UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA

Un escritorio para Mercedes: revisando el mito fundacional de la psicología en Colombia

Bruno Andrés Jaraba Barrios

Universidad Nacional de Colombia
Facultad de Ciencias Humanas, Departamentode Sociología
Maestría en Sociología – Línea Estudios Sociales de la Ciencia
Bogotá, Colombia
2014

Un escritorio para Mercedes: revisando el mito fundacional de la psicología en Colombia

Bruno Andrés Jaraba Barrios

Tesis presentada como requisito parcial para optar al título de:
Magister en Sociología

Directora:
Ph.D., Olga Restrepo Forero

Línea de Investigación:
Producción, memoria y discursos científicos / Producción y usos de la tecnología
Grupo de Investigación:
Grupo de Estudios Sociales de la Ciencia, la Tecnología y la Medicina

Universidad Nacional de Colombia
Facultad de Ciencias Humanas, Departamento de Sociología
Maestría en Sociología – Línea Estudios Sociales de la Ciencia
Bogotá, Colombia
2014

A mis padres pertenece antes que a mí este logro, pues sin su aliento y su apoyo, no hubiera sido posible. Para siempre, ¡Gracias!

Una historia crítica perturba y fragmenta, pone de manifiesto la fragilidad de aquello que parece sólido, lo contingente de aquello que parece necesario, las raíces mundanas y cotidianas de aquello que reclama nobleza excepcional. Nos permite pensar en contra del presente, en el sentido de poder explorar sus horizontes y sus condiciones de posibilidad. El objetivo de una historia crítica no es imponer un juicio, sino hacerlo posible.

NIKOLAS ROSE, Inventing our Selves

Agradecimientos

Durante el largo camino que termina en la redacción de este documento aprendí muy bien que el conocimiento es una empresa colectiva, no sólo como supuesto teórico, sino como experiencia de vida. Esta modesta contribución al saber es producto de condiciones materiales e intelectuales que debo a muchas personas y a algunas instituciones que, como débil muestra de admiración y gratitud, mencionaré a continuación.

Llegado desde otra universidad, otra ciudad, otra disciplina, a cursar la Maestría en Sociología, las cosas nunca fueron fáciles, en ningún sentido. Si logré sobreponerme a las circunstancias adversas y llegar a este punto, fue menos por mis propios méritos que por el apoyo incondicional de unas pocas personas. Quiero, en primer lugar, mencionar a quien desde un principio me infundió los ánimos para acometer esta empresa, quien siempre tuvo más que palabras de aliento durante el proceso y a quien también pertenece este logro: la Profesora Martha Restrepo Forero.

Tuve el privilegio de contar con la Profesora Olga Restrepo Forero como directora de mi proyecto de investigación. Todo lo que se encuentre de valioso en este documento es debido, directa o indirectamente, a ella. No sólo su obra multifacética, erudita y refinada alimentó mi trabajo de un modo apenas insinuado por las referencias, sino que su ejemplo académico y personal, y las expectativas quizá excesivas que depositó en su dirigido, fueron siempre un estímulo para desafiar mis propios límites.

Basta con la generosidad, la solidaridad y la alegría compartida durante estos años para incluir aquí a dos grandes amigos, pero resulta que también fueron una fuente de inspiración continua para mi trabajo, y dado que llegaron a la meta antes que yo, puedo y debo llamarlos Maestros. Javier Guerrero C. ha sido siempre un guía lúcido y acertado en los senderos que atraviesan la ciencia, la tecnología y la sociedad, a él debo la primera indicación de acotar el objeto que terminaría por articular este trabajo, así como muchas discusiones relevantes para llegar a darle su forma definitiva. El territorio de la historia de la psicología en Colombia, por otra parte, exigía abrir nuevos caminos, ardua labor que hubiera sido más fatigosa y menos grata de no haber contado con la compañía de Fredy Mora Gámez.Como espero haber dejado claro en las páginas que siguen, su trabajo ha abierto un nuevo horizonte en un tema que parecía agotado y ofrece un marco en el que contribuciones como la presente adquieren mayor sentido.

No creo haber podido encontrar un espacio más fértil para la formación intelectual que el Grupo de Estudios Sociales de la Ciencia, la Tecnología y la Medicina. Sus profesores titulares, Olga Restrepo, Malcolm Ashmore, José Antonio Amaya yYuri Jack Gómez, lograron dar forma a un programa capaz de proyectar a sus estudiantes a los escenarios académicos más exigentes, dotados de ideas originales y elaboradas con todo rigor académico. Además de eso, han sostenido el Seminario Permanente de Estudios Sociales de la Ciencia, gracias al cual, en primer lugar, conocí este apasionante campo de estudios, y en donde luego tuve la oportunidad de presentar y someter a discusión los avances de mi trabajo, ocasiones de las que siempre resultó notoriamente enriquecido, por lo que –aunque no pueda nombrar aquía todas y todos- debo también extender mis agradecimientos a las y los asistentes al Seminario, así como a sus ponentes, cuyas presentaciones fueron una invitación a imaginar nuevas alternativas para elaborar mis propios problemas de investigación. Tampoco puedo dejar de mencionar aquí a los comprometidos estudiantes que con su silencioso pero diligente trabajo han permitido que las iniciativas del Grupo sean una realidad: William Sánchez, Diana Alejandra González, Rafael Mendivelso, Rosa Herrera y Diego Osorio.

Si algo de imaginación sociológica se nota en las siguientes páginas, eso es debido, además de a maestros y compañeros ya mencionados, a mis profesores de la Maestría en Sociología: Jorge Enrique González, Luz Gabriela Arango y Hésper Eduardo Pérez. No es menor mi deuda con los profesores adjuntos al programa de Estudios Sociales de la Ciencia, Stefan Pohl, Javier Sáenz Obregón y Alexis de Greiff.

La amplitud intelectual de Martha Restrepo, junto con su inagotable capacidad de gestión como presidenta ejecutiva de la Asociación Colombiana de Facultades de Psicología - Ascofapsi, hicieron posible que las inquietudes que sustentaron este trabajo impulsaran también la realización del coloquio *Nación Psi,* el que, quiero creer, será un punto de inflexión en los estudios sobre historia de la psicología en Colombia. En ese propósito fue decisiva la participación de Olga Restrepo como coordinadora del proyecto *Ensamblado en Colombia,* de la entonces presidenta de Ascofapsi, Ángela María Robledo y del entonces vicedecano de investigación de la Facultad de Ciencias Humanas, Germán Gutiérrez, quien en su nuevo cargo como presidente del Colegio Colombiano de Psicólogos –Colpsic- sigue apoyando el desarrollo de la investigación en historia de la psicología en el país.

