UNAM
32.	Reforma art. 3° CPEUM,28011992	Reforma art.3° constitucional
33.	Reforma art. 3° CPEUM,05031993	Reforma art.3° constitucional y art. 31 fracción I
34.	Ley General de Educación13071993	Art.42 (medidas para asegurar integridad psicológica de los educandos menores de edad)
35.	Art.123°a CPEUM	Del trabajo y la previsión social

36.	Regl.CDFac.Esc. 28091998	Reglamento colegio de directores de facultades y escuelas
37.	Ref. art. 3° CPEUM,15052002	Se adiciona en su párrafo primero, fracciones iii, v y vi, y el artículo 31 en su fracción i
38.	Ley de Ciencia y Tecnología, 05062002	Art.1, fracc.V (vincularla con la investigación científica y tecnológica)
39.	Ley General de Cultura Física y Deporte 24.02.2003	Capítulo III, De Las Ciencias Aplicadas, art. 92: “La CONADE promoverá en coordinación con la SEP, el desarrollo e investigación en las áreas de Medicina Deportiva, Biomecánica, Control del Dopaje, Psicología del Deporte, Nutrición y demás ciencias aplicadas al deporte y las que se requieran para la práctica óptima de la cultura física y el deporte.”
40.		Capítulo VI, De La Prevención De La Violencia En La Celebración De Espectáculos Deportivos. Denominación Del Capítulo Reformada DOF 15-07-2008, Artículo 128: “Dentro de los lineamientos que emita la Comisión Especial a que se refiere el artículo anterior deberán regularse, en lo concerniente al acceso a los espectáculos deportivos, entre otras medidas:... V. El ingreso de bebidas alcohólicas, estupefacientes, psicotrópicos, estimulantes o sustancias análogas; así como de personas que se encuentren bajo los efectos de las mismas. (Artículo reformado DOF 15-07-2008)
41.	Marco Institucional 06102003	Normatividad académica de la UNAM docencia y planes de estudio marco institucional de docencia
42.	Regl.Plan.Est. 28102004	Reglamento general para la presentación, aprobación y modificación de planes de estudio
43.	Norm.Est.Tec.Prof 28102004	Reglamento general de estudios técnicos y profesionales
44.	Ref.L.G.E, 07122004	Art.25, 1er párrafo (la Federación y los Estados se harán cargo de ella e invertirán no menos del 8% del PIB del país en ella, siendo también el 1% del PIB dedicado a investigación científica y tecnológica)
45.	Regl.C.T.H., 01082005	Reglamento interior del consejo técnico de humanidades
46.	Norm.CCH, 01082005	Reglamento de la escuela nacional "colegio de ciencias y humanidades"
47.	Norm.ENP, 01082005	Reglamento de la escuela nacional preparatoria

Tabla nº08: Corpus de normas sobre TRABAJO estudiadas para el caso de MÉXICO		
	Identificación de la norma	Materia
1.	R.99 O.I.T., del 22061955	Recomendación sobre la adaptación y readaptación profesionales de los inválidos
2.	Ley Federal de los Trabajadores al servicio del Estado, reglamentaria del art.123 CPEUM 28.12.1963	Título Segundo, Derechos y Obligaciones de los Trabajadores y de los Titulares, Capítulo VII, art.46: “Ningún trabajador podrá ser cesado sino por justa causa. En consecuencia, el nombramiento o designación de los trabajadores sólo dejará de surtir efectos sin responsabilidad para los titulares de las dependencias por las siguientes causas:... IV. Por incapacidad permanente del trabajador, física o mental, que le impida el desempeño de sus labores;...”
3.		Título Tercero, Del Escalafón, Capítulo I, art.50: “Son factores escalafonarios:... II. La aptitud... b) Por aptitud: La suma de facultades físicas y mentales, la iniciativa, laboriosidad y la eficiencia para llevar a cabo una actividad determinada.”
4.		Título Sexto, De las Prescripciones, art. 115: “La prescripción no puede comenzar ni correr: I. Contra los incapacitados mentales, sino cuando se haya discernido su tutela conforme a la Ley;...”
5.	C.121 O.I.T., del 17061964	Convenio sobre las prestaciones en caso de accidentes del trabajo y enfermedades profesionales
6.	C.128 O.I.T., del 07061967	Convenio sobre las prestaciones de invalidez, vejez y sobrevivientes
7.	Ley Federal Del Trabajo 01041970	Título II. Relaciones individuales de trabajo. Cap.5, Terminación de relaciones de trabajo, Art. 53, “Son causa de terminación de las relaciones de trabajo... IV. La incapacidad física o mental o inhabilidad manifiesta del trabajador, que haga imposible la prestación del Trabajo...”
8.		Título V. Del trabajo de las mujeres. Art. 167, “Para los efectos de este título, son labores peligrosas o insalubres las que, por la naturaleza del trabajo, por las condiciones físicas, químicas y biológicas del medio en que se presta, o por la composición de la materia prima que se utilice, son capaces de actuar sobre la vida y la salud física y mental de la mujer en estado de gestación, o del producto ”;
9.		Art. 170, “Durante el período del embarazo, no realizarán trabajos que... puedan alterar su estado psíquico y nervioso”.
10.		Título V. Bis. Trabajo de los menores. Art. 176, “Las labores peligrosas o insalubres a que se refiere el artículo anterior, son aquellas que, por la naturaleza del trabajo, por las condiciones físicas, químicas o biológicas del medio en que se presta, o por la composición de la materia prima que se utiliza, son capaces de actuar sobre la vida, el desarrollo y la salud física y mental de los menores”
11.		Título VI. Trabajos especiales. Cap.6, Trabajo de las tripulaciones aeronáuticas, Art. 239, “El escalafón de las tripulaciones

		aeronáuticas tomará en consideración: I. La capacidad técnica, física y mental del interesado, referida al equipo que corresponda al puesto de ascenso...”
12.		Título VII. Relaciones colectivas de trabajo, Cap.7, Suspensión colectiva de las relaciones de trabajo, Art. 427, “Son causas de suspensión temporal de las relaciones de trabajo en una empresa o establecimiento: I. La fuerza mayor o el caso fortuito no imputable al patrón, o su incapacidad física o mental o su muerte, que produzca como consecuencia necesaria, inmediata y directa, la suspensión de los trabajos...”; Cap.8, Terminación colectiva de las relaciones de trabajo, Art. 434, “Son causas de terminación de las relaciones de trabajo: I. La fuerza mayor o el caso fortuito no imputable al patrón, o su incapacidad física o mental o su muerte, que produzca como consecuencia necesaria, inmediata y directa, la terminación de los trabajos...”
13.		Título IX. Riesgos de Trabajo, Art. 483, “Las indemnizaciones por riesgos de trabajo que produzcan incapacidades, se pagarán directamente al trabajador. En los casos de incapacidad mental, comprobados ante la Junta, la indemnización se pagará a la persona o personas, de las señaladas en el artículo 501, a cuyo cuidado quede; en los casos de muerte del trabajador, se observará lo dispuesto en el artículo 115.”; Art. 513, Tabla de enfermedades de trabajo, “...Clasificaciones diversas... 405. Por enajenación mental que sea resultado de algún accidente o riesgo de trabajo...”, “406. La... enajenación mental incurable, se considerarán como incapacidad total permanente...”
14.		Título X. Prescripción, Art. 520, “La prescripción no puede comenzar ni correr: I. Contra los incapaces mentales, sino cuando se haya discernido su tutela conforme a la ley...”
15.	C.159 O.I.T., del 20061983	Convenio sobre la readaptación profesional y el empleo de personas invalidas
16.	R.168 O.I.T., del 20061983	Recomendación sobre la readaptación profesional y el empleo de personas invalidas
17.	Res.400.N.U del 20121993	Normas uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad
18.	Ley del Seguro Social 21.12.1995	Título Segundo, Del Régimen Obligatorio, Capítulo III, Del Seguro De Riesgos De Trabajo, Sección Primera, Generalidades, art.45: “La existencia de estados anteriores tales como discapacidad física, mental o sensorial, intoxicaciones o enfermedades crónicas, no es causa para disminuir el grado de la incapacidad temporal o permanente, ni las prestaciones que correspondan al trabajador.”
19.		...art.46: “No se considerarán para los efectos de esta Ley, riesgos de trabajo los que sobrevengan por alguna de las causas siguientes: ...II. Si el accidente ocurre encontrándose el trabajador bajo la acción de algún psicotrópico, narcótico o droga enervante, salvo que exista prescripción suscrita por médico titulado y que el trabajador hubiera exhibido y hecho del conocimiento del patrón lo anterior;
20.		Sección Tercera, De Las Prestaciones En Dinero, art.63: “Los subsidios previstos en este capítulo se pagarán directamente al asegurado o su representante debidamente acreditado, salvo el caso de incapacidad mental comprobada ante el Instituto, en que se podrán pagar a la persona o personas a cuyo cuidado quede el incapacitado.”

