



Temporalidades sociales e institucionales en la conformación de identidades académicas. Fundaciones y refundaciones en las licenciaturas de Pedagogía (UANL) y de Psicología (FES-Iztacala - UNAM) 1970-1980

Social and institutional temporalities in the formation of academic identities. The foundings and re-foundings of undergraduate programs in pedagogy (UANL) and psychology (FES-Iztacala- UNAM), 1970-1990

Monique Landesmann, Rosa Martha Romo, Gustavo Parra y Hortensia Hickman

Landesmann, M., Romo, R. M., Parra, G. y Hickman, H. (2019). Temporalidades sociales e institucionales en la conformación de identidades académicas. Fundaciones y refundaciones en las licenciaturas de Pedagogía (UANL) y de Psicología (FES-Iztacala - UNAM) 1970-1980. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 10(16), pp. 94-114.

Resumen

El artículo aborda dos casos de universidades mexicanas, cuyos procesos institucionales coinciden temporalmente: 1970 a 1990. El primer caso corresponde a la fundación de la carrera de Psicología en la Facultad de Estudios Superiores Iztacala (FES I) de la UNAM. El segundo alude a la Licenciatura en Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras, de la Universidad Autónoma de Nuevo León (FFyL-UANL).

En un primer momento nuestro acercamiento no inició planteando ambas indagaciones desde enfoques comparativos, sin embargo, ahora hemos iniciado un proceso de análisis más detallado, con el objeto de destacar las similitudes que como grupos de trabajo compartimos desde el análisis de lo institucional, los aportes de la psicología, antropología, sociología e historia cultural.

En ambos reconstruimos las diversas temporalidades que actores y grupos que habitaron dichas instituciones fueron construyendo, y que inician con los periodos que hemos nominado en el primer caso fundacional y refundacional el segundo. En ellos destacamos su evolución como diversos cambios grupales e institucionales. Uno y otro caso destacan construcciones y transformaciones de identidades académicas y grupales; procesos de transmisión inter e intra-generacional, así como innovaciones educativas. De igual forma, se comparten enfoques epistémicos y metodológicos, sin desconocer la especificidad y abordaje de cada objeto de indagación.

Palabras claves: investigación comparada, innovación, cambio, identidades académicas, temporalidades institucionales

Abstract

This paper analyzes two cases of institutional processes at Mexican universities that coincided in the 1968-1990 period. The first case examined is the founding of the Psychology program in what is today the Faculty of Higher Studies Iztacala (FES I) of the UNAM); the second one is the



undergraduate program in Pedagogy in the Faculty of Philosophy and Letters of the Universidad Autónoma de Nuevo León (FFyL-UANL). While at the outset we did not anticipate conducting these two inquiries through a comparative perspective, we later began a more detailed analytical process with the goal of emphasizing the similarities that, as working groups, we have shared in our institutional analyses of, and with, contributions by psychosociology, anthropology and sociology. In both instances, we reconstruct the diverse temporalities that actors and groups at these institutions elaborated through an that we call foundational and/or re-foundational periods, and their evolution. For these two cases, we trace the construction and transformation of academic identities and processes of inter- and intra-generational transmission. The study thus highlights the epistemic and methodological focuses that the cases share, but also recognizes the specificity of each one.

Keywords: comparative research, innovation, changes, academic identities, institutional temporalities



Introducción

Desde hace algunos años, equipos de investigación de México, Argentina, Brasil y España, principalmente, tenemos un interés común por los estudios socio-institucionales bajo perspectivas teóricas compartidas: el análisis institucional, la psicología, el psicoanálisis y la sociología. También hemos explorado algunos objetos y problemáticas de estudio próximos, como la innovación y el cambio en las instituciones educativas, los modelos institucionales de gestión de la formación e investigación y sus impactos sobre las culturas e identidades académicas, el sostén de la producción académica en condiciones críticas, los procesos de transmisión inter e intra-generacionales, la institucionalización de disciplinas; entre otras problemáticas de investigación que además se han focalizado principalmente en el estudio de las universidades o centros de investigación. En nuestros trabajos hemos compartido también enfoques epistemológicos y metodológicos que se explicitarán más adelante.

Dos de los equipos trabajamos específicamente sobre la construcción y transformación de las identidades académicas en procesos fundacionales y refundacionales de instituciones distintas: el caso de la Psicología en la UNAM -muy particularmente, en la FES-Iztacala- y el de la Pedagogía en la Universidad de Nuevo León, en temporalidades relativamente coincidentes. No inscribimos nuestras investigaciones dentro de la perspectiva del método comparativo; sin embargo, los resultados encontrados en ambos estudios han sido muy sugerentes en cuanto a la potencialidad de este tipo de investigaciones. Si bien no partimos de un diseño de investigación propio de la educación comparada, consideramos que una relectura desde una determinada perspectiva comparada podría ser muy enriquecedora.

Perspectivas de la educación comparada

La educación comparada constituye un campo de estudio caracterizado por enfoques opuestos, definiciones controvertidas y crisis de identidad como disciplina. (Schriewer, 1993). Dentro de estos enfoques opuestos se plantean distintos estilos de pensamiento relacional comparativo. Por una parte, como una operación mental implícita en las experiencias cotidianas, que consiste en la comparación de datos fácticos e implican el establecimiento de relaciones informadas, no por teorías explícitas sino por conceptos observables de carácter empírico. Un segundo enfoque, al cual nos suscribimos, implica concebir al método comparativo como método científico-social, en el que las técnicas utilizadas “no buscan relacionar fenómenos culturales entre sí en lo que concierne a su contenido fáctico, sino que se refiere más bien a relaciones supuestas entre distintos fenómenos o niveles de sistemas” (Schriewer, 1993; 198). Se trata de relacionar conexiones y no hechos observables.

Otro elemento relevante de diferenciación entre estos dos abordajes está en el énfasis que se hace con respecto a las semejanzas y las diferencias entre los casos estudiados. Así, en el caso de la comparación como operación mental, la búsqueda de semejanzas es prioritaria, mientras que en el caso de la comparación como método científico orientada a la producción teórica se presta una atención particular a las diferencias empíricas. Si en un primer momento nos acercamos a nuestros datos desde una perspectiva de la comparación como operación mental buscando similitudes empíricas en nuestros casos, en el presente trabajo interesa más bien explorar la perspectiva de la comparación como método científico social, identificando ciertamente similitudes, pero también con una disposición hacia el reconocimiento de la singularidad de cada caso, todo ello para lograr una mayor profundización y teorización de los fenómenos. Lo anterior resulta, además, particularmente relevante en la medida en que nos permite como miembros de investigación fuertemente implicados con sus propios casos, distanciarse de la dimensión empírica de los datos para buscar proyectarse hacia un trabajo de teorización.



Fundamentación de la “comparabilidad” de los casos: aproximaciones teórico-metodológicas

Desde lo teórico

El ejercicio de comparación requiere de una fundamentación basada en la “comparabilidad” de los casos, la cual se asienta en la adopción de perspectivas teóricas, metodológicas y epistemológicas relativamente compartidas que exponemos a continuación. Precisamos: lo relativamente compartido refiere a que trabajamos con un zóculo teórico común, pero que en función de los objetos específicos de las investigaciones acudimos, en cada caso, a perspectivas teóricas complementarias. Dicho zóculo común está definido por una mirada teórica que se articula alrededor de lo que Lidia Fernández llama “lo institucional”, poniendo en el corazón de nuestras indagaciones esta dimensión teórica en el estudio del mundo social que investigamos, es decir, las instituciones educativas. Lidia Fernández (1996) entiende a “lo institucional” como una dimensión de los fenómenos humanos que atribuye a esta dimensión los aspectos que dan cuenta del poder de regulación social (comunitario, organizacional, grupal) sobre el comportamiento individual.