Quizá lo mejor que dejó *Nación Psi* fue un grupo de colegas y amigos que desde entonces sigue congregado, ahora como Nodo de Investigación en Historia de la Psicología de la Red de Investigación de Ascofapsi. A sus integrantes, entre los que se cuentan Fredy Mora, Hernán Camilo Pulido, Luz Mery Carvajal, Gilberto Oviedo, Paola Moreno y Joan Sebastián Soto, debo apasionantes discusiones, además de referentes teórico-metodológicos de primer orden para la elaboración de este trabajo. Aunque ha seguido otros derroteros intelectuales, no menos interesantes, Claudia María García fue

una luz que guio mis primeros pasos en los estudios críticos de la psicología y eso es apenas lo menos que tengo que agradecerle.

El trabajo empírico de exploración archivística que exigió este proyecto, por completo ajeno a mi formación previa, hubiera sido más tortuoso de no ser por el amabilísimo y eficaz equipo humano del Archivo Histórico Central de la Universidad Nacional. En mi descenso al inframundo del archivo no pude haber encontrado mejor Virgilio que Gabriel Escalante, más que un funcionario, un erudito en nuestra historia institucional, siempre dispuesto a compartir su conocimiento y a hacer lo necesario para ayudar a que los investigadores que visitan el Archivo encuentren lo que buscan, aunque no sepan exactamente qué es lo que buscan.

Mención especial merece la Sra. Flor Sanabria, secretaria de la Maestría en Sociología y de la Maestría en Estudios Sociales de la Ciencia. Todos quienes hemos cursado alguno de estos programas sabemos que los trámites administrativos que como estudiantes debemos sortear serían casi impracticables sin su colaboración. En mi caso, desde los primeros trámites para el ingreso al programa, hasta los que ha implicado la entrega de este documento, han sido exitosos gracias a sus oportunas informaciones y sus eficaces gestiones.

Además de los auspicios de Ascofapsi y Colpsic, este proyecto fue beneficiado por un estímulo a proyectos de posgrado de la Vicedecanatura de Investigaciones de la Facultad de Ciencias Humanas, a cuyas autoridades hago expreso aquí mi agradecimiento por tal muestra de confianza en las posibilidades de este trabajo.

Quizá lo más arduo y lo más incierto de todo este empeño fue su culminación. Creo que no hubiera logrado coronar tantos esfuerzos previos sin la providencial compañía de Jimena Carrasco, su aliento y lucidez fueron decisivos para superar esos momentos de incertidumbre. Gracias, po.

Por último, aunque no menos importante, reitero aquí mi agradecimiento infinito a la confianza, paciencia y apoyo de mis padres, María Stella Barrios y Jairo Jaraba, quienes a pesar de verme desfallecer varias veces, mantuvieron firme la esperanza que me llevó en cada ocasión a seguir adelante. Por eso y por todo: Gracias.

Resumen

Este trabajo propone un acercamiento crítico a la historia de la psicología colombiana centrado en el relato fundacional de la disciplina. Ese relato fue definido por un conjunto de textos sometidos aquí a un análisis retórico que exponelas estrategias discursivas mediante las cuales esos textos produjeron la representación legítima acerca de los dominios de la psicología y la autoridad de sus practicantes. Uno de los ejes de tal representación es el del carácter fundacional de las primeras experiencias de exámenes de ingreso a la Universidad Nacional, por lo que a partir de la evidencia documental de archivo se reconstruyeempíricamente y mediante los recursos teórico-metodológicos de los estudios sociales de la ciencia y la tecnología, el entramado sociotécnico al que dieron lugar tales ensayos tempranos de uso de la experticia psicológica en Colombia. A partir de lo encontrado, se puede afirmar que, al contrario de lo sostenido por el relato histórico vigente, los exámenes de admisión fueron menos decisivos para la constitución de la comunidad psicológica nacional que para la definición de la política limitacionista que hasta el día de hoy caracteriza al sistema universitario público en Colombia.

Palabras clave:*Historia de la Psicología, Construcción Social de la Tecnología, Teoría Actor-Red, Análisis Retórico, Universidad Nacional de Colombia, República Liberal, Psicotecnia.*

Abstract

I propose here a critical approach to the history of Colombian psychology focusing on the analysis of the foundational narratives of the discipline in Colombia. The foundational narratives was constructed around a definitive set of texts, those texts were subject to a rhetorical analysis in order to show the discursive strategies by which they produced the legitimate representation of the domains of psychology and the authority of its practitioners. One of the main elements of that representation is the central importance of the early attempts of the implementation of the Examination test in the National University. Starting from documental evidence and using the theoretical and methodological resources of the Social Studies of Science and Technology, the sociotechnical network that the early attempts of using psychological expertise in Colombia produced is rebuilt. From the findings is possible to assert that the examination test was less decisive in the constitution of the Colombian psychology that currently hold by the main narrative, nevertheless they were important in defining the limitations policy that currently characterize the public university system in Colombia.

Keywords:*History of Psychology, Social Construction of Thecnology, Actor-Network Theory, Rhetorical Analysis, Universidad Nacional de Colombia, República Liberal, Psicotechnics*.

Contenido

Pág.