21.		...art. 64: “Si el riesgo de trabajo trae como consecuencia la muerte del asegurado, el Instituto calculará el monto constitutivo al que se le restará los recursos acumulados en la cuenta individual del trabajador fallecido, a efecto de determinar la suma asegurada que el Instituto deberá cubrir a la institución de seguros, necesaria para obtener una pensión, ayudas asistenciales y demás prestaciones económicas previstas en este capítulo a los beneficiarios:... VI. A cada uno de los huérfanos, cuando lo sean de padre y madre, menores de dieciséis años o hasta veinticinco años si se encuentran estudiando en los planteles del sistema educativo nacional, o en tanto se encuentren totalmente incapacitados debido a una enfermedad crónica, defecto físico o psíquico, se les otorgará una pensión equivalente al treinta por ciento de la que hubiera correspondido al asegurado tratándose de incapacidad permanente total.
22.		Capítulo IV, Del Seguro de Enfermedades y Maternidad, Sección Primera, Generalidades, Art.84: “Quedan amparados por este seguro:... VI. Los hijos del asegurado cuando no puedan mantenerse por su propio trabajo debido a una enfermedad crónica, defecto físico o psíquico, hasta en tanto no desaparezca la incapacidad que padecen o hasta la edad de veinticinco años cuando realicen estudios en planteles del sistema educativo nacional;...”
23.		Capitulo V, Del Seguro De Invalidez Y Vida, Sección Tercera, Del Ramo De Vida, art.134: “Tendrán derecho a recibir pensión de orfandad cada uno de los hijos menores de dieciséis años, cuando muera el padre o la madre y alguno de éstos hubiera tenido el carácter de asegurado, y acrediten tener ante el Instituto un mínimo de ciento cincuenta cotizaciones semanales o haber tenido la calidad de pensionados por invalidez. El Instituto prorrogará la pensión de orfandad, después de alcanzar el huérfano la edad de dieciséis años, y hasta la edad de veinticinco, si se encuentra estudiando en planteles del sistema educativo nacional, tomando en consideración las condiciones económicas, familiares y personales del beneficiario, siempre que no sea sujeto del régimen obligatorio. El huérfano mayor de dieciséis años que desempeñe un trabajo remunerado no tiene derecho a percibir esta pensión; salvo que no pueda mantenerse por su propio trabajo, debido a una enfermedad crónica, defecto físico o psíquico, en tanto no desaparezca la incapacidad que padece.”
24.		Sección Cuarta, De Las Asignaciones Familiares Y Ayuda Asistencial, Art. 138: “Las asignaciones familiares consisten en una ayuda por concepto de carga familiar y se concederá a los beneficiarios del pensionado por invalidez, de acuerdo con las reglas siguientes:... V.... Las asignaciones familiares concedidas para los hijos del pensionado con motivo de no poderse mantener por sí mismos, debido a inhabilitación para trabajar por enfermedad crónica, física o psíquica, podrán continuarse pagando hasta en tanto no desaparezca la inhabilitación.”
25.	Ley del Impuesto sobre la renta 01.01.1992	Título VII, De Los Estímulos Fiscales, Art.222: “El patrón que contrate a personas que padezcan discapacidad motriz y que para superarla requieran usar permanentemente prótesis, muletas o sillas de ruedas; mental; auditiva o de lenguaje, en un ochenta por ciento o más de la capacidad normal o tratándose de invidentes, podrá deducir de sus ingresos, un monto equivalente al 100% del impuesto sobre la renta de estos trabajadores retenido y enterado conforme al Capítulo I del Título IV de esta Ley, siempre y cuando el patrón esté cumpliendo respecto de dichos trabajadores con la obligación contenida en el artículo 12 de la Ley del Seguro Social y además obtenga del Instituto Mexicano del Seguro Social el certificado de discapacidad del trabajador. (Artículo adicionado DOF 30-12-2002. Reformado DOF 01-12-2004)

Tabla nº9: Corpus de normas sobre la SALUD estudiadas para el caso de MÉXICO		
	Identificación de la norma	Materia
1.	Ley General de Salud 07.02.1984	Título Primero, Disposiciones Generales, Capítulo Único, art.2: “El derecho a la protección de la salud, tiene las siguientes finalidades: I. El bienestar físico y mental del hombre, para contribuir al ejercicio pleno de sus capacidades;...”
2.		...art.3: “En los términos de esta Ley, es materia de salubridad general:... VIII. La salud mental;...”
3.		Título Segundo, Sistema Nacional De Salud, Capítulo I, Disposiciones Comunes, art.6: “El sistema nacional de salud tiene los siguientes objetivos:... IV. Dar impulso al desarrollo de la familia y de la comunidad, así como a la integración social y al crecimiento físico y mental de la niñez;...”
4.		Título Tercero, “Prestación de servicios de salud”, Capítulo I, Disposiciones Comunes, art.27: “Para los efectos del derecho a la protección de la salud, se consideran servicios básicos de salud los referentes a:... VI. La salud mental;...”
5.		Capítulo II, Atención Médica, art.33: “Las actividades de atención médica son:... III. De rehabilitación, que incluyen acciones tendientes a corregir las invalideces físicas o mentales...”
6.		Capítulo V, Atención Materno-Infantil, art.63: “La protección de la salud física y mental de los menores es una responsabilidad que comparten los padres, tutores o quienes ejerzan la patria potestad sobre ellos, el Estado y la sociedad en general.”
7.		...art.65: “Las autoridades sanitarias, educativas y laborales, en sus respectivos ámbitos de competencia, apoyarán y fomentarán:... II. Las actividades recreativas, de esparcimiento y culturales destinadas a fortalecer el núcleo familiar y promover la salud física y mental de sus integrantes; III. La vigilancia de actividades ocupacionales que puedan poner en peligro la salud física y mental de los menores y de las mujeres embarazadas,...”
8.		Capítulo VII, “Salud Mental”; art.72: “La prevención de las enfermedades mentales tiene carácter prioritario. Se basará en el conocimiento de los factores que afectan la salud mental, las causas de las alteraciones de la conducta, los métodos de prevención y control de las enfermedades mentales, así como otros aspectos relacionados con la salud mental.”
9.		art.73,: “I. El desarrollo de actividades educativas, socioculturales y recreativas que contribuyan a la salud mental, preferentemente de la infancia y de la juventud; II. La difusión de las orientaciones para la promoción de la salud mental; III. La realización de programas ara la promoción de la salud mental, la Secretaría de Salud, las instituciones de salud y los gobiernos de las entidades federativas, en coordinación con las autoridades competentes en cada materia, fomentarán y apoyarán: [...] la realización de programas para la prevención del uso de sustancias psicotrópicas, estupefacientes, inhalantes y otras sustancias que puedan causar alteraciones mentales o dependencia; IV. Las demás acciones que directa o indirectamente contribuyan al fomento de la salud mental de la población.”
10.		...; art.74, p.I: “La atención de las enfermedades mentales comprende: I. La atención de personas con padecimientos mentales, la rehabilitación psiquiátrica de enfermos mentales crónicos, deficientes mentales, alcohólicos y personas que usen habitualmente estupefacientes o sustancias psicotrópicas...”

11.	...art.75: “El internamiento de personas con padecimientos mentales en establecimientos destinados a tal efecto, se ajustará a principios éticos y sociales, además de los requisitos científicos y legales que determine la Secretaría de Salud y establezcan las disposiciones jurídicas aplicables.”
12.	...art.76: “La Secretaría de Salud establecerá las normas oficiales mexicanas para que se preste atención a los enfermos mentales que se encuentran en reclusorios o en otras instituciones no especializadas en salud mental.”
13.	...art.77: “Los padres, tutores o quienes ejerzan la patria potestad de menores, los responsables de su guarda las autoridades educativas y cualquier persona que esté en contacto con los mismos, procurarán la atención inmediata de los menores que presenten alteraciones de conducta que permitan suponer la existencia de enfermedades mentales. A tal efecto, podrán obtener orientación y asesoramiento en las instituciones públicas dedicadas a la atención de enfermos mentales.”
14.	Título Cuarto, “RR.HH. para los servicios de salud”, Capítulo I, “Profesionales, técnicos y auxiliares”; art. 79: “Para el ejercicio de actividades profesionales en el campo de la medicina, odontología, veterinaria, biología, bacteriología, enfermería, trabajo social, química, psicología, ingeniería sanitaria, nutrición, dietología, patología y sus ramas, y las demás que establezcan otras disposiciones legales aplicables, se requiere que los títulos profesionales o certificados de especialización hayan sido legalmente expedidos y registrados por las autoridades escolares competentes”.
15.	Título Quinto, “Investigación para la salud”, Capítulo único; art.96, p.I: “La investigación para la salud comprende el desarrollo de acciones que contribuyan: I. Al conocimiento de los procesos biológicos y psicológicos en los seres humanos”
16.	Título Séptimo, Promoción De La Salud Capítulo II, Educación Para La Salud, art.112: “La educación para la salud tiene por objeto:... III. Orientar y capacitar a la población preferentemente en materia de nutrición, salud mental, salud bucal, educación sexual, planificación familiar, riesgos de automedicación, prevención de farmacodependencia, salud ocupacional, salud visual, salud auditiva, uso adecuado de los servicios de salud, prevención de accidentes, prevención y rehabilitación de la invalidez y detección oportuna de enfermedades...”
17.	Título Octavo, “Prevención y Control de Enfermedades y Accidentes”; art.164, p°2: “La Secretaría de Salud deberá realizar convenios con los gobiernos de las entidades federativas para determinar los exámenes psicofísicos integrales que se practicarán como requisito previo para la emisión o revalidación de licencias de conducir, así como para establecer otras medidas de prevención de accidentes”
18.	Título Noveno, Asistencia Social, Prevención De Invalidez Y Rehabilitación De Inválidos, Capítulo Único, Art.167: “Para los efectos de esta Ley, se entiende por Asistencia Social el conjunto de acciones tendientes a modificar y mejorar las circunstancias de carácter social que impidan al individuo su desarrollo integral, así como la protección física, mental y social de personas en estado de necesidad, desprotección o desventaja física y mental, hasta lograr su incorporación a una vida plena y productiva.”
19.	...art.171: “Los integrantes del Servicio Nacional de Salud deberán dar atención preferente e inmediata a menores y ancianos sometidos a cualquier forma de maltrato que ponga en peligro su salud física y mental. Asimismo, darán esa atención a quienes hayan sido sujetos pasivos de la comisión de delitos que atenten contra la integridad física o mental o el normal desarrollo psico-somático de los individuos”.