Lo institucional se concretiza en leyes, normas, pautas, sistemas de expectativas mutuas, como formas culturales y psicosociales que operan sobre los sujetos, estableciendo los marcos externos y límites de su acción mediante la definición de lo permitido y lo prohibido. Pero también lo institucional es internalizado por sujetos y grupos, mediante distintos procesos como los de socialización e identificación, por medio de los cuales los núcleos de autoridad son internalizados. Es decir, lo institucional opera desde dentro, en niveles conscientes e inconscientes, sea individual o colectivamente. Tal dimensión de análisis se construye a partir de distintas perspectivas teóricas que recogen los aportes del psicoanálisis, de la psicología, de la sociología, de la antropología, entre otros. También recuperamos con Fernández y otros autores como Kaës, Enríquez, el papel fundamental de protección de las instituciones contra las ansiedades de los sujetos y grupos, como asignación de sentidos y como sostén de sus identidades. Una perspectiva fundamental para entender la articulación entre los marcos externos e internos y las construcciones identitarias que constituyen el tema modular de las investigaciones aquí relatadas.

Desde lo metodológico

Nuestras construcciones metodológicas han retomado ciertos dispositivos, prácticas y criterios de indagación propios de aquellos que se dedican al análisis institucional, complementadas por otras estrategias creadas en función de nuestros objetos y objetivos de investigación que mencionaremos a continuación:

- El análisis de la realidad institucional tal como la viven los actores recuperando su subjetividad, sufrimiento y experiencias, tratando de reconocer cómo lo objetivo se hace subjetivo y cómo este se expresa en las dinámicas identitarias grupales, individuales o comunitarias. Lo anterior ha implicado también la reconstrucción de los marcos externos objetivos en los cuales se “arraigan” las subjetividades.
- Un uso particular de la teoría como marco de referencia para construir la problemática de investigación, para diseñar la etapa de recolección de datos, pero que se pone en suspenso a la hora de escuchar a los actores y la realidad estudiada, para que en una etapa posterior de análisis se vaya reconstruyendo.
- La reconstrucción del objeto institución o de la identidad no se reduce al trabajo del investigador con vistas a la producción de un conocimiento. Dentro del análisis institucional



y también de otras perspectivas epistemológicas que involucran la participación de los sujetos, siempre implican un grado de intervención, intencional o no, sobre los sujetos con quienes se trabaja. Dentro de la perspectiva del análisis institucional, se busca particularmente crear un espacio transicional que procure que los actores puedan volver a pensar sus realidades. Y en este volver a pensar, tal como lo plantea Lidia Fernández (1996), la realidad institucional e identitaria se reconstruye. En el caso de Iztacala se trata de un trabajo de reconstrucción colectiva y en el de Nuevo León de reconstrucción individual.

- Dos momentos metodológicos importantes han sido, la devolución de los resultados de investigación a los actores que participan de la indagación y el análisis de nuestra implicación, no solamente con las instituciones en donde investigamos y trabajamos sino también con nuestros objetos de estudio: las identidades académicas.
- Dentro de la perspectiva del análisis institucional y retomando también a Bertaux (2005), reconocemos que todos los fenómenos sociales se inscriben en una temporalidad socio-histórica que proporciona mayor inteligibilidad a los fenómenos psicosociales. Por lo anterior, nuestras investigaciones han implicado la reconstrucción de historias y memorias institucionales y la de los relatos de vida de los actores. Aquello ha abierto otra vertiente de exploración como el papel de la memoria (Candau, 2001) y de la narrativa (Ricoeur, 2003; Robin, 1996) en la construcción de nuestros objetos de estudio.

Lo anterior también se sostiene en Conninck (1998), quien reconoce el papel estructurante de ciertas temporalidades sociohistóricas, institucionales o generacionales que pautan las trayectorias colectivas e individuales. En este sentido, nos hemos adscrito a un abordaje generacional (Mannheim, 1990) muy sugerente para la reconstrucción de los fenómenos.

Otro elemento de “comparabilidad” no menor, fue haber trabajado sobre temporalidades histórico-sociales compartidas. En México, se trata del periodo 1968-1980, en el que algunos acontecimientos y determinadas políticas educativas a nivel de la enseñanza superior han dejado huellas profundas en ambas universidades estudiadas, estableciendo puntos de convergencia y bifurcaciones en función de las historias institucionales singulares, que han sido de gran valor interpretativo.

Finalmente, las dinámicas de intercambio de los grupos de investigadores, ya desde hace varios años y bajo el impulso y liderazgo académico de Lidia Fernández, ha permitido reconocer semejanzas y también singularidades, fuente de profundización y enriquecimiento teórico que trataremos de precisar después de una descripción breve de los casos.

Caso 1.- Proyecto de Formación en Psicología Iztacala (1970-77)

Marco histórico institucional

En anteriores trabajos (Landesmann, Hickman y Parra, 2009), hemos señalado que entre finales de los años sesenta y la mitad de los años setenta del siglo pasado, la UNAM vivió una etapa de transición y de gran complejidad por las fuertes dinámicas instituyentes dentro del espacio universitario, en un contexto marcado por las convulsiones derivadas de la represión gubernamental a los movimientos estudiantiles de 1968 y 1971. Estas dinámicas se dieron tanto al nivel general de la institución (inicio del proceso de descentralización de la UNAM, que dio nacimiento a la Escuela Nacional de Estudios Profesionales-Iztacala en 1975), como en diferentes planos de la dimensión académica, tales como los procesos de institucionalización de nuevas disciplinas, el desarrollo de proyectos curriculares innovadores, nuevas prácticas de transmisión pedagógica, entre otras.



Dentro de este contexto general, el interés del Proyecto de Identidades Académicas se centra en los procesos de institucionalización que estaba viviendo la Psicología y su relación con las identidades de los académicos, pues en esta etapa se encontraba presa de fuertes confrontaciones internas entre grupos antagónicos que buscaban promover la independencia de esta disciplina de la Filosofía, que era su matriz disciplinar de origen. Así, los psicoanalistas y los experimentalistas -estos últimos cercanos a los enfoques conductistas- fueron conjugando sus esfuerzos para construir una identidad profesional del psicólogo ausente en el plan de estudios de a época, que se encontraba fuertemente dominado por la Filosofía y la Medicina.

En el caso específico de los segundos, los conductistas buscaron construir su legitimidad a través de la implementación de formas innovadoras de socialización entre los alumnos, que no pocas veces se realizaban de manera paralela al currículo; tales como la formación de grupos de estudiantes de élite, la impartición de cursos encaminados a la formación en el Análisis Experimental de la Conducta y la participación de sus estudiantes en foros de divulgación nacionales e internacionales. De tal manera que los estudiantes construyeron fuertes enlaces identificatorios con la Psicología experimental que operarían más adelante como base de su identidad institucional y profesional.

Este es el marco histórico-institucional en el que nuestro Proyecto estudia la construcción de las identidades de los académicos, resultante de los procesos de innovación y cambio institucional. La biografía estudiantil y los inicios de la trayectoria profesional, del caso de profesores que echaron a andar el Proyecto de Psicología Iztacala, estuvieron profundamente marcadas por los acontecimientos y transformaciones de esta etapa de la vida nacional, de la vida institucional de la UNAM y de la Psicología.

Encuadre teórico-metodológico

Desde su arranque, el Proyecto de Identidades Académicas se propuso explorar la construcción y transformación identitaria de los académicos a partir de su vínculo con la institución universitaria de pertenencia. La estrategia analítica planteaba abordar el vínculo siempre cambiante y complejo entre la historia institucional y las trayectorias de sus sujetos, a través del estudio de caso de una reducida comunidad académica.