1. Canon, tradición, interpretación: una aproximación crítica a la historiografía de la psicología colombiana 5
1.1 Interpretación, tradición y canon: elementos para una historiografía crítica 6
1.2 Ardila, 1973: la obra clásica del canon historiográfico 10
1.2.1 El nacimiento de la psicología y la retórica de la naturaleza 11
1.2.2 Los precursores, o la reinvención del pasado 16
1.2.3 El Instituto de Psicología Aplicada y el mito del origen 17
1.3 El examen de admisión a la Universidad Nacional: la versión canónica 20

2. La controversia del examen de admisión a la Universidad Nacional, 1939-1950 . 29
2.1 El marco de la controversia: el campus y la República Liberal 30
2.2 El desarrollo de la controversia 34

3. Psicotecnia: el artefacto, la red y la retórica 59
3.1 Actores, actantes, materialidades: el espacio social de la controversia 62
3.2 *Informe de la Sección de Psicotecnia 1940-1941*: la tecnología literaria del examen de admisión 68
3.3 Anatomía del limitacionismo 76
3.4 La prueba psicotécnica como red sociotécnica 81
3.4.1 Exceso de bachilleres e insuficiencia de la Universidad (Problematización) 82
3.4.2 El examen de admisión (Punto de paso obligado) 83
3.4.3 ¿Qué puede hacer la psicotecnia por Ud.? (Interesamiento) 86
3.4.4 Imposiciones y resistencias (Enrolamiento) 88
3.5 Retóricas de la mente, la psicotecnia y la universidad 90
3.5.1 La psicotecnia: entre la caja negra y el experimento 90
3.5.2 La mente: entre la capacidad y el conocimiento 92
3.5.3 La universidad: entre la aristocracia y la democracia 93

4. Conclusiones 97

Bibliografía 101

Introducción

El proyecto de investigación cuyos resultados presenta este documento fue concebido en principio como una indagación sobre la historia de la psicología colombiana desde la perspectiva de los estudios sociales de la ciencia y la tecnología. La elección del objeto específico del estudio, la *Sección de Psicotecnia/Instituto de Psicología Aplicada* de la Universidad Nacional de Colombia, respondió, por un lado, a la condición de hito fundacional de la disciplina en el país otorgada a esta dependencia por la historiografía sobre el tema (ver capítulo 1); por otro, a que en esta misma historiografía escaseaban los objetos o eventos susceptibles de examen histórico-sociológico, pues una vez cerrado el capítulo de las labores y logros de la Sección/Instituto, los relatos históricos se limitaban a una relación cronológica de la expansión institucional de la disciplina y la profesión psicológica (al respecto véase en particular Ardila, 1973, 1982, 1986, 1988; Mankeliunas, 1993; Peña, 1993; Rodríguez Valderrama, 1997; Hernández-Vargas, Valencia-Lara y Rodríguez Valderrama, 2003; Peña y Pérez, 2004). Parecería entonces que el único acontecimiento histórico de la psicología colombiana fue su episodio originario.

Ese, por supuesto, no es el caso. La riquezahistórica de cualquier tema depende del abordaje empleado y la psicología colombiana no es la excepción, lo que recientemente han demostrado trabajos como los de Pulido-Martínez (2007), Oviedo (2009) y Mora Gámez (2012, 2013). Paradójicamente, al ser escrutados mediante un nuevo repertorio teórico-metodológico, los sucesos relacionados con la Sección de Psicotecnia y el Instituto de Psicología Aplicada se mostraron poco relevantes para el desarrollo de una historia del saber, las instituciones o las prácticas psicológicas en Colombia. Como muy pronto revelaron las fuentes de archivo en las que se apoyó este trabajo, durante el periodo considerado (1939-1950), este organismo fue menos un centro de apropiación de conocimiento científico o un escenario para la constitución de una comunidad académica o profesional, que un componente dentro de un intenso debate en torno a la organización de la Universidad Nacional de Colombia, de las relaciones de esta institución con la sociedad y de la función de la educación superior dentro de diversos proyectos de nación. La relevancia de la Sección/Instituto para los actores de la época, derivaba de su competencia tecnocientífica para la realización de los exámenes de ingreso a la Universidad Nacional (ver capítulo 2).

El foco del presente estudio se desplaza entonces desde la constitución de una disciplina –la psicología- a la configuración de un dispositivo sociotécnico –la prueba de admisión.

Podría parecer en primera instancia que tal desplazamiento representa un detrimento de las pretensiones del estudio; muy al contrario, como espero mostrar en las páginas que siguen, examinar el examen, identificar las múltiples formas que asumió a lo largo de sus primeras aplicaciones, los intereses que lo promovieron, las resistencias que suscitó, las estrategias que se fraguaron para defenderlo, las alianzas que se tejieron a su alrededor, es algo más que un interesante ejercicio de historia social de la tecnología; es una aproximación a los fundamentos de un rasgo distintivo de la Universidad Nacional de Colombia, del sistema educativo nacional y por ende de nuestra sociedad.

Porque luego de muchas vicisitudes, algunas de las cuales se mostrarán aquí, el examen de admisión terminó por estabilizarse como un dispositivo, vigente hasta hoy, para la restricción del ingreso a la Universidad Nacional, circunstancia que sentó las bases de lo que Rama (1970) denominó la *política limitacionista de la educación superior colombiana*, que describe así:

> *El Estado por medio de sus universidades limita el derecho a educarse y por medio de instituciones como el ICETEX presta dinero a los estudiantes de escasos recursos que ingresaron a las universidades privadas –frecuentemente por falta de cupo en las oficiales- y donde tienen que pagar matrículas cuyo promedio es diez veces más alto que el de las universidades oficiales* (Rama, 1970, p.103).

Esta restricción del acceso a la educación superior pública, establecida en forma tan temprana, creó muy pronto un desfase entre la oferta estatal y la demanda social de tal servicio, la que durante la segunda mitad del siglo XX se incrementó de forma exponencial. Como resultado, el sistema universitario oficial vio reducirse su participación en el total de la matrícula para este nivel, o, dicho de otro modo, se crearon las condiciones para el desarrollo de una amplia y heterogénea oferta privada de educación superior que muy pronto rebasaría por extenso margen la oferta oficial. Colombia se convertiría así en uno de los pocos países de Latinoamérica en los que la educación superior es impartida en mayor medida en instituciones privadas. De hecho, como muestra el más reciente Informe IESALC (2006), para 1997 Colombia era el país de toda Latinoamérica y el Caribe con la menor participación pública en la matrícula de educación superior.