20.		...art.173: “Para los efectos de esta ley, se entiende por invalidez la limitación en la capacidad de una persona para realizar por sí misma actividades necesarias para su desempeño físico, mental, social, ocupacional y económico como consecuencia de una insuficiencia somática, psicológica o social”.
21.		...art.174: “La atención en materia de prevención de invalidez y rehabilitación de inválidos comprende:... III. La identificación temprana y la atención oportuna de procesos físicos, mentales y sociales que puedan causar invalidez;...”
22.		...art.177: “La Secretaría de Salud a través del organismo a que alude el Artículo 172 de esta Ley, y los gobiernos de las entidades federativas, coordinadamente y en sus respectivos ámbitos de competencia, promoverán el establecimiento de centros y servicios de rehabilitación somática, psicológica, social y ocupacional para las personas que sufran cualquier tipo de invalidez, así como acciones que faciliten la disponibilidad y adaptación de prótesis, órtesis y ayudas funcionales.”
23.		Título Décimo primero, Programas Contra las Adicciones, Capítulo IV, Programa Contra la Farmacodependencia; art. 191 La Secretaría de Salud y el Consejo de Salubridad General, en el ámbito de sus respectivas competencias, se coordinarán para la ejecución del programa contra la farmacodependencia, a través de las siguientes acciones:... II. La educación sobre los efectos del uso de estupefacientes, sustancias psicotrópicas y otras susceptibles de producir dependencia, así como sus consecuencias en las relaciones sociales...”
24.		Título Décimo Cuarto, Donación, Trasplantes y Pérdida de la Vida, Capítulo III, Trasplante, art.333, fracc. VI: “...a) Obtener resolución favorable del Comité de Trasplantes de la institución hospitalaria, donde se vaya a realizar el trasplante, previa evaluación médica, clínica y psicológica;”
25.		Título Décimo Octavo, Medidas de Seguridad, Sanciones y Delitos, Capítulo VI, Delitos, art.467: “Al que induzca o propicie que menores de edad o incapaces consuman, mediante cualquier forma, sustancias que produzcan efectos psicotrópicos, se le aplicará de siete a quince años de prisión.”
26.	Ley de los Institutos Nacionales de Salud 29042000	Título Segundo Organización de los Institutos. Cap.5, Funciones, Art.5, “Los organismos descentralizados que serán considerados como Institutos Nacionales de Salud, son cada uno de los siguientes, para las áreas que se indican:... VIII. Instituto Nacional de Psiquiatría Ramón de la Fuente Muñiz, para la psiquiatría y la salud mental...”

Tabla nº10: Corpus de normas sobre JUSTICIA estudiadas para el caso de MÉXICO		
	<i>Identificación de la norma</i>	<i>Materia</i>
1.	Código Civil Federal 26.05.1928	Libro Primero, De Las Personas, Título Quinto, Del Matrimonio, Capítulo X, Del Divorcio, art.267: “Son causales de divorcio:... VII. Padecer enajenación mental incurable, previa declaración de interdicción que se haga respecto del cónyuge demente;...”
2.		Título Sexto, Del Parentesco, De Los Alimentos Y De La Violencia Familiar, Capítulo III, De La Violencia Familiar, art.323 bis: “Los integrantes de la familia tienen derecho a que los demás miembros les respeten su integridad física y psíquica, con objeto de contribuir a su sano desarrollo para su plena incorporación y participación en el núcleo social. Al efecto, contará con la asistencia y protección de las instituciones públicas...”
3.		...art.323 ter: “Los integrantes de la familia están obligados a evitar conductas que generen violencia familiar. Por violencia familiar se considera el uso de la fuerza física o moral, así como las omisiones graves, que de manera reiterada ejerza un miembro de la familia en contra de otro integrante de la misma, que atente contra su integridad física, psíquica o ambas independientemente de que pueda producir o no lesiones; siempre y cuando el agresor y el agredido habiten en el mismo domicilio y exista una relación de parentesco, matrimonio o concubinato.”
4.		Título Octavo, De La Patria Potestad, Capítulo I, De Los Efectos De La Patria Potestad Respecto De La Persona De Los Hijos, Art.423: “Para los efectos del artículo anterior, quienes ejerzan la patria potestad o tengan menores bajo su custodia, tienen la facultad de corregirlos y la obligación de observar una conducta que sirva a éstos de buen ejemplo. La facultad de corregir no implica infligir al menor actos de fuerza que atenten contra su integridad física o psíquica en los términos de lo dispuesto por el artículo 323 ter de este Código.”
5.		Título Noveno, De La Tutela, Capítulo I, Disposiciones Generales, art. 450: “Tienen incapacidad natural y legal: I. Los menores de edad; II. Los mayores de edad disminuidos o perturbados en su inteligencia, aunque tengan intervalos lúcidos; y aquellos que padezcan alguna afección originada por enfermedad o deficiencia persistente de carácter físico, psicológico o sensorial o por la adicción a sustancias tóxicas como el alcohol, los psicotrópicos o los estupefacientes; siempre que debido a la limitación, o a la alteración en la inteligencia que esto les provoque no puedan gobernarse y obligarse por sí mismos, o manifestar su voluntad por algún medio.”
6.		Capítulo X, Del Desempeño De La Tutela, art. 546: “El tutor de los incapacitados a que se refiere la fracción II del artículo 537, está obligado a presentar al Juez de lo Familiar, en el mes de enero de cada año, un certificado de dos médicos psiquiatras que declaren acerca del estado del individuo sujeto a interdicción, a quien para ese efecto reconocerán en presencia del curador. El Juez se cerciorará del estado que guarda el incapacitado y tomará todas las medidas que estime convenientes para mejorar su condición.”
7.		Libro Tercero, De Las Sucesiones, Capítulo II, De La Capacidad Para Testar, Art. 1308: “Siempre que un demente pretenda hacer testamento en un intervalo de lucidez, el tutor y en defecto de éste, la familia de aquél, presentará por escrito una solicitud al Juez que corresponda. El Juez nombrará dos médicos, de preferencia especialistas en la materia,

		para que examinen al enfermo y dictaminen acerca de su estado mental. El Juez tiene obligación de asistir al examen del enfermo, y podrá hacerle cuantas preguntas estime convenientes, a fin de cerciorarse de su capacidad para testar.”
8.		Libro Cuarto, De Las Obligaciones, Primera Parte, De Las Obligaciones En General, Titulo Primero, Fuentes De Las Obligaciones, Capitulo V, De Las Obligaciones Que Nacen De Los Actos Ilícitos, art.1916: “Por daño moral se entiende la afectación que una persona sufre en sus sentimientos, afectos, creencias, decoro, honor, reputación, vida privada, configuración y aspecto físicos, o bien en la consideración que de sí misma tienen los demás. Se presumirá que hubo daño moral cuando se vulnere o menoscabe ilegítimamente la libertad o la integridad física o psíquica de las personas.”
9.		Titulo Primero, Responsabilidad Penal, Capitulo IV, Causas De Exclusión Del Delito, art.15: “El delito se excluye cuando:... VII. Al momento de realizar el hecho típico, el agente no tenga la capacidad de comprender el carácter ilícito de aquél o de conducirse de acuerdo con esa comprensión, en virtud de padecer trastorno mental o desarrollo intelectual retardado, a no ser que el agente hubiere preordenado su trastorno mental dolosa o culposamente, en cuyo caso responderá por el resultado típico siempre y cuando lo haya previsto o le fuere previsible.”
10.		Título Segundo, Capítulo I, Penas y medidas de seguridad, art.24: “Las penas y medidas de seguridad son:... 3. Internamiento o tratamiento en libertad de inimputables y de quienes tengan el hábito o la necesidad de consumir estupefacientes o psicotrópicos.”
11.		Capítulo V, Sanción pecuniaria, art.30: “La reparación del daño comprende:... II. La indemnización del daño material y moral causado, incluyendo el pago de los tratamientos curativos que, como consecuencia del delito, sean necesarios para la recuperación de la salud de la víctima. En los casos de delitos contra la libertad y el normal desarrollo psicosexual y de violencia familiar, además se comprenderá el pago de los tratamientos psicoterapéuticos que sean necesarios para la víctima...”
12.	Código Penal Federal 14.08.1931	Título Tercero, Aplicación de las Sanciones, Capítulo II, Aplicación de sanciones a los delitos culposos, art.62,pº2: “Cuando por culpa y por motivo del tránsito de vehículos se causen lesiones, cualquiera que sea su naturaleza, sólo se procederá a petición del ofendido o de su legítimo representante, siempre que el conductor no se hubiese encontrado en estado de ebriedad o bajo el influjo de estupefacientes, psicotrópicos o de cualquiera otra sustancia que produzca efectos similares y no se haya dejado abandonada a la víctima.”
13.		Capítulo V, Tratamiento de inimputables y de quienes tengan el hábito o la necesidad de consumir estupefacientes o psicotrópicos, en internamiento o en libertad, art.67: “En el caso de los inimputables, el juzgador dispondrá la medida de tratamiento aplicable en internamiento o en libertad, previo el procedimiento correspondiente. Si se trata de internamiento, el sujeto inimputable será internado en la institución correspondiente para su tratamiento. En caso de que el sentenciado tenga el hábito o la necesidad de consumir estupefacientes o psicotrópicos, el juez ordenará también el tratamiento que proceda, por parte de la autoridad sanitaria competente o de otro servicio médico bajo la supervisión de aquélla, independientemente de la ejecución de la pena impuesta por el delito cometido.”
14.		Título Cuarto, Capítulo III, Libertad preparatoria y retención, art.84: “Se concederá libertad preparatoria al condenado, previo el informe a que se refiere el Código de Procedimientos Penales, que hubiere cumplido las tres quintas partes de su