Para acercarnos a esta problemática trabajamos el concepto de identidad a partir de los desarrollos teóricos de Giménez que la define como:

“el conjunto de repertorios culturales interiorizados (representaciones, valores, símbolos), a través de los cuales los actores sociales (individuales o colectivos) demarcan sus fronteras y se distinguen de los demás actores en una situación determinada, todo ello dentro de un espacio históricamente específico y socialmente estructurado” (2002: 38).

Esta definición establece una estrecha relación entre cultura e identidad, al plantear que esta última es el resultado de un proceso de construcción de representaciones colectivas (o marcos de significación), que contribuyen a la formación de las subjetividades y, al ser compartidas por otros, le confieren sentido de unidad al grupo social (Parra, 2011). Asimismo, se subraya su dimensión relacional, porque la identidad es también el resultado de la interacción social que hace posible los procesos de identificación con los miembros del grupo de pertenencia y de diferenciación con los miembros de los otros grupos (Dubar, 2002).

La definición alude igualmente al hecho de que, aunque se sostiene la idea de que la identidad se construye y reconstruye en el seno de los intercambios sociales, también implica su capacidad de perdurar en el tiempo, lo que hace posible que el individuo se perciba a sí mismo como idéntico a pesar de los cambios experimentados durante su trayectoria de vida: este aspecto subraya el carácter biográfico de la identidad (Arfuch, 2005), lo que hace posible su recuperación a través del



trabajo de la memoria, “que contribuye a mantener el sentimiento de continuidad y mismidad” (Landesmann, Hickman y Parra, 2006: 35). Por último, este proceso de construcción identitaria se realiza al interior de “marcos sociales constriñentes que determinan las posiciones de los agentes y orientan sus representaciones y opciones” (Giménez, 2002; 39); es decir, la conformación de las identidades se da dentro de un orden institucional que, al socializar a los individuos mediante la regulación normativa de sus conductas y la legitimación de sus prácticas y valores, contribuye a su estructuración como sujetos y a la atribución y sostenimiento de sus identidades (Landesmann, Hickman y Parra, 2006).

Desde este punto de vista teórico abordamos el estudio de la identidad del académico entendido como:

“un actor multifacético y heterogéneo (docente, profesor, maestro, investigador, técnico, científico, intelectual), cuyo punto en común es su pertenencia a las instituciones educativas y su inscripción en las funciones de producción transmisión del conocimiento y de la cultura (Landesmann, García y Gil, 1996: 158).

Desde lo metodológico, nos ocupamos de una generación de jóvenes académicos (Mannheim, 1990) integrada por dos conjuntos: los *fundadores adherentes*, caracterizados por su participación, en la década de los setenta del siglo pasado, en la fundación de un nuevo proyecto de formación de psicólogos y, los *herederos, conjunto formado por* las primeras generaciones de egresados de la ENEP-Iztacala, que con el tiempo serían los académicos continuadores de lo que hemos denominado el proyecto de Psicología Iztacala.

De inicio nos interesamos en el análisis de las identidades individuales, por lo que consideramos necesario reconstruir las trayectorias socio-familiares y escolares de ocho fundadores adherentes, esto es, académicos que cursaron sus estudios profesionales a finales de los años '60 y principios de los años '70 del siglo pasado, en el que fuera el Colegio de Psicología de la Facultad de Filosofía y Letras de la NAM, y que se hicieron cargo de poner en marcha el proyecto educativo de la ENEP-IZTACALA (1975-1978) (Landesmann, Hickman, Parra y Covarrubias, 2006). Para tal efecto se elaboraron sus historias de vida pues, siguiendo a Dubar (1991), consideramos que las identidades pueden ser abordadas desde las dimensiones biográficas y relacionales, enfatizando los aspectos históricos que atraviesan los itinerarios biográficos de los sujetos en la institución.

Más adelante, nos planteamos la necesidad de explorar la conformación de las identidades colectivas (Landesmann, Hickman y Parra 2009), para lo cual trabajamos desde una perspectiva generacional (Mannheim, 1990), con dos grupos de profesores de la carrera de psicología en Iztacala: los *fundadores adherentes (9 sujetos)* y los *herederos (10 sujetos)*, estudiantes de las primeras generaciones (1975 y 1981) del proyecto de formación de Iztacala, que se incorporaron inmediatamente o antes de finalizar sus estudios de pregrado como académicos y continuadores del proyecto. A través de un dispositivo específico –el “Taller de Indagación de la Historia Institucional”– que propiciaba la elaboración colectiva de la historia/memoria de este proyecto de formación, se analizó el vínculo entre la historia institucional y la construcción identitaria en los dos grupos de académicos. Tal trabajo, coordinado por Lidia Fernández, se realizó en concordancia con las formas propias del análisis institucional en el cual, como se señaló previamente, interesa la producción de la memoria colectiva, pero dentro de un marco de trabajo que implica la creación de un espacio transicional, con la posibilidad de reelaboración de los relatos en un proceso reflexivo, de volver a pensar, promovido por la coordinadora y con devoluciones parciales. Es importante señalar que este trabajo de elaboración colectiva se dio sobre la base de un acuerdo de confidencialidad entre los participantes y el equipo de investigación, así como de un compromiso de devolución a los profesores de los materiales producidos en el Taller.



Puntos de anclaje de las identidades académicas

Ambas estrategias se articularon desde una perspectiva conceptual que privilegió el análisis e interpretación de los puntos de amarre identitario, simbólicos e imaginarios, que los sujetos establecieron con el proyecto innovador, con la disciplina y con la teoría conductual en los momentos fundacionales, de puesta en marcha y de crisis del proyecto.

Dentro de los aportes más importantes de esta etapa destacan, por un lado, la confirmación de nuestro supuesto de base: el estudio de las construcciones identitarias institucionales debe darse en el entrecruzamiento entre la historia institucional, la de la disciplina y las trayectorias socio-familiares de nuestros sujetos de estudio. Por otro lado, se identificaron dentro de sus trayectorias socio-familiares múltiples desplazamientos geográficos, sociales, económicos y culturales, que producirán discontinuidades identitarias que serán un antecedente importante en el estudio de las identidades institucionales.

En lo que respecta al trabajo sobre la conformación de las identidades colectivas, uno de los aspectos más sobresalientes fue el reconocimiento del peso que tienen en estos procesos los proyectos innovadores dentro de la institución universitaria. A este respecto, es importante destacar que estos proyectos no pudieron concretarse dentro de las Facultades que conforman el espacio simbólico-institucional de Ciudad Universitaria –aunque ahí tuvieron su origen–, sino que lo hicieron en los nuevos espacios institucionales que se abrieron con la descentralización de la UNAM, en la primera mitad de la década de los años '70 del siglo pasado. En el caso que nos ocupa, se destaca la dinámica identitaria que Psicología Iztacala posibilita en la generación de sus fundadores-adherentes, en sus etapas pre-fundacional, de puesta en marcha y de crisis. El dispositivo analítico evidenció, durante la etapa fundacional y de puesta en marcha del proyecto, la fuerte influencia que tienen los anclajes identitarios basados en:

- Mitos, utopías, ideologías. Discursos que tenían como punto de referencia, entre otros, la idea de cambio social, como una de las consecuencias del Movimiento Estudiantil del 68 dentro del espacio universitario.
- Líderes o figuras de autoridad dentro del campo institucional o disciplinar. Dentro de estos personajes notables destaca la figura del líder fundador, reconocido como el dirigente principal en su doble condición de fundador del proyecto e impulsor del paradigma conductista. Asimismo, durante los tiempos de puesta en marcha, destaca la figura de un líder académico portador de un discurso asociado a un paradigma teórico alternativo –el marxismo- y a la idea del cambio social, en tanto representante del exilio latinoamericano. Estos liderazgos suscitarán anclajes identificatorios en los sujetos, a partir de su afiliación a uno u otro paradigma teórico.
- La creación de una Psicología autónoma ligada a la teoría del Conductismo, con la intención de formar profesionales de la psicología capaces de incidir en la transformación social. Este proyecto tendrá su concreción institucional en la creación de espacios de formación a partir de procesos de innovación curricular.