Que Colombia sea un país donde la educación superior es un servicio público ofertado sobre todo por agentes privados de irregular calidad y con propósitos no siempre consistentes con los fines misionales de tal servicio[1], es entonces, en gran medida, producto de las disposiciones limitacionistas implementadas por el sector público y en

[1] Si bien las medidas de aseguramiento de la calidad que empezaron a desplegarse desde la década de los 90 del siglo anterior han contribuido en cierta medida a mejorar el panorama en este sentido, sometiendo a las instituciones a una regulación consistente, no debe olvidarse el estado de la cuestión hace poco más de una década, descrito por Cubillos en su trabajo *Saldo Rojo: La Educación Superior en Crisis* (1998).

primera instancia por la Universidad Nacional, en fechas tan tempranas como las abordadas por este trabajo, el que se adentrará precisamente en el origen de tales determinaciones. Por supuesto, la información recabada y el análisis desarrollado no agotan todos los elementos que ayudarían a la cabal comprensión de esta característica de la educación colombiana; son apenas incipientes aproximaciones al fenómeno. El propósito de esta contribución es el de señalar la existencia de tal problema social y epistémico, pues como ya he argumentado en otro producto de esta investigación (Jaraba, 2013a), el limitacionismo no ha sido considerado ni como un asunto de interés dentro la discusión pública sobre la educación, ni –salvo por la notable excepción de Rama (1970)- como específico objeto de investigación histórica o sociológica.

Si bien el desplazamiento desde la constitución de la disciplina y la comunidad psicológica en Colombia hacia los fundamentos históricos de las medidas limitacionistas puede parecer en principio una renuncia al campo de la historia de la psicología, las recientes derroteros de tal campo y en general del campo de los estudios históricos y sociales de la ciencia, justifican seguir considerando este un aporte a la historia de la psicología. Pero el repertorio adoptado no sólo impone una específica configuración del objeto a estudiar, sino también una reconsideración del conjunto de textos en el que este mismo se insertará al presentarse como un trabajo de historia de la psicología colombiana. El primer capítulo, *Canon, Tradición, Representación*, puede entenderse como una historiografía crítica de la psicología en Colombia, la cual delimitará el sistema de textos que han movilizado la interpretación pública de la realidad (Restrepo, 1998, 2000) respecto a la disciplina en el país, representación que incluye la instauración del examen de ingreso a la Universidad Nacional como uno de los elementos centrales de su relato fundacional. Los modos en que los textos convergieron para construir y sostener tal relato y los fines que perseguían con ello serán presentados en esta sección.

Al análisis de estas fuentes secundarias, seguirá la presentación sistemática de las fuentes primarias. *La controversia del examen de admisión a la Universidad Nacional, 1939-1950*, segundo capítulo del documento, se dedicará a la reconstrucción documental del debate adelantado entre los años 1939 y 1950 en el escenario del Consejo Directivo de la Universidad Nacional en torno a la instauración de medidas limitacionistas y el uso de instrumentos psicotécnicos para tal fin. El principal material empírico del estudio será dispuesto así para el análisis contenido en el cuarto capítulo *Psicotecnia: el artefacto, la red y la retórica*, en el cual los recursos aportados por los estudios sociales de la ciencia y la tecnología permitirán identificar las conexiones implícitas en los discursos de los diversos participantes de la polémica entre conocimiento experto y proyectos de nación.

La sección de Conclusiones, que cierra este documento, presentará algunas vías posibles para el desarrollo de ulteriores indagaciones en los diversos frentes abiertos por este trabajo, que, como ya mencioné, más que agotar el problema bajo su consideración, pretende abrirlo a nuevas exploraciones y sobre todo nuevas discusiones, tanto académicas como políticas.

1. Canon, tradición, interpretación: una aproximación crítica a la historiografía de la psicología colombiana[2]

Esta es, por supuesto, una historia revisionista, o si se prefiere, crítica (Rose, 1996; Vezzetti, 2007; Restrepo Forero, 1998; Sacristán, 2005). No asume la historiografía sobre el tema como una representación válida de los procesos constitutivos de la psicología colombiana, sino como objeto de investigación. Más que ensanchar el campo temático o el marco cronológico acotado por los relatos históricos consagrados, pretende develar cómo estos relatos han producido una cierta imagen de lo que es la psicología colombiana.

Emprender una historiografía crítica exige, en primera instancia, considerar el conjunto de relatos históricos no como un corpus sustantivo y autoevidente, como un dato, sino como un *sistema de relaciones* (Bourdieu, Chamboredon y Passeron, 2002) que es necesario identificar, analizar y reconstruir. En ese sentido, más que un inventario exhaustivo de trabajos sobre historia de la psicología colombiana, lo que se presentará en las siguientes páginas, será la descripción y el análisis de cómo un conjunto de textos ha generado la forma legítima de representar la psicología nacional, como práctica científica y como institución académico-profesional, a la par con los criterios que definen ese conjunto de textos como el autorizado para referir la historia de la psicología en Colombia.

Además, como veremos, esta historiografía dio lugar a una versión muy poderosa respecto a los hechos históricos que nos interesa investigar, al elevar los sucesos relativos al establecimiento del examen de admisión a la Universidad Nacional como un tópico central de su narrativa. Esto hace aún más relevante una aproximación crítica, ya que estamos avisados sobre la inequívoca orientación legitimadora seguida por este tipo de relatos históricos (Kuhn, 1971; Kragh, 1987; Obregón, 1994; Sacristán, 2005; Restrepo Forero, 1996, 1998, 2000, 2002; Klappenbach, 2006; Rose, 1996; Talak, 2010; Vezzetti, 2007), a partir de lo cual puede esperarse que más que una aproximación objetiva y

---

[2] Los planteamientos contenidos en este capítulo han sido elaborados con anterioridad en trabajos publicados en la *Revista Interamericana de Psicología* (Jaraba Barrios, 2012a), la revista *Cuadernos de Psicología* (Jaraba Barrios, 2012b) y en la obra colectiva editada por Olga Restrepo Forero, *Ensamblado en Colombia, tomo 1: Ensamblando Estados* (Jaraba Barrios, 2013).

documentada a los eventos históricos bajo examen, estos sean usados como base para una versión dirigida promover los intereses de los autores de estos relatos y de sus grupos de referencia. Considero relevante en este punto –de este documento y del decurso de la psicología nacional- indagar cómo se construyó esta versión, a qué intereses sirve y, sobre todo, qué ha dejado de lado en su aproximación a los sucesos que nos interesan.