		condena, si se trata de delitos intencionales, o la mitad de la misma en caso de delitos imprudenciales, siempre y cuando cumpla con los siguientes requisitos: I. Que haya observado buena conducta durante la ejecución de su sentencia; II. Que del examen de su personalidad se presuma que está socialmente readaptado y en condiciones de no volver a delinquir... Llenados los requisitos anteriores, la autoridad competente tendrá un plazo no mayor a 30 días hábiles para conceder la libertad preparatoria o en su caso informar al interesado el resultado de su trámite, dicha libertad preparatoria estará sujeta a las siguientes condiciones:...c) Abstenerse del abuso de bebidas embriagantes y del empleo de estupefacientes, psicotrópicos o sustancias que produzcan efectos similares, salvo por prescripción médica...”
15.		Título Séptimo, Delitos Contra la Salud, Capítulo I, De la producción, tenencia, tráfico, proselitismo y otros actos en materia de narcóticos, art.193: “Se consideran narcóticos a los estupefacientes, psicotrópicos y demás sustancias o vegetales que determinen la Ley General de Salud, los convenios y tratados internacionales de observancia obligatoria en México y los que señalen las demás disposiciones legales aplicables en la materia.”
16.		Título Octavo, Delitos Contra El Libre Desarrollo De La Personalidad, Capítulo I, Corrupción de Personas Menores de Dieciocho Años de Edad o de Personas que no tienen Capacidad para comprender el Significado del Hecho o de Personas que no tienen Capacidad para Resistirlo, art. 201 BIS: “Queda prohibido emplear a personas menores de dieciocho años de edad o a personas que no tienen capacidad para comprender el significado del hecho, en cantinas, tabernas, bares, antros, centros de vicio o cualquier otro lugar en donde se afecte de forma negativa su sano desarrollo físico, mental o emocional”
17.		Capítulo II, Pornografía de Personas Menores de Dieciocho Años de Edad o de Personas que no tienen Capacidad para comprender el Significado del Hecho o de Personas que no tienen Capacidad para Resistirlo, art.202 BIS: “Quien almacene, compre, arriende, el material a que se refieren los párrafos anteriores, sin fines de comercialización o distribución se le impondrán de uno a cinco años de prisión y de cien a quinientos días multa. Asimismo, estará sujeto a tratamiento psiquiátrico especializado.
18.	Código Penal Federal 14.08.1931	...art.203 BIS: “A quien realice cualquier tipo de actos sexuales reales o simulados con una o varias personas menores de dieciocho años de edad, o con una o varias personas que no tienen capacidad para comprender el significado del hecho o con una o varias personas que no tienen capacidad para resistirlo, en virtud del turismo sexual, se le impondrá una pena de doce a dieciséis años de prisión y de dos mil a tres mil días multa, asimismo, estará sujeto al tratamiento psiquiátrico especializado.”
19.		Capítulo V, Trata de Personas Menores de Dieciocho Años de Edad o de Personas que no tienen Capacidad para comprender el Significado del Hecho o de Personas que no tienen Capacidad para Resistirlo, art. Artículo 205 bis. Las sanciones señaladas en los artículos 200, 201, 202, 203 y 204 se aumentarán al doble de la que corresponda cuando el autor tuviere para con la víctima, alguna de las siguientes relaciones:... i) Cuando el autor emplee violencia física, psicológica o moral en contra de la víctima...”
20.		Título Decimoquinto, Delitos contra la Libertad y el Normal Desarrollo Psicosexual, Capítulo I, Hostigamiento sexual, abuso sexual, estupro y violación Artículo 259 Bis: “Al que con fines lascivos asedie reiteradamente a persona de

	<p>cualquier sexo, valiéndose de su posición jerárquica derivada de sus relaciones laborales, docentes, domésticas o cualquiera otra que implique subordinación, se le impondrá sanción hasta de cuarenta días multa. Si el hostigador fuese servidor público y utilizare los medios o circunstancias que el encargo le proporcione, se le destituirá de su cargo. Solamente será punible el hostigamiento sexual, cuando se cause un perjuicio o daño. Sólo se procederá contra el hostigador, a petición de parte ofendida.”</p>
21.	<p>...art.260: “Al que sin el consentimiento de una persona y sin el propósito de llegar a la cópula, ejecute en ella un acto sexual o la obligue a ejecutarlo, se le impondrá pena de seis meses a cuatro años de prisión. Si se hiciere uso de la violencia física o moral, el mínimo y el máximo de la pena se aumentarán hasta en una mitad.2</p>
22.	<p>...art.261: “Al que sin el propósito de llegar a la cópula, ejecute un acto sexual en una persona menor de doce años de edad o persona que no tenga la capacidad de comprender el significado del hecho o que por cualquier causa no pueda resistirlo o la obligue a ejecutarlo, se le aplicará una pena de dos a cinco años de prisión. Si se hiciere uso de la violencia física o moral, el mínimo y el máximo de la pena se aumentarán hasta en una mitad.</p>
23.	<p>...art.262: “Al que tenga cópula con persona mayor de doce años y menor de dieciocho, obteniendo su consentimiento por medio de engaño, se le aplicará de tres meses a cuatro años de prisión.”</p>
24.	<p>...artículo 263: “En el caso del artículo anterior... se procederá contra el sujeto activo... por queja del ofendido o de sus representantes.”</p>
25.	<p>Título Decimonoveno, Delitos Contra la Vida y la Integridad Corporal, Capítulo I, Lesiones, Art. 291: “Se impondrán de tres a cinco años de prisión y multa de trescientos a quinientos pesos, al que infiera una lesión que perturbe para siempre la vista, o disminuya la facultad de oír, entorpezca o debilite permanentemente una mano, un pie, un brazo, una pierna, o cualquier otro órgano, el uso de la palabra o alguna de las facultades mentales.”</p>
26.	<p>...art.292: “Se impondrán de cinco a ocho años de prisión al que infiera una lesión de la que resulte una enfermedad segura o probablemente incurable, la inutilización completa o la pérdida de un ojo, de un brazo, de una mano, de una pierna o de un pie, o de cualquier otro órgano; cuando quede perjudicada para siempre, cualquiera función orgánica o cuando el ofendido quede sordo, impotente o con una deformidad incorregible. Se impondrán de seis a diez años de prisión, al que infiera una lesión a consecuencia de la cual resulte incapacidad permanente para trabajar, enajenación mental, la pérdida de la vista o del habla o de las funciones sexuales.”</p>
27.	<p>Capítulo III, Reglas comunes para lesiones y homicidio, art.313: “Si el occiso o suicida fuere menor de edad o padeciere alguna de las formas de enajenación mental, se aplicarán al homicida o instigador las sanciones señaladas al homicidio calificado o a las lesiones calificadas.”</p>
28.	<p>...art.321 Bis: “No se procederá contra quien culposamente ocasione lesiones u homicidio en agravio de un ascendiente o descendiente consanguíneo en línea recta, hermano, cónyuge, concubino, adoptante o adoptado, salvo que el autor se encuentre bajo el efecto de bebidas embriagantes, de estupefacientes o psicotrópicos, sin que medie prescripción médica, o bien que no auxiliare a la víctima.”</p>
29.	<p>Capítulo VIII, Violencia familiar, art.343 bis: “Por violencia familiar se considera el uso de la fuerza física o moral así</p>