En cuanto al trabajo de la etapa de crisis, se destaca una dinámica de ruptura de los diferentes anclajes construidos en las etapas previas, a partir del cuestionamiento del modelo fundacional. Entre estos vale la pena destacar, el distanciamiento con la teoría conductista como punto central de configuración identitaria de los maestros, y con procesos de filiación conceptual y epistemológica con otros referentes teóricos como el psicoanálisis, las aproximaciones culturales, la Psicología humanística y social por mencionar algunos.



Es importante destacar que en la etapa de la crisis se combina el debilitamiento de los anclajes identitarios. Así por ejemplo, el distanciamiento con el conductismo y la búsqueda de nuevos referentes teóricos, implicó una división de esta comunidad académica alrededor de diferentes líderes: aquellos que defienden el paradigma teórico fundacional y los líderes portadores de nuevos referentes teóricos, algunos de los cuales serán identificados como los “extranjeros”, por provenir de otros países latinoamericanos.

Asimismo, la salida del líder fundador del Proyecto –factor de cohesión grupal con la teoría conductista-, desemboca en la fragmentación de la comunidad originaria de fundadores-adherentes y herederos, dando como resultado la creación de nuevos grupos y espacios insulares representados en las áreas de ejercicio profesional, que defienden su identidad institucional a través de mecanismos diversos como por ejemplo, a partir de la cohesión interna promovida por liderazgos académicos más acotados, el uso de nuevos referentes teóricos en las aulas y en formas específicas de trabajo académico. Más adelante destacarán, en algunos casos, la emergencia de procesos de desafiliación con la disciplina, particularmente durante la formación en posgrados en disciplinas como la Sociología, la Pedagogía, Antropología, etcétera; así como la preocupación por construir una trayectoria académica, en consonancia con los nuevos mecanismos de regulación institucional que privilegian y premian su productividad en el campo.

Caso 2. Refundación Licenciatura en Pedagogía (UANL)

Este caso sintetiza un conjunto de acontecimientos ya documentados (Romo, 2013, 2015), los cuales marcaron la consolidación y trayectoria de dos grupos de académicos a los que hemos nombrado: Refundadores y Herederos, adscritos a la Licenciatura en Pedagogía de la UANL durante: (1970-1990). Los primeros conformados por jóvenes profesores que provenían de la sociología, filosofía, psicología, economía y articulados por la “primera Pedagoga y Psicopedagoga” con título universitario que se integra a la universidad referida, exiliada argentina e invitada por los directivos para su incorporación institucional y al rediseño curricular. En tanto que los Herederos, corresponden a la segunda y tercera generación de egresados de la licenciatura, quienes se incorporan posteriormente como académicos, en apoyo al nuevo proyecto.

Nos interesa destacar la fase de consolidación de los grupos señalados, por ser el momento en que destaca un fuerte sentido de pertenencia grupal conformando “identidades fuertes, de tipo comunitario”. Así como mostrar la siguiente etapa que corresponde a la progresiva dispersión grupal, a partir de cambios institucionales y giros en las prácticas académicas. Periodo en el que se advierte la conformación de otro tipo de identidades más cercanas a las nominadas desde la perspectiva sociocultural como “identidades diaspóricas”.

Hemos abordado estas transformaciones a partir de los significados que los académicos otorgaron a los mandatos institucionales, con el objeto de dejar hablar, escuchar, de acuerdo con Kaës (1996), cómo la institución contiene, a la vez que “sufre en nosotros”. Es desde la perspectiva del análisis institucional y la teoría de grupo, que nos interesa dar cuenta de la forma en que los sujetos habitan las instituciones.

¿Por qué analizar la grupalidad desde el “análisis de lo institucional”? , porque desde esta perspectiva es posible dar cuenta de la complejidad de hechos y situaciones que se viven al interior de la vida institucional, bajo el predominio de los sujetos y recuperar las producciones que realizan en el trayecto por ella, toda vez que la institucionalidad atraviesa a los sujetos en forma indisoluble.



Veamos: [Las instituciones] “son los espacios en que los sujetos aprenden a organizar sus conductas de acuerdo con los requerimientos y expectativas de los ‘otros’, basados en un sistema de normas y valores específicos que se esperan equitativos” (Fernández, 1996; 76).

De aquí que el abordaje de las instituciones desde perspectivas bien socioanalíticas; como las derivadas de la psicopedagogía institucional; o bien el análisis de lo institucional, poseen como referente el trabajo antropológico de Freud (1979), específicamente los referidos a la “Psicología de la masas y análisis del yo”, y en especial, “El Malestar en la cultura”, los cuales nos permiten entender las tensiones inevitables entre los deseos de los individuos y la necesidad de amoldarlos a formas sociales admitidas.

La institución, aclara Fernández, considerada como objeto cultural expresa cierta cuota de poder social, toda vez que nos enfrenta a las normas-valor que adquieren fuerza en la organización social de un grupo o a la concreción de las normas-valor en establecimientos, la institución expresa la posibilidad de lo grupal o colectivo para regular el comportamiento individual (1996; 112).

Es posible entender tanto la dimensión normativa que caracteriza las instituciones educativas, como sus contradicciones, rupturas y nuevas construcciones, toda vez que emerge la autonomía intelectual de los actores, lo que destaca la capacidad instituyente de los sujetos que las habitan.

Parafraseando a Kaës, concebimos la institución como una red simbólica constituida:

...por componentes tanto funcionales e imaginarios; “como instituciones de vida, de existencia, en tanto que, permiten el mantenimiento y la renovación de las fuerzas vivas de comunidades de sujetos, toda vez que en ellas es posible vivir, trabajar, amar, transformarlas. (1996; 32).

El análisis de lo institucional nos permitió el anclaje de las distintas dimensiones en las que nos hemos movido en estas aproximaciones socio-antropológicas, en las que lo prioritario ha sido el abordaje de los sujetos en la institución desde la dimensión intersubjetiva, en permanente vínculo con los tiempos institucionales.

Metodología y posicionamiento epistemológico

La posibilidad de recuperar historia institucional bajo los distintos sentidos que le otorgan los sujetos, permite recobrar la memoria colectiva y transformarla en memoria activa “esa memoria con la que el investigador indaga, compone y recompone” (Le Goff, 1992; 38).

Es esto lo que le da sentido al rescate de la historia invisible por ser la que aporta elementos para la producción de sentido, en la que se generan procesos identificatorios, sentidos de pertenencia, trayectorias personales. Memoria colectiva que permite reconstruir la conciencia histórica del pasado a través de los actos y prácticas del presente, permitiendo, a la vez, la proyección hacia el futuro. Son abordajes en los que se hace patente la primacía de los sujetos en las instituciones sin negar las determinaciones estructurales.

Una de las posibilidades de reconstrucción de dicha “historia humana” la encontramos en la recuperación de los datos de primera mano, desde la perspectiva de los relatos de vida. Son construcciones que se caracterizan por una permanente tensión entre el sujeto y la institución, por lo que es indispensable la inclusión de la dimensión socio-antropológica en el rescate de datos así como en su interpretación, con el objeto de explicar el interjuego entre lo individual y lo contextual.