Para cumplir los propósitos trazados, en la presente sección empezaré por elaborar un modelo de crítica historiográfica que se ajuste al problema abordado a partir de una serie de conceptos provistos por otros estudios críticos de la historia de la ciencia. Los conceptos de *interpretación pública de la realidad* (Restrepo Forero, 1998, 2000) y de *tradición historiográfica* (Klappenbach, 2006), junto con el de *canon historiográfico* (Jaraba Barrios, 2012 a y b, 2013), servirán así de marco analítico para examinar la historiografía psicológica colombiana. Los resultados de este análisis, consistente en la identificación de estrategias retóricas u operaciones intelectuales recurrentes en estos relatos, alineadas a ciertos intereses de ciertos grupos dentro de la comunidad psicológica, se presentarán en un segundo apartado. Por último, se reconstruirá críticamente –se deconstruirá, si se quiere- la versión que esta narrativa histórica ha producido en torno al examen de admisión a la Universidad Nacional.

1.1 Interpretación, tradición y canon: elementos para una historiografía crítica

En la ya nutrida bibliografía de aproximaciones críticas a la historia de la ciencia pueden encontrarse variados recursos que sirven al propósito aquí trazado. Empezaré por resaltar la noción de *interpretación pública de la realidad*, planteada por Restrepo Forero (1998, 2000), que hace referencia al conjunto de creencias que da forma al mundo propio de una determinada comunidad y, en el caso de una comunidad científica, al orden social y epistémico considerado legítimo. Orden que puede a su vez expresarse en términos de *demarcaciónsociocognitiva* (Gieryn, 1983): cuáles saberes y prácticas pueden considerarse legítimamente científicos o pertenecientes a una determinada ciencia y quiénes son los agentes autorizados de esos saberes y prácticas. Los relatos históricos sobre la ciencia, al reconstruir el pasado en forma de tradiciones, legados, pioneros, precursores, autores clásicos o descubrimientos decisivos, contribuyen a la producción de una interpretación pública que incluye ciertos saberes a la vez que excluye otros (en tal sentido podría emparentarse con el concepto foucaultiano de *régimen de verdad*), que autoriza a unos agentes como científicos desautorizando a otros, que, en síntesis, señala los límites del campo científico (Danziger 1979, Bourdieu 1994 y 2008, Mora Gámez 2012, 2013) y construye una jerarquía al interior de éste.

Las estrategias por medio de las cuales un conjunto de textos pueden llegar a producir semejantes efectos en las creencias y prácticas de los actores sociales se hacen

susceptibles de descripción y análisis gracias al concepto de *tradición hisotriográfica*que Klappenbach (2006) elabora a partir de la idea de Hobsbawn de *tradición inventada* para caracterizar las operaciones intelectuales contenidas en un texto o conjunto de textos históricos sobre la ciencia. Operaciones dirigidas a consolidar o sostener un cierto orden institucional presente al mostrarlo como la más perfecta culminación posible del pasado, como su único desenlace apropiado. Gracias a esta noción puede examinarse cómo la representación pública de la realidad es producida por medios retóricos movilizados por los textos históricos.

Pero es el soporte textual de la tradición historiográfica lo que Klappenbach deja de considerar en su trabajo, quizá por haberlo sustentado en el estudio de dos obras específicas consideradas clásicas dentro de la historia de la psicología y el psicoanálisis (*Historia de la Psicología Experimental*, de Boring y *Vida y Obra de Sigmund Freud*, escrita por Ernest Jones, respectivamente). Sin embargo, ya diversos trabajos en historia de la ciencia, desde la obra fundacional de Fleck([1935] 1986) y la de su continuador Kuhn ([1962] 1971), hasta los más recientes de Simon (2010) y del mismo Klappenbach (2001), han advertido la importancia de considerar los textos científicos no sólo como discursos, sino como productos materiales, fabricados por la industria editorial, que circulan por canales comerciales e institucionales y son usados y apropiados para ciertos fines en diversos espacios (desde el más ortodoxo de referentes de investigación, pasando por la socialización de los neófitos, hasta la propaganda ante el público general). Al considerar las dos dimensiones, editorial y discursiva, de los textos, cobra mayor sentido el análisis propuesto por Latour y Woolgar (1995) y por Latour y Fabbri (1995), así como por Gómez Morales (2007), sobre las redes intertextuales mediante las cuales cada texto científico fundamenta su autoridad en otros textos cuya autoridad a su vez contribuye a consolidar.

Las reflexiones de Restrepo Forero (2003, 2008) sobre cómo los estados del arte contribuyen a *producir*, más que a *representar*, el campo disciplinar al que se refieren, también ganan relevancia en este punto y para este caso específico, pues la gran mayoría de relatos históricos sobre la psicología colombiana se alimentan de fuentes secundarias que no son otras que relatos previos sobre el mismo tema. De este modo, cada uno de estos relatos robustece la interpretación pública vigente, al reiterar la versión definida por los textos que incluye entre sus referencias, los que a su vez son elevados en su estatus de versiones autorizadas de la historia de la psicología nacional.

Sirva todo lo anterior como argumento para afirmar que la tradición historiográfica que contribuye a producir una determinada interpretación pública de la realidad debe rastrearse en la escala de una red de textos que establecen entre sí relaciones evidentes y verificables en varios aspectos de su contenido, lo que los constituye en un conjunto delimitado en relación con el cual pueden trazarse criterios de inclusión y exclusión. Es a tal conjunto o red a lo que he dado en llamar *canon historiográfico* (Jaraba Barrios, 2012, a y b; 2013, a y b), término con el que quiero llamar la atención, en primer lugar, sobre el carácter limitado y delimitado del conjunto, en contraste con un corpus o recuento

exhaustivo con pretensiones de totalidad. Así, muchos trabajos podrían considerarse relevantes para la historia de la psicología en Colombia, pero no todos ellos hacen parte del canon, precisamente por la segunda implicación del uso de este término, y es que se trata de un sistema excluyente; se define no sólo por los textos que incorpora, sino también por aquellos que relega, lo que se traduce en una cierta delimitación del campo sociocognitivo que sustenta.