		como la omisión grave, que de manera reiterada se ejerce en contra de un miembro de la familia por otro integrante de la misma contra... A quien comete el delito de violencia familiar se le impondrá de seis meses a cuatro años de prisión y perderá el derecho de pensión alimenticia. Asimismo se le sujetará a tratamiento psicológico especializado.”
30.		...art.343 quáter: “En todos los casos previstos en los dos artículos precedentes, el Ministerio Público exhortará al probable responsable para que se abstenga de cualquier conducta que pudiere resultar ofensiva para la víctima y acordará las medidas preventivas necesarias para salvaguardar la integridad física o psíquica de la misma. La autoridad administrativa vigilará el cumplimiento de estas medidas. En todos los casos el Ministerio Público deberá solicitar las medidas precautorias que considere pertinentes.”
31.		Título Vigésimo Primero, Privación Ilegal De La Libertad Y De Otras Garantías, Capítulo Único, Art.364: “Se impondrá de seis meses a tres años de prisión y de veinticinco a cien días multa: I. Al particular que prive a otro de su libertad. Si la privación de la libertad excede de veinticuatro horas, la pena de prisión se incrementará de un mes más por cada día. La pena de prisión se aumentará hasta en una mitad, cuando la privación de la libertad se realice con violencia, cuando la víctima sea menor de dieciséis o mayor de sesenta años de edad, o cuando por cualquier circunstancia, la víctima esté en situación de inferioridad física o mental respecto de quien la ejecuta.”
32.		...art.366: “Al que prive de la libertad a otro se le aplicará: ... II. De veinte a cuarenta años de prisión y de dos mil a cuatro mil días multa, si en la privación de la libertad a que se hace referencia en la fracción anterior concurre alguna o algunas de las circunstancias siguientes:... e) Que la víctima sea menor de dieciséis o mayor de sesenta años de edad, o que por cualquier otra circunstancia se encuentre en inferioridad física o mental respecto de quien ejecuta la privación...”
33.	Código de Justicia Militar	Libro Segundo, De Los Delitos, Faltas, Delincuentes Y Penas, Título Primero, De Los Delitos Y De Los Responsables, Capítulo VIII, Circunstancias Excluyentes De Responsabilidad, Art.119: “Son excluyentes: I. Hallarse el acusado en estado de enajenación mental al cometer la infracción; II. Hallarse el acusado, al cometer la infracción, en un estado de inconsciencia de sus actos, determinado por el empleo accidental e involuntario de sustancias tóxicas, embriagantes o enervantes, o por un estado toxinfecioso agudo o por un trastorno mental involuntario de carácter patológico y transitorio;”
34.	31.08.1933	Título Cuarto, Ejecución De Las Sentencias, Retención Y Libertad Preparatoria, Capítulo I, Ejecución De Sentencias, Art.180: “No se ejecutará la sentencia cuando sea corporal la pena que en ella se impone, si después de pronunciada se pusiere el reo en estado de enajenación mental. En ese caso se ejecutará cuando recobre la razón.”
35.		Título Sexto, De La Ejecución De Sentencia, Capítulo I, De La Ejecución, Art.850: “Se suspenderá la ejecución de una sentencia, en los siguientes casos: I. Cuando el sentenciado se encuentre en estado de enajenación mental;...”
36.	Código Federal de	Título preliminar, art.1, p.VII: “El presente código comprende los siguientes procedimientos [...] Los relativos a inimputables, a menores y a quienes tienen el hábito o la necesidad de consumir estupefacientes o psicotrópicos”
37.	Procedimientos Penales 30.08.1934	Título segundo, Averiguación previa, Capítulo III, Consignación ante los tribunales, art.135, pº2: “El Ministerio Público dispondrá la libertad del inculpado, en los supuestos y cumpliendo con los requisitos establecidos por el artículo 399 para los jueces, sin perjuicio de solicitar su arraigo en caso necesario... Tratándose de delitos cometidos con motivo del tránsito

		de vehículos, no se concederá este beneficio al inculpado que hubiese incurrido en el delito de abandono de personas o se encuentre en estado de ebriedad o bajo el influjo de estupefacientes, psicotrópicos o de cualquier otra sustancia que produzca efectos similares.”
38.		Título Tercero, Capítulo Único, Acción penal, art. 138: “El Ministerio Público promoverá el sobreseimiento y la libertad absoluta del inculpado, cuando durante el proceso aparezca que la conducta o los hechos no son constitutivos de delito... También se sobreseerán los procedimientos concernientes a delitos culposos que sólo produzcan daño en propiedad ajena y/o lesiones de los comprendidos en los artículos 289 y 290 del Código Penal, si se cubre la reparación del daño causado a la víctima u ofendido y el inculpado no haya abandonado a aquéllas ni haya actuado hallándose en estado de ebriedad o bajo el efecto de estupefacientes o psicotrópicos...”
39.		...art.141, fracc. IV: “En todo procedimiento penal, la víctima o el ofendido por algún delito tendrá derecho a:... Recibir la asistencia médica de urgencia y psicológica cuando lo requiera;”
40.		Título Sexto, Prueba, Capítulo V, Testigos, art.243 bis, fracc. V: “No estarán obligados a declarar sobre la información que reciban, conozcan o tengan en su poder:... Los médicos cirujanos o especialistas y psicólogos clínicos, respecto de la información concerniente a la salud de sus pacientes, que conozcan con motivo de su ejercicio profesional.”
41.	Código Federal de Procedimientos Penales 30.08.1934	Título Décimo Primero, Incidentes, Sección Primera, Incidentes de, Libertad, Capítulo I, Libertad provisional bajo caución, art.399 bis: “En caso de delitos no graves, el Juez podrá negar a solicitud del Ministerio Público, la libertad provisional del inculpado, cuando éste haya sido condenado con anterioridad, por algún delito calificado como grave por la ley o, cuando el Ministerio Público aporte elementos al Juez para establecer que la libertad del inculpado representa, por su conducta precedente o por las circunstancias y características del delito cometido, un riesgo para el ofendido o para la sociedad. Por conducta precedente o circunstancias y características del delito cometido, según corresponda, se entenderán cuando:... VIII. El inculpado haya cometido el delito bajo el influjo de estupefacientes o sustancias psicotrópicas”
42.		Título Décimo Segundo, Procedimiento Relativo a los Enfermos Mentales, a los Menores y a los que tienen el Hábito o la Necesidad de Consumir Estupefacientes o Psicotrópicos, Capítulo I, Enfermos Mentales, art.495: “Tan pronto como se sospeche que el inculpado esté loco, idiota, imbécil o sufra cualquiera otra debilidad, enfermedad o anomalía mentales, el tribunal lo mandará examinar por peritos médicos, sin perjuicio de continuar el procedimiento en la forma ordinaria. Si existe motivo fundado, ordenará provisionalmente la reclusión del inculpado en manicomio o en departamento especial.”
43.		...art.496: “Inmediatamente que se compruebe que el inculpado está en alguno de los casos a que se refiere el artículo anterior, cesará el procedimiento ordinario y se abrirá el especial, en el que la ley deja al recto criterio y a la prudencia del tribunal la forma de investigar la infracción penal imputada, la participación que en ella hubiere tenido el inculpado, y la de estudiar la personalidad de éste, sin necesidad de que el procedimiento que se emplee sea similar al judicial.”
44.		Capítulo III, De los que tienen el hábito o la necesidad de consumir estupefacientes o psicotrópicos, art.523: “Cuando el Ministerio Público tenga conocimiento de que una persona ha hecho uso indebido de estupefacientes o psicotrópicos, al iniciar su averiguación, se pondrá inmediatamente en relación con la autoridad sanitaria federal correspondiente para determinar la intervención que ésta deba tener en el caso.”

45.	Código Federal de Procedimientos Penales 30.08.1934	...art.524: “Si la averiguación se refiere a la adquisición y posesión de estupefacientes o psicotrópicos, el Ministerio Público, de acuerdo con la autoridad sanitaria a que se refiere el artículo anterior, precisará acuciosamente si esa posesión tiene por finalidad exclusiva el uso personal que de ellos haga el indiciado. En este caso, y siempre que el dictamen hecho por la autoridad sanitaria indique que el inculpado tiene el hábito o necesidad de consumir ese estupefaciente o psicotrópico y la cantidad sea la necesaria para su propio consumo, no hará consignación a los tribunales; en caso contrario, ejercerá acción penal.”
46.		...art.525: “Si se hubiere hecho la consignación y dentro de las setenta y dos horas que señala el artículo 19 constitucional se formula o se rectifica el dictamen en el sentido de que el inculpado tiene hábito o la necesidad de consumir el estupefaciente o psicotrópico y la cantidad sea la necesaria para su propio consumo, el Ministerio Público se desistirá de la acción penal sin necesidad de consulta al Procurador y pedirá al tribunal que el detenido sea puesto a disposición de la autoridad sanitaria federal para su tratamiento, por el tiempo necesario para su curación.”
47.		...art.526: “Si el inculpado está habituado o tiene la necesidad de consumir estupefacientes o psicotrópicos y además de adquirir o poseer los necesarios para su consumo, comete cualquier delito contra la salud, se le consignará, sin perjuicio de que intervenga la autoridad sanitaria federal para su tratamiento.
48.	Código Federal de Procedimientos Civiles 24.02.1943	Titulo Cuarto, Prueba, Capitulo I, Reglas Generales, Art.89: “Cuando una de las partes se oponga a la inspección o reconocimiento ordenados por el tribunal, para conocer sus condiciones físicas o mentales, o no conteste las preguntas que le dirija, deben tenerse por ciertas las afirmaciones de la contraparte, salvo prueba en contrario. Lo mismo se hará si una de las partes no exhibe, a la inspección del tribunal, la cosa o documento que tiene en su poder o de que puede disponer.”
49.	Ley General de Población 07.01.1974	Capítulo III, Inmigración, art. 37: “La Secretaría de Gobernación podrá negar a los extranjeros la entrada al país o el cambio de calidad o característica migratoria por cualesquiera de los siguientes motivos, cuando:... VII. No se encuentren física o mentalmente sanos a juicio de la autoridad sanitaria;...”
50.		...art.62: “Para internarse en la República los extranjeros deberán cumplir los requisitos siguientes: I. Presentar certificado oficial de buena salud física y mental, expedido por las autoridades del país de donde procedan, en los casos que fije la Secretaría de Gobernación;...”
51.	Ley Federal para prevenir y sancionar la tortura 27.12.1991	Art. 3: “Comete el delito de tortura el servidor público que, con motivo de sus atribuciones, inflija a una persona dolores o sufrimientos graves, sean físicos o psíquicos con el fin de obtener, del torturado o de un tercero, información o una confesión, o castigarla por un acto que haya cometido o se sospeche ha cometido, o coaccionarla para que realice o deje de realizar una conducta determinada. (Párrafo reformado DOF 02-07-1992)
52.		Art. 5: “Las penas previstas en el artículo anterior se aplicarán al servidor público que, con motivo del ejercicio de su cargo, con cualesquiera de las finalidades señaladas en el artículo 3o., instigue, compela, o autorice a un tercero o se sirva de él para infligir a una persona dolores o sufrimientos graves, sean físicos o psíquicos; o no evite que se inflijan dichos dolores o sufrimientos a una persona que esté bajo su custodia. Se aplicarán las mismas penas al tercero que, con cualquier finalidad, instigado o autorizado, explícita o implícitamente, por un servidor público, inflija dolores o sufrimientos graves