El trabajo con la narrativa cobra importancia en tanto que al activar a través de los relatos la memoria de los informantes, se accede a una lucha frente al olvido, “frente a la muerte”; permite



la construcción de sentidos que de otra forma pasan desapercibidos para el narrador y muchas veces también para los informantes. Es a través de la memoria activa por la cual nos constituimos como sujetos, toda vez que “somos en la medida en que nos contamos historias”. La narrativa adquiere relevancia, en tanto que “la vida es siempre, necesariamente, relato: relato que nos contamos a nosotros mismos” (Torres, 2004; 135).

Lo central desde esta dimensión socio-cultural es el rescate de los significados que construyen los actores, develar cómo los sujetos habitan, viven, las instituciones, con el reto concomitante de objetivarlos, mediante evidencias empíricas, documentales. Por ello hablamos de campos donde los sucesos humanos ocurren en lo grupal y en lo institucional, más específicamente en las relaciones entre ellos.

A través del aporte de las corrientes institucionalistas francesas, en Latinoamérica, de acuerdo con Lidia Fernández (1998), es que consideramos las instituciones en permanente:

Relación dialéctica entre lo instituido y lo instituyente, lo que nos permite pensar que ésta seguirá creciendo y desarrollándose mientras cada acción tenga la capacidad de cuestionar lo instituido y volver a instituir, crear y recrear nuevas acciones como respuesta a las necesidades actuales. (Fernández, 1998; 42).

Desde la dimensión cultural-institucional hemos realizado nuestra aproximación, trabajo de campo y reconstrucción de los significados bajo los cuales habitaron la institución dos grupos de académicos: “Refundadores y Herederos” de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL).

Abordaje metodológico

La aproximación y selección del universo de indagación lo organizamos a través de la elección de académicos que aportaron datos en dos dimensiones:

I - Contextual- Institucional. (Fundamental para la primera fase de la investigación):

- a) Entrevistas a tres ex directivos, lo que arroja un aproximado de 10 horas de entrevistas con este grupo de informantes. Como así también datos de archivo e información documental. Dichas fuentes fueron fundamentales en la elaboración de este artículo, toda vez que articula las fases por las que transita el surgimiento de la Facultad de Filosofía, Ciencias y Artes, hasta la década de los setenta, ya como Facultad de Filosofía y Letras, en la que ubicamos los proyectos que dan origen a la fundación y posterior “*Refundación del Colegio de Pedagogía*”.
- b) Otra fase importante en el desarrollo de la investigación ha sido la de **devolución**. Proceso en el que además de realizar el cruce de información desde los primeros datos, nos permitió enriquecerlos, al contar con otras voces, aquellas expresadas por colectivos más amplios y permitió, bien ampliar, precisar y/o modificar la información obtenida inicialmente.

Esta primera fase de devolución colectiva participaron aproximadamente ochenta académicos de la Facultad de Filosofía y Letras, fue posible, con el apoyo de la Coordinación de Investigación de la Facultad, al ser convocados a la presentación de los primeros resultados, en sesión magistral, en la que concurrió la mayor parte de la planta académica de la Facultad, a las actividades programadas para el inicio de semestre académico en enero del 2011.

Esta etapa abarcó aproximadamente 8 horas de trabajo *in situ*, más las que se destinaron a la elaboración de estrategias para nuevas búsquedas: informantes; archivos institucionales;



personales y bibliográficos; de igual forma, archivos fotográficos e información documental de la Facultad.

II.- Refundadores: relatos de vida, trayectorias y estilos de adscripción institucional

- a) El énfasis se centró en el trabajo biográfico, con la selección de una académica a quien consideramos informante clave: por ser quien integró -a los inicios de los años ochenta- las discusiones multidisciplinares y el trabajo de rediseño curricular: Martha Casarini, exiliada de la Argentina, quien se integra a la Facultad de Filosofía y Letras de la UANL, en 1976, e inicia con el colectivo de nuevos académicos adscritos a la FFyL, todo el proceso de innovación académica. Informante clave, por ser, de igual forma, la primera profesional del campo Psicopedagógico que se integra a la UANL, además, por ser la figura que integró al grupo de *Refundadores*. Recuperamos sus relatos de vida a través de entrevistas continuas, en un proceso de inmersión permanente en el lugar, por periodos aproximados de 2 semanas en cada ocasión. La primera en noviembre de 2007, al 2009. Posteriormente, en la fase de devolución y recuperación de nueva información en julio de 2012; otras más en 2013 y 2014; conforme se iba avanzando en el análisis de datos; lo que ha arrojado un total aproximado de 60 horas efectivas de entrevistas, correspondientes únicamente a Martha Casarini. Dichas entrevistas fueron realizadas en diversos periodos e integran tanto grabaciones, como recuperación de documentos personales, profesionales, familiares. Sin dejar de lado fotografías, como así también, producciones académicas, libros, artículos; certificados y reconocimientos académicos e institucionales.
- b) Se realizaron a la vez entrevistas a tres profesores más, quienes colaboraron con *Martha Casarini*, informante clave, en el rediseño del plan de estudios y a quienes hemos integrado en el grupo nominado "*Refundadores*".
- c) De igual forma, se entrevistaron a cuatro informantes a quienes nombramos los "*Herederos*", por ser a quienes Martha Casarini, informante clave, identificó como los más cercanos al grupo "*Refundador*". Este grupo está integrado por egresados de la segunda y/o tercera generación de la carrera, quienes siendo estudiantes, participaron en la evaluación del *curriculum* inicial de la carrera y reconstrucción del proyecto posterior.

Diseño metodológico

La siguiente tabla, incluye el total de informantes, a lo largo del trabajo de campo, es por ello que las consideramos investigaciones de **largo aliento**.

Primera fase:			
Entrevistas	Informante clave: Martha Casarini	40 horas	Noviembre 2007
	Ex directivos (3)	2 horas c/u	a Noviembre 2009
	<i>Refundadores</i> (2)	3 horas c/u	" "
Trabajo de archivo " documental			" "



<p>Segunda fase: Primera devolución <u>Colectivo de académicos de la FFyL</u></p> <p>Entrevistas</p>	<p>Conferencia y devolución información. Participación colectivo profesores (80 aproximadamente). <i>Refundadores (1)</i> <i>Herederos (4)</i></p>	<p>2 horas 3 horas 2 horas c/u 2 horas c/u</p>	<p>Enero 2011 Enero y febrero 2011 “ “</p>
<p>Tercera fase: Organización líneas de tiempo a relatos informante clave</p> <p>Trabajo de archivo, Archivos fotográficos, bibliográficos de informante clave. Avance información documental.</p>	<p>Trabajo manual y Electrónico</p>	<p>8 meses</p>	<p>Marzo – octubre 2012</p>
<p>Cuarta fase: Devolución informante clave e integración nueva información.</p> <p>Segunda vuelta de entrevistas</p>	<p>Martha Casarini “ “</p>	<p>5 horas 20 horas</p>	<p>Octubre 2013 Enero – mayo 2014</p>

A través de estos datos de primera mano, hemos avanzado en su contraste con otros informantes, datos de archivo y en diálogo constante con la teoría, para construir las categorías analíticas que presentamos en el siguiente apartado, en el que documentamos tanto la reconstrucción Institución-contexto y sus fases; como el tipo de constituciones identitarias y las temporalidades que emergieron durante el trabajo analítico, en un esfuerzo continuo por encontrar los significantes que estructuraron el discurso de los informantes, lo que nos ha permitido realizar la siguiente reconstrucción:

Refundación de la Facultad de Filosofía y Letras: 1974

Las distintas fases en el proceso de aparición, refundación e institucionalización de la carrera de Pedagogía en la actual Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL), nos muestra diversas temporalidades institucionales y grupales. El proyecto de “*Refundación*” se vinculó a sólidas afinidades político-académicas de sus integrantes. Los estilos de organización y producción institucional en ese periodo estuvieron marcados por la prevalencia del trabajo grupal y la creación colectiva, lo que generó identidades grupales fuertes. El referente grupal y sentido de pertenencia,



constituyó el núcleo del movimiento institucional, lo que funda una nueva etapa en la Facultad bajo el privilegio de lo académico-político-grupal.