Ejemplo de lo anterior es la sistemática omisión en los trabajos referenciales de historia de la psicología en Colombia, de una obra que en muchos sentidos podría considerarse imprescindible para el estudio y comprensión de los saberes y las prácticas psicológicas en Colombia como es *Mirar la Infancia,* de Sáenz, Saldarriaga y Ospina (1997), en el que los autores emprenden una genealogía de los dispositivos escolares en Colombia durante la primera mitad del s. XX, que les permite mostrar cómo tales dispositivos conjugaban discursos y prácticas, con frecuencia de origen psicológico, orientados a la constitución de cierto tipo de subjetividad y al ejercicio de formas de gobierno sobre las poblaciones pobres dentro del marco de específicas lógicas de gobierno propias de la época. Aunque lo más probable es que la mayoría de autores canónicos desconozca la existencia de esta obra, dada la divergencia de ésta con sus proyectos intelectuales, ello es una muestra, no tanto de falta de ilustración historiográfica, sino del orden sociocognitivo que sustenta al –y es sustentado por- el canon, en particular el de una psicología distante de las ciencias sociales, claramente diferenciada de otros saberes y prácticas como la pedagogía, así como el de una disciplina que puede considerarse aislada de las condiciones sociales y políticas que configuran sus escenarios de actuación.

La estructura interna del canon, las relaciones que lo configuran, han de ser, como he afirmado, verificables, de modo que nos permitan sustentar empíricamente la delimitación del canon. En tal sentido, para definir un conjunto de textos como pertenecientes a un mismo canon se requiere observar que entre dichos textos se establezcan relaciones documentadas en cuanto a: ***a. enfoque histórico e historiográfico:*** *asumen maneras análogas de concebir los problemas históricos y de realizar su reconstrucción,* ***b. tópicos:*** *muestran similar elección y delimitación de problemas, periodos, eventos, etc.,* ***c.estructura:*** *los criterios de organización de los textos son semejantes, y* ***d. referencias:*** *comparten un cuerpo común de fuentes bibliográficas, lo que implica, como ya señalé, que citan sistemáticamente ciertos trabajos, a la vez que sistemáticamente omiten otros.*

Las anteriores relaciones pueden reconocerse de modo inequívoco en un conjunto de relatos históricos sobre la psicología colombiana, precisamente aquél que el sector institucionalmente dominante de esta comunidad académica reconoce como el que sostiene la versión legítima sobre su propia historia. No es coincidencia, sino el efecto de la mutua producción entre el canon y el campo cuya historia relata. Los sectores dominantes del campo no pueden hacer otra cosa que apoyar la versión que legitima su posición en éste, dotando así de mayor autoridad tal versión. En tal sentido, el canon está en la base, pero a su vez hace parte de la interpretación pública de la realidad. Habría entonces que señalar otra característica notable de éste: *su reconocimiento como historia*

oficial e indiscutible de parte de los sectores dominantes de la comunidad cuya historia relata.

El canon está siempre abierto a la posibilidad de extenderse, tanto hacia el futuro, por la publicación de nuevas obras que cumplan con los requisitos señalados, como hacia el pasado, por la incorporación en esas nuevas obras de referencias a trabajos pretéritos hasta entonces ignorados y que a partir de tal incorporación empiezan a hacer parte del canon. Esto último es lo que ocurre, por ejemplo, con el documento de Roncancio (1956), el que hasta ahora ostenta el título del más trabajo más antiguo sobre historia de la psicología colombiana, pero que no fue referenciado sino hasta 1993 por Mankeliunas. A partir de ese momento el trabajo de Roncancio empieza a ser incluido con regularidad por las sucesivas obras canónicas.

De modo pues que todo censo del canon es provisional, está siempre sujeto a ser actualizado por la incorporación de obras futuras y pretéritas. Ello no obsta para enumerar las que en atención a los criterios planteados componen en este momento el canon historiográfico de la psicología nacional: Roncancio, 1956; Villar, 1965; Ardila, 1973, 1975, 1982, 1986, 1988, 1993, 1999 y 2000;Mankeliunas, 1980 y 1993;Vinaccia, 1989; Rodríguez 1990, 1993; Peña, 1993; López, 1997; Pérez-Acosta, 1997; Rodríguez Valderrama, 1997; Acosta, 1999; Bernal, 1999; Díaz et ál., 1999; Domínguez, 1999; Domínguez y Duque, 1999 a y b; Flórez Alarcón, 1999 y 2003; González, 1999; Guerrero, 1999; Gutiérrez, 1999, 2003 y 2006; Herrera, 1999; Pérez, 1999;Zimmermann, 1999; Organista, 2002; Calvache et ál. 2002; Hernández-Vargas et ál. 2003; Perdomo et ál. 2003; Peña y Pérez, 2004; López et ál. 2006; Williams, 2007;Oyuela, 2008; Serrato, 2008; Gutiérrez et ál. 2009; Ardila y Pérez-Acosta, 2010.

Otro aspecto importante para caracterizar un canon es que, así como ocurre con el uso de este término en los estudios literarios (por ejemplo, Bloom, 1995), implica la existencia de obras cuya relevancia sobresale de entre las demás: son los llamados clásicos, los cuales, si en el ámbito de la literatura y las humanidades pueden definirse por medios hermenéuticos, en el caso de la ciencia son identificables mediante análisis bibliométricos como los propuestos por Gómez Morales (2007) y Gómez Morales et al. (2008), que encuentran en redes intertextuales aquellos textos nodales que articulan la red de manera que las citaciones de los demás textos que la componen involucran de manera directa o indirecta a estos clásicos. En el caso de la historia de la ciencia es válida tanto la vía hermenéutica, representada por la identificación de relaciones de enfoque, tópicos y estructura, propuesta arriba, como la vía bibliométrica del análisis de consumo de los textos canónicos.

En lo que sigue de esta sección trataré de describir el canon historiográfico de la psicología colombiana, señalando los documentos que lo componen, las características que los relacionan, las operaciones intelectuales de las que se sirven y, sobre todo, la interpretación pública que movilizan sobre lo que es válido y legítimo en la psicología

colombiana. Rasgos que encontramos reunidos en la que puede considerarse la obra clásica de la historia de la psicología en Colombia, por lo que empezaré el análisis del canon con la identificación y análisis de dicha obra.