		sean físicos o psíquicos a un detenido.”
53.	Ley Para El Tratamiento De Menores Infractores 24.12.1991	Título Preliminar, art.3: “El menor a quien se atribuya la comisión de una infracción, recibirá un trato justo y humano, quedando prohibidos, en consecuencia, el maltrato, la incomunicación, la coacción psicológica, o cualquier otra acción que atente contra su dignidad o su integridad física o mental.
54.		Título Primero, Del Consejo De Menores, Capítulo II, De Los Órganos Del Consejo De Menores Y Sus Atribuciones, art.20: “Son atribuciones de los consejeros unitarios:... IV.- Ordenar al área técnica que corresponda, la práctica de los estudios biopsicosociales del diagnóstico;...”
55.		...art.21: “El Comité Técnico contará con el personal técnico y administrativo que requiera y se integrará con los siguientes miembros: I. Un médico; II. Un pedagogo; III. Un licenciado en Trabajo Social; IV. Un psicólogo; (Fracción reformada DOF 25-06-2003) V. Un criminólogo, preferentemente licenciado en derecho, y (Fracción reformada DOF 25-06-2003) VI. En los casos en que el menor sea indígena, un intérprete con conocimiento de su lengua y cultura.”
56.		... art.22: “Son atribuciones del Comité Técnico Interdisciplinario, las siguientes: I. Solicitar al área técnica el diagnóstico biopsicosocial del menor y emitir el dictamen técnico que corresponda, respecto de las medidas de orientación, de protección y de tratamiento conducentes a la adaptación social del menor;...”
57.		... art.24: “Son atribuciones de los miembros del Comité Técnico Interdisciplinario:... III. Valorar los estudios biopsicosociales y todos aquéllos tendientes al conocimiento de la etiología de la conducta antisocial del menor;...”
58.		Título Segundo, De La Unidad Encargada De La Prevención Y Tratamiento De Menores Capítulo Único, art.35: “La unidad administrativa encargada de la prevención y tratamiento de menores, desempeñará las funciones que a continuación se señalan:... III. La de diagnóstico, tratamiento, seguimiento y servicios auxiliares, que tiene por objeto practicar el estudio biopsicosocial, ejecutar las medidas de tratamiento ordenadas por los consejeros unitarios, reforzar y consolidar la adaptación social del menor y auxiliar a la Sala Superior y a los consejeros en el desempeño de sus funciones;...”
59.		Título Tercero, Del Procedimiento, Capítulo I, Reglas Generales, art. 38: “En todos los casos en que el menor quede sujeto al procedimiento se practicará el diagnóstico biopsicosocial durante la etapa de la instrucción, mismo que servirá de base para el dictamen que deberá emitir el Comité Técnico Interdisciplinario.”
60.		Capítulo IV, Suspensión Del Procedimiento, art.73: “El procedimiento se suspenderá de oficio en los siguientes casos:... III. Cuando el menor se encuentre temporalmente impedido física o psíquicamente, de tal manera que se imposibilite la continuación del procedimiento.”
61.		Capítulo V, Del Sobreseimiento, art.76: “Procede el sobreseimiento del procedimiento en los siguientes casos:... II. Por padecer el menor trastorno psíquico permanente;...”
62.		Título Quinto, Del Diagnóstico Y De Las Medidas De Orientación, De Protección Y De Tratamiento Externo E Interno, Capítulo II, Del Diagnóstico, art.89: “Se entiende por diagnóstico el resultado de las investigaciones técnicas interdisciplinarias que permita conocer la estructura biopsicosocial del menor.”
63.	...art.90: “El diagnóstico tiene por objeto conocer la etiología de la conducta infractora y dictaminar, con fundamento en	

		el resultado de los estudios e investigaciones interdisciplinarios que lleven al conocimiento de la estructura biopsicosocial del menor, cuáles deberán ser las medidas conducentes a la adaptación social del menor.
64.	Ley Para El Tratamiento De Menores Infractores 24.12.1991	...art.91: “Los encargados de efectuar los estudios interdisciplinarios para emitir el diagnóstico, serán los profesionales adscritos a la unidad administrativa encargada de la prevención y tratamiento de menores. Para este efecto, se practicarán los estudios médico, psicológico, pedagógico y social, sin perjuicio de los demás que, en su caso, se requieran.”
65.		...art.95: “En los Centros de Diagnóstico se internará a los menores bajo sistemas de clasificación, atendiendo a su sexo, edad, estado de salud físico y mental, reiteración, rasgos de personalidad, gravedad de la infracción y demás características que presenten. En estos centros se les proporcionarán los servicios de carácter asistencial, así como la seguridad y la protección similares a las de un positivo ambiente familiar.”
66.		Capítulo III, De Las Medidas De Orientación Y De Protección, art.107: “La prohibición de asistir a determinados lugares, es la obligación que se impone al menor de abstenerse de concurrir a sitios que se consideren impropios para su adecuado desarrollo biopsicosocial.”
67.		Capítulo IV, De Las Medidas De Tratamiento Externo E Interno, art.111: “El tratamiento deberá ser integral, secuencial, interdisciplinario y dirigido al menor con el apoyo de su familia, y tendrá por objeto: ...II. Modificar los factores negativos de su estructura biopsicosocial para propiciar un desarrollo armónico, útil y sano;... El tratamiento será integral, porque incidirá en todos los aspectos que conforman el desarrollo biopsicosocial del menor; secuencial, porque llevará una evolución ordenada en función de sus potencialidades; interdisciplinario, por la participación de técnicos de diversas disciplinas en los programas de tratamiento; y dirigido al menor con el apoyo de su familia, porque el tratamiento se adecuará a las características propias de cada menor y de su familia.”
68.	Ley de la Comisión Nacional de los Derechos Humanos 29.06.1992	Título III, Del Procedimiento Ante La Comisión Nacional De Derechos Humanos, Capítulo I, Disposiciones Generales, Art.25: “Cualquier persona podrá denunciar presuntas violaciones a los derechos humanos y acudir ante las oficinas de la Comisión Nacional para presentar, ya sea directamente o por medio de representante, quejas contra dichas violaciones. Cuando los interesados estén privados de su libertad o se desconozca su paradero, los hechos se podrán denunciar por los parientes o vecinos de los afectados, inclusive por menores de edad. Las organizaciones no gubernamentales legalmente constituidas podrán acudir ante la Comisión Nacional de Derechos Humanos para denunciar las violaciones de derechos humanos respecto de personas que por sus condiciones físicas, mentales, económicas y culturales, no tengan la capacidad efectiva de presentar quejas de manera directa.”
69.	Ley Orgánica del Poder Judicial de la Federación 26.05.1995	Capítulo II, Del Pleno, Sección 1a., De Su Integración y Funcionamiento, art. 8: “Los ministros durarán quince años en su cargo, salvo que sobrevenga incapacidad física o mental permanente.”
70.		