Los proyectos de refundación de la Facultad de Filosofía y Letras se vincularon a propuestas que provenían de la experiencia en la militancia política de directivos y colectivos de maestros en distintos grupos de izquierda, así como por el acompañamiento del recién creado Sindicato de Profesores Universitarios, que aunado al activismo y “la insurgencia estudiantil”, culminó en el año de 1969, con el logro de la autonomía universitaria, como lo señaló uno de los ex funcionarios de la Facultad, y, en los setenta, militante del Partido Comunista.¹ (Entrevista 19 noviembre 2009, p. 6)

Las repercusiones gubernamentales, desde la agitación estudiantil de 1968, aunadas al movimiento por la autonomía que se gestó en la misma Universidad, se hicieron sentir de inmediato, y en el año de 1969, el gobierno estatal encabezado por Eduardo Elizondo, promueve la apertura de universidades privadas a través de los vínculos que mantenía con empresarios regiomontanos, aduciendo problemas presupuestales para el apoyo a la universidad pública, pero en realidad, con el objeto de desarticular la congregación de alumnos y los movimientos estudiantiles en la última.

No obstante, al interior de la Facultad de Filosofía continuó el proceso de discusión académico-político y de reestructuración, toda vez que se fortalecieron por la experiencia que aportaron los nuevos “grupos” de izquierda en la conformación de nuevos proyectos institucionales frente a los otrora grupos liberales y conservadores que predominaron en la Facultad desde su origen. La refundación de la Facultad va acompañada de la aparición de nuevas profesiones: Licenciatura en Historia, Pedagogía, Sociología, Lingüística Aplicada y posteriormente, la licenciatura en Bibliotecología, (Romo, 2013; 48).

Si bien estos momentos de “*Refundación*” develan enfrentamientos entre grupos, uno de los signos distintivos fue el que los nuevos proyectos compartían concepciones semejantes en el plano ideológico, académico y político, en especial entre los aludidos grupos provenientes de la izquierda y la integración de académicos extranjeros: exiliados argentinos, quienes fueron invitados a sumarse a la planta docente, ello favoreció nuevas discusiones académicas con la ya descrita institucionalización del trabajo grupal y la construcción de proyectos innovadores.

1976: Integración de nuevos académicos y formación de los “herederos”

Estos nuevos grupos de profesores conformaron un ambiente en el que la militancia se volcó en el ámbito académico, lo que fortaleció el sentido de pertenencia, de colectividad, generando una gran capacidad instituyente.

Dicho sentido de pertenencia privó bajo la dimensión del “yo-nosotros” y a la vez constituyó modelos culturales, formas de organización y relación fuerte en los ámbitos laboral y social. Incidió también en los vínculos familiares y afectivos. Lo que conformó grupos muy cohesionados a los que Dubar (2002) ha nombrado: “identidad societal”, en tanto que compartían distintos ámbitos de la vida profesional y privada.

En esta fase podemos advertir a la vez, la formación paulatina de jóvenes recién egresados de la Licenciatura en Pedagogía, quienes como estudiantes, participaron en el proceso de evaluación y posteriormente el nuevo diseño curricular bajo la guía de la informante clave, maestra de estos

¹ Aun cuando en la historia oficial encontramos la obtención de la Autonomía en el año de 1971. (Cfr. Torre de la, M., 1991).



estudiantes. Ella, junto con el colectivo de profesores “*refundadores*”, organizaron seminarios semanales de discusión y formación académica, lo que generó tanto un proceso de actualización docente, como espacios de formación para los recién egresados que se integraron posteriormente a la planta académica. Dicho proceso favoreció el sostén del nuevo proyecto académico de la Licenciatura en Pedagogía, como a la integración de los “*herederos*” a la vida institucional,

Aun cuando prevalecían grupos de distintas tradiciones y posturas político-académicas, el sostén de la nueva propuesta curricular se sostuvo a través de los grupos de “*refundadores*” y “*herederos*”, en una convivencia permanente que traspasó el ámbito institucional y generó vínculos de trabajo y relaciones interpersonales muy estrechas.

1988-1990 La pulverización–la diáspora

Fue posible advertir cómo el proyecto académico se fue rediseñando en función de nuevas experiencias y vínculos que tanto “*refundadores*” como “*herederos*” llevaron a cabo con grupos de trabajo externos a la institución, a raíz de la diversificación de las prácticas profesionales y los giros en el campo pedagógico. Ambos grupos fueron avanzando hacia otros espacios o prácticas profesionales, lo que incidió en la “temporalidad grupo-institución”, como veremos adelante.

A finales de los ochenta se producen fisuras al interior del colectivo, bien por elegir instituciones que permitiesen desarrollar otras prácticas que cobraban mayor legitimidad en el mundo académico como la investigación; o bien, por acceder a estudios de posgrado: maestrías y doctorados; como para participar en proyectos innovadores tales como la “Universidad Virtual”.²

De igual forma, se dieron desplazamientos por razones de tipo económico a raíz de los bajos salarios que imperaron durante dicha década en las universidades públicas en el país, lo que obligó a buscar compensaciones económicas trabajando en otras instituciones y en especial, en universidades privadas de reconocimiento. Todo ello aunado a nuevas formas de gestión universitaria en las que se institucionalizó la evaluación y el auge de la planeación, bajo los criterios que estableció el gobierno federal para la asignación de recursos a las universidades, por lo que los proyectos académicos ya no dependieron únicamente del trabajo colegiado interno. Las nuevas estrategias institucionales fueron obedeciendo paulatinamente a los criterios y modelos de planeación, gestión y evaluación determinadas por la federación.

Esta dinámica, vinculada a los giros que se suscitaron en las prácticas profesionales de los académicos y del campo pedagógico en particular, originó, en el caso aludido, la fragmentación de grupos otrora integrados bajo proyectos institucionales propios, dando lugar a las diásporas y paulatinas desarticulaciones de proyectos y colectivos académicos.

Dicho movimiento a la vez dinamizó los referentes identitarios y el tipo de pertenencia institucional, grupal y personal. Es posible advertir estos cambios en los grupos referidos en el lapso de una década, aproximadamente, ya que si en los 80, el referente que agrupó a “*refundadores*” y “*herederos*” fue una constitución identitaria y grupal fuerte, de corte “comunitario”; hacia el inicio de los noventa, se genera “la diáspora”, la disgregación grupal, acompañada de cambios institucionales, además de la diversificación de prácticas profesionales.

Advirtiendo estos distintos movimientos, hemos recurrido al análisis de otras perspectivas que nos permitiesen explicar los nuevos constructos identitarios. En este sentido, encontramos luz en los trabajos que desde la perspectiva socio-cultural, han explicitado los nuevos procesos que se gestan a

² En el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM en 1988), lo que lo colocó como la primera IES en el país con este tipo de proyecto de formación incorporando las TIC’s.



raíz de la actual dinámica socio-institucional y su incidencia en las identidades profesionales. Procesos y construcciones emergentes que Mireya Fernández (2008), diferencia de otro tipo de desplazamientos laborales y profesionales, como son la migración o el exilio.³

Retomamos la noción de conciencia diaspórica para referir estas identidades recreadas entre los grupos intelectuales, en las que, parafraseando de nuevo a Fernández (2008), se conservan los referentes de la sociedad de llegada y la cultura de la sociedad de partida, una nueva construcción enriquecida con ambos tipos de capitales, lo que conforma otro tipo de cimentación cultural: “las diásporas de las comunidades imaginarias consisten en una dinámica de negociación e intercambio entre distintos sujetos” y como un proceso en continua transformación en relación con los otros, con los pares, con quienes se generan nuevos vínculos, acorde a los cambios estructurales. Por ello podemos considerar “las identidades culturales como puntos de identificación inestables, con procesos constantes de identificación y sutura” (p. 318).