1.2 Ardila, 1973: la obra clásica del canon historiográfico

La Psicología en Colombia: desarrollo histórico (Ardila, 1973), puede señalarse como el trabajo que definirá hacia el futuro –y también hacia el pasado, como mostraré- la forma legítima y autorizada para referirse a la historia de la psicología en el país. Cimenta su carácter de clásico en varios factores: no sólo se cuenta entre las primeras obras cuyo tema explícito es la historia de la disciplina en el país, sino que es la primera en abordarlo de manera a la vez panorámica y detallada, ofreciendo una cronología de la psicología nacional en sus diversos componentes: la institucionalización de la formación, la difusión del ejercicio profesional, la constitución de agremiaciones, la realización de investigaciones y la producción editorial de libros y revistas científicas. De allí que tome el formato de libro, dejando el de artículo, que hasta el momento había sido el común entre los trabajos sobre la materia en el país. Al respecto no se puede subestimar el hecho de que este volumen fuera publicado por una editorial de alcance iberoamericano como *Trillas*, lo que le aseguraba amplia circulación y disponibilidad, aspectos sin duda centrales para conferirle a esta obra su carácter de clásica (Klappenbach, 2001; Simon, 2010), al legitimarla en el ámbito internacional como la exponente de la historia de la psicología nacional. Pero sobre todo el trabajo de Ardila se hace clásico porque en ese preciso momento histórico en que la incipiente profesión aún compite por un nicho deslindado de la psiquiatría, la pedagogía o la filosofía (Mora Gámez, 2012, 2013) acomete con decisión la empresa de crear una interpretación pública que asegure el monopolio de un espacio académico-profesional en manos de la comunidad psicológica, lo que se hace explícito en numerosos pasajes del texto, como por ejemplo:

> *La psicología colombiana aparece, en sus comienzos, ligada a la psiquiatría y a la educación. Sin embargo, no hay nada en la naturaleza de la psicología, ni en su praxis, que la lleve a convertirse en ayuda de la psiquiatría o de la educación. Es una disciplina diferente, cuyos datos y leyes pueden usar los médicos, pedagogos, ingenieros, sociólogos y muchos otros especialistas* [...] *Hay tesis de grado en ingeniería que versan 100%* [sic] *sobre temas de psicología* [...] *Lo anterior está muy bien, siempre que tales profesionales entiendan que están trabajando con* [sic] *un área de la ciencia en la cual no son especialistas.* (Ardila, 1973, p. 12).

Lograr que "tales profesionales", esto es, el resto de la comunidad académica y la sociedad en general, "entiendan" que sólo quienes están certificados por un título en Psicología son los legítimos portadores y practicantes del saber psicológico, es así el propósito que preside el trabajo de Ardila y que orienta las diversas operaciones intelectuales -o maniobras retóricas, como prefiero llamarlas- que lo componen. Enseguida someteré a análisis algunas de las más notorias de esta obra, haciendo énfasis en aquellas que pasaron a hacerse tópicos de los textos posteriores, o en otras palabras, devinieron en rasgos distintivos de este canon historiográfico.

1.2.1 El nacimiento de la psicología y la retórica de la naturaleza

> *La psicología colombiana ha alcanzado un nivel de desarrollo suficientemente alto como para que valga la pena dedicarse a la tarea de escribir su historia. El 9 de julio de 1973 se celebran los 25 años de la fundación del Instituto de Psicología Aplicada de la Universidad Nacional de Colombia, que dio origen al actual Departamento de Psicología. Éste fue el primer centro creado en Colombia con el fin de entrenar psicólogos* [...] *La psicología colombiana no empezó en 1948* [...] *Pero, en un sentido profesional, no hubo entrenamiento de psicólogos. Por tanto, el 9 de julio de 1948 puede considerarse como la fecha de nacimiento de la psicología colombiana.* (Ardila, 1973, p. 5).

Quizá es tan evidente que puede pasarse por alto. Por eso hay que destacar que la primera y más importante maniobra que aquí realiza el autor es la de señalar un origen, un punto cero a partir del cual empezar a contar la historia, porque antes de éste no existía aquello de lo que se trata, en este caso, la psicología, de la cual puede afirmarse categóricamente que entonces empezó a existir. He allí la primera maniobra de demarcación: antes del momento inaugural no existía psicología, sino, en el mejor de los casos, algo que habría que anteceder de prefijos como 'pseudo', 'proto' o 'pre'[3]. A partir de ese momento señalado como el nacimiento, puede decirse sin lugar a dudas que la psicología colombiana empezó su trayecto histórico[4].

La elección del término nacimiento para referirse al punto cero de la psicología nacional no es gratuita (¿por qué no 'fundación', 'inicio', 'origen' o 'despegue'?); al contrario, constituye otra maniobra retórica por el recurso a una metáfora biológica, que naturaliza el proceso histórico de la disciplina, despojándolo de aquellos factores propiamente históricos, arrancándolo de las vicisitudes sociales, de las condiciones culturales, obviando la contingencia de toda empresa humana, y, al contrario, presentando la ciencia como un proceso que fluye en una dirección predeterminada como cualquier proceso natural, del que sólo habría que registrar su desarrollo, crecimiento y expansión. La persistencia de esa metáfora la podemos constatar en textos muy posteriores, como el prólogo que Peña (1999) redactó para el número especial de la Revista Colombiana de Psicología conmemorativo de los 50 años de la psicología en la Universidad Nacional. En ese documento, Peña asimila el decurso de la psicología nacional al ciclo vital humano para fines de realizar un balance que al alcanzar su mediana edad convendría a la disciplina. Para la misma celebración, aunque en fecha distinta, Pérez-Acosta (1997) apropiaría la retórica de la maduración biológica al titular un artículo *La psicología colombiana: una adolescente de 50 años*. Más de diez años después, Peña y Pérez darían un nuevo giro a la

---

[3] Por ejemplo, en el mismo texto, Ardila (1973, p. 12) afirma: *"Esta historia de la psicología no versará únicamente sobre psicología científica, sino que describirá trabajos **precientíficos**, colocándolos en una dimensión apropiada"*. Por su parte,Peña (1993) titula *La **Protopsicología** Colombiana* a la sección que dedica a los saberes y prácticas prehispánicas y tradicionales sobre lo psicológico.

[4] La crítica a la lógica del origen en los relatos históricos ha sido criticada ya desde Nietzsche ([1878] 1972), crítica actualizada a su vez por Foucault (1997).

metáfora del nacimiento al afirmar *"la psicología de la Universidad Nacional,* [es] *la primera escuela de formación de psicólogos y, por tanto,* [es]***la madre*** *de toda la psicología colombiana"*(Peña y Pérez, 2004, p. 284. Subrayado nuestro).