		Título Primero, Disposiciones Generales, Capítulo Segundo, Obligaciones De Ascendientes, Tutores Y Custodios, Art. 11: “Son obligaciones de madres, padres y de todas las personas que tengan a su cuidado niñas, niños y adolescentes:... B. Protegerlos contra toda forma de maltrato, prejuicio, daño, agresión, abuso, trata y explotación. Lo anterior implica que la facultad que tienen quienes ejercen la patria potestad o la custodia de niñas, niños y adolescentes no podrán al ejercerla atentar contra su integridad física o mental ni actuar en menoscabo de su desarrollo.”
71.	Ley para la Protección de Niñas, Niños y Adolescentes 29.05.2000	Capítulo Cuarto, De los Derechos a Vivir en Condiciones de Bienestar y a un Sano Desarrollo Psicofísico, art.19: “Niñas, niños y adolescentes tienen derecho a vivir en condiciones que permitan su crecimiento sano y armonioso, tanto físico como mental, material, espiritual, moral y social.”
72.		Capítulo Quinto, Del Derecho A Ser Protegido En Su Integridad, En Su Libertad, Y Contra El Maltrato Y El Abuso Sexual, Art.21: “Niñas, niños y adolescentes tienen el derecho a ser protegidos contra actos u omisiones que puedan afectar su salud física o mental, su normal desarrollo o su derecho a la educación en los términos establecidos en el artículo 3o. constitucional. Las normas establecerán las formas de prever y evitar estas conductas... se les protegerá cuando se vean afectados por: A. El descuido, la negligencia, el abandono, el abuso emocional, físico y sexual...”
73.		Capítulo Décimo, Del Derecho a la Educación, art. 32: “Niñas, niños y adolescentes tienen derecho a una educación que respete su dignidad y les prepare para la vida en un espíritu de comprensión, paz y tolerancia en los términos del artículo 3o. de la Constitución. Las leyes promoverán las medidas necesarias para que:... F. Se impida en las instituciones educativas la imposición de medidas de disciplina que no estén previamente establecidas, sean contrarias a su dignidad, atenten contra su vida, o su integridad física o mental.”
74.	Ley Federal para prevenir y eliminar la discriminación 11.06.2003	Capítulo I, Disposiciones Generales, art.5: “No se considerarán conductas discriminatorias las siguientes:... VI. El trato diferenciado que en su beneficio reciba una persona que padezca alguna enfermedad mental;...”
75.		Capítulo II, Medidas Para Prevenir La Discriminación, Art.9: “Queda prohibida toda práctica discriminatoria que tenga por objeto impedir o anular el reconocimiento o ejercicio de los derechos y la igualdad real de oportunidades. A efecto de lo anterior, se consideran como conductas discriminatorias:... XXVIII. Realizar o promover el maltrato físico o psicológico por la apariencia física, forma de vestir, hablar, gesticular o por asumir públicamente su preferencia sexual,...”
		Capítulo III, Medidas Positivas Y Compensatorias A Favor De La Igualdad De Oportunidades, Art.11: “Los órganos públicos y las autoridades federales, en el ámbito de su competencia, llevarán a cabo, entre otras, las siguientes medidas positivas y compensatorias a favor de la igualdad de oportunidades de las niñas y los niños:... VIII. Promover la recuperación física, psicológica y la integración social de todo menor víctima de abandono, explotación, malos tratos o conflictos armados, IX. Proporcionar, en los términos de la legislación en la materia, asistencia legal y psicológica gratuita e intérprete en los procedimientos judiciales o administrativos, en que sea procedente.”

Tabla Cronológica Normas relevadas en Chile 1857-2006

001.	Jus.01 ---,1857	018.	Jus.18	035.	Jus.35	052.	Psi.02 31.07.1946	069.	Jus.48 08.03.67	086.	Edu.11 15.03.1974	103.	Tra.11 18.11.1980
002.	Jus.02	019.	Jus.19	036.	Jus.36	053.	Psi.03 20.08.1946	070.	Jus.49	087.	Edu.12 07.10.1974	104.	Edu.15 03.01.1981
003.	Jus.03	020.	Jus.20	037.	Jus.37	054.	Psi.04 30.07.1947	071.	Jus.50	088.	Tra.08 28.01.1975	105.	Edu.16 07.01.1981
004.	Jus.04	021.	Jus.21	038.	Jus.38	055.	Psi.05 16.01.1949	072.	Tra.03 07.06.1967	089.	Psi.17 20.04.1976	106.	Edu.17 21.01.1981
005.	Jus.05	022.	Jus.22	039.	Jus.39	056.	Psi.06 05.12.1949	073.	Edu.04 24.01.1968	090.	Psi.18 26.04.1976	107.	Edu.18 16.02.1981
006.	Jus.06	023.	Jus.23 ---,1874	040.	Jus.40	057.	Psi.07 24.10.1952	074.	Sal.02 31.01.1968	091.	Psi.19 29.10.1976	108.	Tra.12 21.02.1981
007.	Jus.07	024.	Jus.24	041.	Jus.41	058.	Psi.08 24.09.1954	075.	Tra.04 01.02.1968	092.	Sal.03 26.11.1976	109.	Edu.19 28.02.1981
008.	Jus.08	025.	Jus.25	042.	Jus.42	059.	Tra.01 22.06.1955	076.	Tra.05 07.06.1968	093.	Psi.20 23.06.1977	110.	Edu.20 16.04.1981
009.	Jus.09	026.	Jus.26	043.	Jus.43	060.	Psi.09 ---,1961	077.	Tra.06 07.06.1968	094.	Psi.21 22.12.1977	111.	Edu.21 27.10.1981
010.	Jus.10	027.	Jus.27	044.	Jus.44	061.	Psi.10 19.06.1963	078.	Tra.07 09.12.1968	095.	Psi.22 25.01.1978	112.	Edu.22 19.01.1982
011.	Jus.11	028.	Jus.28	045.	Jus.45	062.	Tra.02 17.06.1964	079.	Edu.05 22.01.1970	096.	Tra.09 29.06.1979	113.	Psi.23 24.09.1982
012.	Jus.12	029.	Jus.29	046.	Jus.46 18.09.1925	063.	Psi.11 09.07.1964	080.	Psi.16 19.01.1971	097.	Edu.13 06.02.1980	114.	Psi.24 13.12.1982
013.	Jus.13	030.	Jus.30 13.02.1906	047.	Edu.01 20.05.1931	064.	Psi.12 09.07.1964	081.	Edu.06 26.02.1971	098.	Jus.51 24.10.1980	115.	Tra.13 20.06.1983
014.	Jus.14	031.	Jus.31	048.	Sal.01 29.05.1931	065.	Psi.13	082.	Edu.07 04.06.1971	099.	Jus.52	116.	Tra.14 20.06.1983
015.	Jus.15	032.	Jus.32	049.	Edu.02 22.07.1932	066.	Edu.03 01.10.1964	083.	Edu.08 02.10.1973	100.	Jus.53	117.	Jus.54 07.04.1984
016.	Jus.16	033.	Jus.33	050.	Jus.47 19.12.1944	067.	Psi.14 02.07.1965	084.	Edu.09 08.11.1973	101.	Edu.14 04.11.1980	118.	Psi.25 09.09.1985
017.	Jus.17	034.	Jus.34	051.	Psi.01 31.07.1946	068.	Psi.15 ---,1965	085.	Edu.10 07.12.1973	102.	Tra.10 13.11.1980	119.	Sal.04 23.11.1985

120.	Edu.23 21.01.1986	137.	Sal.07 08.02.1992	154.	Edu.36 24.09.1993	171.	Edu.43 28.11.1995	188.	Jus.73	205.	Tra.17 05.10.2001
121.	Psi.26 12.03.1986	138.	Jus.56 08.02.1992	155.	Jus.63 09.10.1993	172.	Jus.68 23.01.1996	189.	Jus.74	206.	Tra.18 04.07.2002
122.	Sal.05 19.02.1987	139.	Edu.32 17.03.1992	156.	Psi.36 19.11.1993	173.	Edu.44 24.01.1996	190.	Jus.75	207.	Jus.83 04.01.2003
123.	Edu.24 31.12.1987	140.	Psi.31 08.04.1992	157.	Jus.64 10.12.1993	174.	Jus.69 05.02.1996	191.	Jus.76	208.	Tra.19 16.01.2003
124.	Psi.27 --.--.1987	141.	Edu.33 09.04.1992	158.	Tra.15 20.12.1993	175.	Edu.45 07.03.1996	192.	Jus.77	209.	Psi.46 24.03.2003
125.	Psi.28 31.12.1988	142.	Psi.32 12.05.1992	159.	Tra.16 05.01.1994	176.	Edu.46 22.01.1997	193.	Jus.78	210.	Jus.84 27.06.2003
126.	Psi.29 31.01.1990	143.	Psi.33 12.06.1992	160.	Sal.08 14.01.1994	177.	Edu.47 07.03.1997	194.	Jus.79	211.	Psi.47 01.10.2003
127.	Edu.25 05.03.1990	144.	Jus.57 15.06.1992	161.	Edu.37 04.02.1994	178.	Edu.48 24.05.1997	195.	Jus.80	212.	Sal.11 19.01.2004
128.	Edu.26 08.03.1990	145.	Jus.58 07.08.1992	162.	Edu.38 23.04.1994	179.	Psi.37 16.09.1997	196.	Jus.81	213.	Tra.21 28.04.2006
129.	Edu.27 10.03.1990	146.	Jus.59 07.08.1992	163.	Edu.39 08.07.1994	180.	Edu.49 17.11.1997	197.	Jus.82 18.03.2000	214.	Sal.12 09.11.2004
130.	Edu.28 20.04.1990	147.	Psi.34 12.08.1992	164.	Edu.40 13.07.1994	181.	Psi.38 10.03.1998	198.	Psi.39 06.04.2000	215.	Jus.85 25.08.2004
131.	Sal.06 25.04.1990	148.	Edu.34 03.09.1992	165.	Jus.65 27.08.1994	182.	Edu.50 18.05.1998	199.	Psi.40 10.04.2000	216.	Sal.13 16.02.2005
132.	Psi.30 25.07.1990	149.	Jus.60 19.04.1993	166.	Jus.66 29.12.1994	183.	Sal.10 28.08.1998	200.	Psi.41 09.08.2000	217.	Sal.14 19.06.2005
133.	Jus.55 20.08.1990	150.	Psi.35 04.06.1993	167.	Edu.41 18.02.1995	184.	Jus.70 31.08.1998	201.	Psi.42 12.09.2000	218.	Tra.20 --.--.2005
134.	Edu.29 08.11.1990	151.	Jus.61 18.06.1993	168.	Sal.09 07.03.1995	185.	Edu.51 28.11.1998	202.	Psi.43 26.12.2000	219.	Tra.22 28.04.2006
135.	Edu.30 13.04.1991	152.	Jus.62 12.08.1993	169.	Jus.67 21.04.1995	186.	Jus.71 05.08.1999	203.	Psi.44 02.04.2001		
136.	Edu.31 09.09.1991	153.	Edu.35 24.09.1993	170.	Edu.42 03.08.1995	187.	Jus.72 12.10.2000	204.	Psi.45 03.07.2001		