En el caso descrito, los referentes de pertenencia institucional-grupal, fueron en los inicios muy claros y marcados por la permanencia institucional de los actores, lo que a la vez tuvo que ver con el período de expansión de las universidades públicas en México a partir de la década de los setenta, con el consabido ingreso de gran cantidad de nuevos profesores, la mayoría de ellos jóvenes, incluso pasantes o estudiantes de licenciatura, o bien, recién egresados.

Entre los informantes, actualmente predomina la sensación de gran vacío a su regreso a la institución de origen, o bien, al lugar de refundación y lo habitan nuevamente, al igual que los que migraron. En los primeros, el desplazamiento significó una búsqueda y vínculo con otro entorno y actualmente, al reintegrarse a la institución de origen, significa “un retorno al no lugar”.

Tales reconfiguraciones nos plantean la necesidad de seguir pensando las dinámicas que operan institucionalmente. Del mismo modo, nos orienta a revisar las nuevas crisis y dinámicas identitarias, producto no sólo de la conformación de otro tipo de vínculos de los docentes con la institución, con los pares y con las formas del ser y hacer académico.

Las distintas tensiones esbozadas inciden en la configuración de identidades profesionales, en las que confluye el sentido que los sujetos otorgan al trabajo, su situación laboral y etapa de vida. Por ello sostenemos que las trayectorias académicas se encuentran marcadas por sismos y fisuras, por cambios permanentes.

A modo de cierre

Estas primeras incursiones a las que nos vamos acercando desde la perspectiva comparativa nos han permitido advertir tanto las especificidades institucionales de cada grupo académico, igual que las similitudes contextuales, políticas e ideológicas que permearon a las universidades públicas en México durante las décadas de los setenta y ochenta. Semejanzas que a la vez pudimos constatar en el ámbito transnacional, en especial, con la incorporación de académicos exiliados argentinos. Quienes se integraron en el momento de desarrollo y expansión de distintas profesiones –muy evidente– en el campo de las Humanidades y las Ciencias Sociales, toda vez que coincidían con las posturas ideológicas y políticas que se vivían en distintas universidades públicas del país. De igual

³ Las migraciones cuyo origen es de tipo económico, en tanto que el exilio porta una atribución eminentemente política.



forma, resultó importante el capital cultural, académico y la experiencia previa que aportaron los exiliados en cuanto a participación en proyectos de innovación universitaria.

Los aportes del enfoque comparativo han resultado enriquecedores, puesto que permiten el abordaje de procesos en distintas dimensiones. Desde aquellas que nos permiten comparar procesos que se generan al interior de cada institución, como advertir la simultaneidad de procesos inter-institucionales, a más de posibilitar los análisis comparativos transnacionales. Posibilidad interesante, en especial en la temática de conformación de grupos y culturas académicas. Las cuales, además, incluyen perspectivas que, lejos de distanciarnos de los enfoques socio-históricos e institucionales, nos aportan mayor tipo de miradas y procesos analíticos.

En este sentido es apto el análisis que al respecto elabora Schriewer (1997), en cuanto a valorar el significativo avance en el estudio histórico de los procesos de formación intelectual de diferentes disciplinas, como así los análisis sociológicos de las condiciones institucionales que rigen la producción del conocimiento académico y las actividades de investigación. Estudios –por cierto– muy recientes, que, desde su perspectiva, se desarrollan a partir de la década de los setenta.

El autor destaca la relevancia del enfoque comparativo en el avance de esta tradición, pero a la vez nos confirma la riqueza, y en cierta forma el punto de clivaje que podemos advertir entre dicho enfoque y nuestra orientación socio-cultural e institucional. Toda vez que para lograr la comprensión de los procesos institucionales, los grupales e intersubjetivos, ha resultado indispensable analizar los determinantes estructurales, sus problemas y condiciones previas.

Otro punto de inflexión lo constituyen los diferentes procesos migratorios –sean por cuestiones políticas, o por decisión personal– que confluyeron en la historia de las disciplinas académicas y el desarrollo de las universidades mexicanas, con la llegada de académicos argentinos, por ejemplo, durante la década de los setenta.

Tales esfuerzos abren la posibilidad de realizar análisis transnacionales que aporten mayores explicaciones al desarrollo de grupos, culturas y disciplinas académicas. Es una de las razones por las que, desde hace más de una década, nos hemos sentido convocados a los trabajos, reuniones y discusiones que viene desarrollando Lidia Fernández con especialistas de México, Argentina, España y Brasil.

Retomando el resumen enviado, la presentación de los dos casos nos muestra la existencia de temporalidades sociales e institucionales y disciplinares que atraviesan y marcan las historias institucionales y del campo de la Psicología en la UNAM e Iztacala, y de la Pedagogía de la UANL. Entre estos movimientos están el momento fundacional del movimiento de 1968 y demás movimientos estudiantiles que seguirán sacudiendo las universidades, particularmente la UNAM y la UANL, y cuya movilización política va a proporcionar la energía social, ideológica y los imaginarios para impulsar proyectos innovadores, es decir, movimientos instituyentes. Lo anterior, promoviendo la génesis de identidades académicas de tipo comunitario, con fuerte sentido de pertenencia, procesos de ruptura acompañados o seguidos por crisis económicas, cambios en las políticas públicas y gestión universitaria a partir de la década de los ochenta y la génesis de identidades académicas de tipo societarias o diaspóricas.

Más allá de estas “coincidencias”, producto de cambios en las sociedades, en las políticas públicas y en el sistema de educación superior, o sea, de temporalidades estructurantes en el sentido de cómo lo entienden Coninck y Godard (1998), los datos sugieren diferencias importantes en la manera específica como cada uno de estos grandes movimientos anclados en las transformaciones sociales, interpretadas y enfrentadas por instituciones, actores, y grupos de manera singular, y a veces, con



destiempo de una institución respecto a la otra. Para dar solamente dos ejemplos: UNAM se descentraliza y no favorece que las innovaciones se den al interior de CU, en las Facultades tradicionales, sino que crea nuevos establecimientos de manera excéntrica con respecto a la Ciudad Universitaria. Esto forma parte del proceso de enfriamiento político después del 68. La innovación se da desde las autoridades y su energía, si bien se fundamenta sobre la ideología del cambio del 68, su impulso está dirigido a la institucionalización de la Psicología; mientras en Nuevo León; la fuerza y energía instituyentes están en la militancia política; no hay descentralización, sino que se empieza a apoyar a las universidades privadas y con ello se retira progresivamente el apoyo a las universidades públicas.

Si uno analiza las crisis y discontinuidades que afectan las identidades y proyectos innovadores, en Iztacala, la crisis se da al interior del grupo de los fundadores-adherentes y de los herederos en la carrera y antecede a los nuevos modos de gestión universitaria que se instauran con las nuevas políticas públicas y particularmente con los programas de regulación del trabajo académico. En Nuevo León, lo que la inicia es la crisis económica, la salida de los profesores hacia otros campos de práctica profesional y las graduaciones en posgrado: maestría y doctorado.

La idea es mostrar que cuando uno examina con mayor cercanía los datos, hay diferencias significativas en los procesos, lo que señala necesidades de profundización y con ello, de mejorar nuestra comprensión y teorización de los fenómenos estudiados; por ejemplo, las teorizaciones construidas por Lidia Fernández sobre los procesos de innovación y cambio en las instituciones educativas. Aquello también nos llevaría a comprender y profundizar las culturas institucionales particulares. Tal razonamiento podría pensarse con respecto a las comparaciones entre las universidades en la región.

En este sentido, podríamos hacer nuestra la siguiente cita:

“...en la situación del mundo, los actores están confrontados y deben superar una multitud de mitos, relatos y narrativas; [a más de] memorias colectivas, significados sociales y estructuras simbólicas de grupos específicos, asimismo, expectativas concomitantes de roles y patrones de acción, todo al mismo tiempo.” (Schriewer, 2012; 420).

Cita que funciona a la manera de arquetipo, de espejo que devela posibilidades y desafíos, toda vez que muestra la complejidad, riqueza, y por ende, los retos concomitantes a los que nos enfrentan las indagaciones comparativas.

Referencias bibliográficas

Arfuch, L. (2005). *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*. México, FCE.

Bertaux, D. (2005), *Los relatos de vida. Perspectiva etnosociológica*, Barcelona: Bellaterra.

Candau, J. (2008). *Memoria e identidad*. Buenos Aires: Ediciones del Sol.

Coninck, F. y Francis G. (1998). El enfoque biográfico a prueba de interpretaciones. Formas temporales de causalidad. En: Thierry Lulle *et al* (coords.) *Los usos de la historia de vida en ciencias sociales II*. Barcelona: Antrophos.

Dubar, C. (1991). *La socialisation: construction des identités sociales et professionnelles*. Paris: Armand Collin.



Dubar, C. (2002). *La crisis de las identidades. La interpretación de una mutación*. Barcelona: Bellaterra.

Fernández, Lidia (1996). El análisis de lo institucional en los espacios educativos. Una propuesta de abordaje. *Praxis educativa* Año II, No 2. ICEII

_____ (1998). *El análisis de lo institucional en la escuela: un aporte a la formación autogestionaria para el uso de los enfoques institucionales: notas teóricas*. Buenos Aires: Paidós.

Fernández, M. (2008). Diáspora: la complejidad de un término. *Revista Venezolana de Análisis de Coyuntura*, 14 (2), pp. 305-326.

Freud, S. (1979). Psicología de las masas y análisis del yo (1920-1921). En Freud, S. *Obras completas*, (XVIII), Amorrortu: Buenos Aires.

_____ (1979). El malestar en la cultura (1930). En Freud, S. *Obras completas*, (XXI), Amorrortu: Buenos Aires.

Giménez, G. (2002). Paradigmas de identidad. En: A. Chihu (coordinador). *Sociología de la identidad*. México: Porrúa/UAM-I.

Kaës, R. (1996), *La institución y las instituciones. Estudios psicoanalíticos*, Paidós: Buenos Aires.

Landesmann, M., García, S. y Gil, A. (1996). Los académicos en México: un mapa inicial del área de conocimiento. En P. Ducoing y M. Landesmann (Coords.), *Sujetos de la educación y formación docente. La investigación educativa en los ochenta. Perspectivas para los noventa (pp. 67-92)*. Ciudad de México: COMIE.

Landesmann, M., Hickman, H., Parra, G. y Covarrubias, P. (2006). Identidad institucional e institucionalización de la psicología conductual en Facultad de Psicología, UNAM (1970-1977). En : M. Landesmann (Coordinadora). *Instituciones Educativas. Instituyendo disciplinas e identidades*. México : Juan Pablos.

Landesmann, M., Hickman, H. y Parra, G. (2009). *Memorias e identidades institucionales. Fundadores y Herederos en Psicología Iztacala*. México: Juan Pablos Editor-UNAM.

Le Goff, J. (1992). *Pensar la historia*. Madrid: Taurus.

Mannheim, K. (1990). *Le problème des générations*, Paris, Nathan.

Parra, G. (2011). *Académicos universitarios de los 60's en la Universidad Nacional Autónoma de México: Estudio de la formación de una identidad generacional*. Tesis de Maestría en Estudios Latinoamericanos. UNAM, México.

Ricoeur, P. (2003). *La memoria, la historia, el olvido*. Madrid: Trotta.

Robin, R. (1996). *Identidad memoria y relato. La imposible narración del sí mismo*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.



Romo, R.M. (2013). Trayectorias y cambios identitarios en dos grupos académicos: Refundadores y Herederos del Colegio de Pedagogía. Universidad Autónoma de Nuevo León (1970-1990). *CPU-e. Revista de Investigación Educativa* (17), pp. 41 – 64.

Romo, R.M. y Gómez, N. (2015). Sujetos, prácticas e institución. Aproximaciones a diversos constructos identitarios en dos universidades mexicanas. *Espiral. Estudios sobre Estado y Sociedad*, vol. XXII (64), pp. 221 – 254.

Romo, R.M. (2015^a). La memoria en la reconstrucción de culturas académicas. Relatos de vida y arribo de la primera psicopedagoga a la Universidad Autónoma de Nuevo León. México: UNAM.

Schriewer, J. (1993) “El método comparativo y la necesidad de externalización: criterios metodológicos y conceptos sociológicos”. En Schriewer, J y F, Pedro. *Manual de educación comparada. Vol II. Teoría, investigaciones perspectivas. Barcelona: Promociones y publicaciones universitarias.*

Schriewer, J. y E. Keiner. (1997). “Pautas de comunicación y tradiciones intelectuales en las ciencias de la educación: Francia y Alemania”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, enero-junio 1997, vol. 2, núm. 3, (pp. 117-148).

Schriewer, J. (2012). Meaning constellations in the Word society. *Comparative Education*. Vol 48, núm. 4, Noviembre.

Torres, R. M. (2000). Reformas educativas, docentes y organizaciones docentes en América Latina y el Caribe. En: R. M. Torres (Coord.), *Los docentes protagonistas del cambio educativo* (pp. 26- 44). Bogotá: AB-Editorial Magisterio Nacional.

Datos de autoría

Monique Landesmann

Doctora en Letras y Ciencias Sociales con especialidad en Ciencias de la Educación, Universidad de París X. Es miembro del Consejo Mexicano de Investigaciones Educativas y del Sistema Nacional de Investigadores, Nivel I. Profesora de tiempo completo del Proyecto de Investigación Curricular de la FES-IZTACALA-UNAM. Profesora del posgrado de Pedagogía y del Doctorado de Psicología de la UNAM.

segall@gmail.com

Rosa Martha Romo

Posdoctorado en Ciencias Humanas y Sociales por la Universidad de Buenos Aires. Investigadora en la Universidad de Guadalajara (UDG). Responsable del proyecto: El análisis institucional en los relatos de vida. Reflexiones para su abordaje. Profesora titular del doctorado en Educación (UDG). Miembro del Consejo Mexicano de Investigaciones Educativas y del Sistema Nacional de Investigadores, Nivel I.



rosmar90@gmail.com

Gustavo Parra

Licenciado en Sociología, maestro en Estudios Latinoamericanos y doctorado en Pedagogía por la UNAM. Miembro del Proyecto de Identidades Académico-institucionales de la FES-Iztacala-UNAM, donde actualmente desarrolla la línea de investigación: Filiación disciplinar y transmisión intergeneracional.

parram@unam.mx

Hortensia Hickman

Doctora en Pedagogía por la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Profesora de la carrera de Psicología en la FES-Iztacala y colaboradora en los proyectos de investigación en Aprendizaje Humano y en Identidades Institucionales. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores y del Consejo Mexicano de Investigaciones Educativas.

hickman@servidor.unam.mx

Fecha de recepción: 28/3/2019

Fecha de aceptación: 25/11/2019