Tabla Cronológica Normas relevadas en México 1910-2004

001.	Edu.01 31.05.1910	018.	Edu.10	035.	Jus.19	052.	Edu.17 23.10.1933	069.	Psi.03	086.	Psi.18 25.07.1939	103.	Edu.29 15.12.1948
002.	Edu.02 17.04.1914	019.	Edu.11	036.	Jus.20	053.	Edu.18 14.02.1934	070.	Psi.04	087.	Edu.22 05.12.1939	104.	Psi.27 20.06.1947
003.	Edu.03 30.09.1914	020.	Edu.12	037.	Jus.21	054.	Edu.19 20.07.1934	071.	Edu.20 25.06.1936	088.	Psi.19 06.07.1942	105.	Psi.28 09.12.1949
004.	Edu.04 05.02.1917	021.	Edu.13	038.	Jus.22	055.	Jus.36 30.08.1934	072.	Psi.05 04.07.1936	089.	Psi.20 21.07.1942	106.	Edu.30 29.03.1951
005.	Jus.01 25.05.1928	022.	Edu.14 14.06.1929	039.	Jus.23	056.	Jus.37	073.	Psi.06 12.03.1937	090.	Psi.21 ---.1943	107.	Psi.29 27.08.1951
006.	Jus.02	023.	Edu.15	040.	Jus.24	057.	Jus.38	074.	Psi.07 24.01.1938	091.	Jus.48 24.02.1943	108.	Psi.30 ---.1951
007.	Jus.03.	024.	Jus.09 14.08.1931	041.	Jus.25	058.	Jus.39	075.	Psi.08 14.07.1938	092.	Edu.23 17.02.1944	109.	Psi.31 ---.1952
008.	Jus.04	025.	Jus.10	042.	Jus.26	059.	Jus.40	076.	Psi.09 25- 26.07.38	093.	Edu.24 ---.1944	110.	Psi.32 ---.1953
009.	Jus.05	026.	Jus.11	043.	Jus.27	060.	Jus.41	077.	Psi.10 01.09.1938	094.	Psi.22 22.11.1944	111.	Tra.01 22.06.1955
010.	Jus.06	027.	Edu.16 14.08.1931	044.	Jus.28	061.	Jus.42	078.	Psi.11 13.09.1938	095.	Edu.25 06.01.1945	112.	Psi.33 25.07.1956
011.	Jus.07	028.	Jus.12 14.08.1931	045.	Jus.29	062.	Jus.43	079.	Psi.12 28.11.1938	096.	Edu.26 09.03.1945	113.	Psi.34 25.01.1957
012.	Jus.08	029.	Jus.13	046.	Jus.30	063.	Jus.44	080.	Edu.21 19.12.1938	097.	Psi.23 07.11.1945	114.	Edu.31 25.01.1957
013.	Edu.05 31.08.1928	030.	Jus.14	047.	Jus.31	064.	Jus.45	081.	Psi.13 16.01.1939	098.	Edu.27 30.08.1946	115.	Edu.32 06.08.1959
014.	Edu.06	031.	Jus.15	048.	Jus.32	065.	Jus.46	082.	Psi.14 14.02.1939	099.	Psi.24. 30.08.1946	116.	Psi.35 07.04.1960
015.	Edu.07	032.	Jus.16	049.	Jus.33 31.08.1933	066.	Jus.47	083.	Psi.15 21.02.1939	100.	Psi.25 13.02.1947	117.	Edu.33 21.04.1960
016.	Edu.08	033.	Jus.17	050.	Jus.34	067.	Psi.01 24.03.1936	084.	Psi.16 02.03.1939	101.	Edu.28 27.02.1947	118.	Psi.36 27.02.1961
017.	Edu.09	034.	Jus.18	051.	Jus.35	068.	Psi.02	085.	Psi.17	102.	Psi.26	119.	Edu.34

									09.05.1939		11.08.1948		23.10.1962
120.	Edu.35 --.--.1962	137.	Psi.42 --.--.1972	154.	Psi.57 30.08.1977	171.	Tra.13 20.06.1983	188.	Sal.15	205.	Edu.38 24.04.1986	222.	Jus.59
121.	Tra.02 28.12.1963	138.	Psi.43. 27.02.1973	155.	Psi.58 12.11.1977	172.	Tra.14 20.06.1983	189.	Sal.16	206.	Psi.79 30.07.1986	223.	Jus.60
122.	Tra.03	139.	Psi.44 27.02.1973	156.	Psi.59 08.03.1978	173.	Psi.72 08.12.1983	190.	Sal.17	207.	Psi.80 11.09.1986	224.	Jus.61
123.	Tra.04	140.	Psi.45 10.04.1973	157.	Psi.60 14.03.1978	174.	Sal.01 07.02.1984	191.	Sal.18	208.	Psi.81 10.02.1987	225.	Jus.62
124.	Tra.05 17.06.1964	141.	Psi.46 04.10.1973	158.	Psi.61 09.11.1978	175.	Sal.02	192.	Sal.19	209.	Psi.82 08.04.1987	226.	Jus.63
125.	Psi.37 30.11.1966	142.	Jus.49 07.01.1974	159.	Psi.62 09.01.1979	176.	Sal.03	193.	Sal.20	210.	Psi.83 22.03.1988	227.	Jus.64
126.	Tra.06 07.06.1967	143.	Jus.50	160.	Psi.63 06.04.1979	177.	Sal.04	194.	Sal.21	211.	Edu.39 14.04.1988	228.	Jus.65
127.	Psi.38 15.08.1968	144.	Psi.47 07.05.1974	161.	Psi.64 --.--.1979	178.	Sal.05	195.	Sal.22	212.	Edu.40 20.02.1989	229.	Jus.66 27.12.1991
128.	Tra.07 01.04.1970	145.	Psi.48 28.06.1974	162.	Psi.65 25.07.1979	179.	Sal.06	196.	Sal.23	213.	Psi.84 29.05.1989	230.	Jus.67
129.	Tra.08	146.	Psi.49 05.09.1974	163.	Psi.66 21.11.1979	180.	Sal.07	197.	Sal.24	214.	Jus.51 24.12.1991	231.	Edu.41 28.01.1992
130.	Tra.09	147.	Psi.50 10.12.1974	164.	Psi.67 08.01.1980	181.	Sal.08	198.	Sal.25	215.	Jus.52	232.	Psi.85 30.04.1992
131.	Tra.10	148.	Psi.51 10.06.1975	165.	Psi.68 26.03.1980	182.	Sal.09	199.	Psi.73 28.03.1985	216.	Jus.53	233.	Psi.86 18.05.1992
132.	Tra.11	149.	Psi.52 23.09.1975	166.	Edu.36 09.06.1980	183.	Sal.19	200.	Psi.74 29.05.1985	217.	Jus.54	234.	Jus.68 29.06.1992
133.	Tra.12	150.	Psi.53 27.07.1976	167.	Edu.37 20.10.1980	184.	Sal.11	201.	Psi.75 26.09.1985	218.	Jus.55	235.	Psi.87 14.09.1991
134.	Psi.39 23.08.1971	151.	Psi.54 12.11.1976	168.	Psi.69 07.05.1981	185.	Sal.12	202.	Psi.76 11.12.1985	219.	Jus.56	236.	Edu.42 05.03.1993
135.	Psi.40	152.	Psi.55 16.11.1976	169.	Psi.70 18.01.1983	186.	Sal.13	203.	Psi.77 12.03.1986	220.	Jus.57	237.	Psi.88 09.03.1993
136.	Psi.41 12.01.1972	153.	Psi.56 02.03.1977	170.	Psi.71 14.04.1983	187.	Sal.14	204.	Psi.78 16.04.1986	221.	Jus.58	238.	Edu.43 13.07.1993

239.	Tra.15 20.12.1993	256.	Tra.23 30.12.2002
240.	Jus.69 26.05.1995	257.	Edu.47 24.02.2003
241.	Jus.70	258.	Edu.48
242.	Tra.16 21.12.1995	259.	Jus.74 11.06.2003
243.	Tra.17	260.	Jus.75
244.	Tra.18	261.	Edu.49 06.10.2003
245.	Tra.19	262.	Edu.50 28.10.2004
246.	Tra.20	263.	Edu.51 28.02.2004
247.	Tra.21	264.	Edu.52 07.12.2004
248.	Tra.22		
249.	Edu.44 28.09.1998		
250.	Sal.26 29.04.2000		
251.	Jus.71 29.05.2000		
252.	Jus.72		
253.	Jus.73		
254.	Edu.45 15.05.2002		
255.	Edu.46 05.06.2002		