La concepción de la historia como proceso natural, lineal y acumulativo no es sólo un enunciado en esta obra; es una de las notas distintivas de su modelo narrativo, replicado por todos los demás textos pertenecientes al canon. El tiempo (25 años) se traduce en desarrollo y la historia está llamada a registrar los hitos de ese desarrollo, entre otras cosas para fines celebratorios. Es lo que, efectivamente, va a llevar a cabo Ardila en su libro: presentar de modo cronológico y lineal, clasificado según áreas académico-profesionales los indicadores del crecimiento de la profesión y la disciplina: las investigaciones realizadas, los artículos y libros publicados, los campos de acción profesional abiertos, la fundación de nuevos centros de estudio, la creación de agremiaciones. Todo lo cual ha servido de formato para los trabajos subsiguientes en el tema, que han delimitado sus objetos de análisis por analogía con los propuestos por Ardila y a la vez han mantenido ese modelo de disposición del relato histórico como acumulación de logros. De lo anterior son ejemplos notorios la mayoría de contribuciones presentadas en el número conmemorativo de la *Revista Colombiana de Psicología*, ya mencionado, así como la casi totalidad de los estudios bibliométricos sobre la disciplina (al respecto véase Jaraba Barrios et ál., 2011), que por esto también harían parte del canon, y que en general coinciden con la celebración de un hito institucional o el de una publicación y tratan de mostrar el crecimiento progresivo de la institución o de la publicación de la que se trate (por ejemplo: Domínguez y Duque, 1999; González, 1999; Calvache, López-López y Mayorga, 2002; Gutiérrez, Pérez-Acosta y Plata-Caviedes, 2009; Perdomo et al., 2003; Gallegos, 2010).

Del fragmento citado reclama también nuestra atención la salvedad respecto a que los inicios de la psicología en el país se remontan a épocas anteriores a la fecha de nacimiento certificada por el autor, lo que no hace sino retomar un motivo bastante común en las historias más tradicionales de la ciencia (señalado entre otros por Kuhn, 1971;Kragh, 1987; Restrepo Forero, 1996, 1998, 2000 y 2002;Sacristán, 2005) y que, en el caso de la psicología fue, de hecho, un aspecto que podría llamarse canónico de las obras clásicas[5], justificado por lo general con la sentencia, atribuida a Ebbinghaus[6]:*"la psicología*

[5] Las cuales Ardila señala de modo explícito como referentes de su trabajo (cfr. Ardila, 1973, p. 5). Tan elemental evidencia se opone a la misma concepción histórica propia de este canon, que encuentra su más franca formulación en el trabajo de Peña (1993), quien respecto a las vicisitudes de la psicología colombiana expresa: "*Esto ocurre en el contexto de la psicología mundial.La psicología colombiana no es la excepción: es apenas un caso particular que ilustra la generalidad"* (Peña, 1993, p. 123). Más que atribuir tal coincidencia, como hace Peña, a una especie de desenvolvimiento del Espíritu en la historia de la psicología mundial y nacional, puede pensarse en que los relatos locales son preformados en el molde de las historias clásicas, de modo que su elección de eventos significativos, así como la manera de disponerlos en una determinada estructura narrativa, obedecen a la forma establecida por aquéllas y la reeditan. No

tiene un largo pasado pero una corta historia", largo pasado que como señala Rose (1988, 1996) se remonta a los orígenes mismos del pensamiento humano. *Los Orígenes*, es, de hecho, el título que da Ardila al primer capítulo de su obra (pp. 11-26) en el cual realiza un sinóptico recorrido por la historia del país, desde tiempos precolombinos hasta el momento en que escribe, identificando concepciones y prácticas relativas al comportamiento mantenidas en diversos momentos de la historia por pobladores del territorio colombiano, hayan sido ellas –a juicio del autor- de carácter mítico, científico, mágico, filosófico o religioso.

Aunque en su intento de proyectar hacia el más remoto pasado las distinciones académico-profesionales del presente Ardila se vea obligado a admitir que *"Se conoce mucho sobre la psiquiatría que practicaban los aborígenes colombianos (Roselli, 1968), pero no sobre su psicología"*(Ardila, 1973, p. 13), ello no obsta para que de tal modo haga efectivo el poderoso repertorio discursivo (Mulkay, 1997; Potter, 1998) que encierra el, en apariencia, inocuo aserto de Ebbinghaus. Al trazar de tal manera una continuidad entre el prístino pasado y el inmediato presente, pasando por encima de órdenes sociales y de sistemas culturales, ignorando en suma la variedad de formas de vida (Fleck, 1986; Bloor, 1988; Wittgenstein, 1988) en las que arraigan las diversas modalidades de conocimiento, Ardila avanza en dos frentes: por un lado hace aparecer como constantes e invariantes, como hechos de la naturaleza, es decir, como no históricos, los objetos psicológicos; por otro, constituye esa misma facticidad de lo psicológico en patrón de la legitimidad de los conocimientos psicológicos, lo que se traduce en la superioridad de la ciencia –natural-occidental sobre otras formas de conocer e intervenir la realidad.

Esta naturalización de los objetos psicológicos ha sido también una operación recurrente dentro del canon, como se observa con especial claridad, además de en textos posteriores de Ardila (1982, 1986, 2000), en Rodríguez (1993), Mankeliunas (1993)y en Peña (1993). Los siguientes fragmentos de este último no pueden ser más explícitos al respecto, al punto de parafrasear a Ebbinghaus al referirse al trayecto de la psicología nacional: *"como disciplina independiente y como profesión, la psicología es algo realmente nuevo en nuestro país. Sin embargo, el interés por los eventos psicológicos se encuentra ya en el hombre precolombino y fue una constante durante toda la historia patria"*(Peña, 1993, p. 95). Si tal interés ha sido permanente a lo largo del tiempo es porque aquello sobre lo que recae es también permanente y al parecer inmutable: *"Los eventos que constituyen el dominio de la psicología han estado siempre disponibles a los hombres"*(Peña, 1993, p. 104). El surgimiento de la ciencia psicológica no ha hecho, pues, otra cosa que acotar mediante

hay, pues, nada de trascendental –ni de objetivo- en esa coincidencia entre historia local e internacional; es sólo un efecto retórico. Al respecto véase Restrepo Forero (2002).

[6] Hay que decir que aunque siempre se invoca a Ebbinghaus como autor de esta afirmación, nunca se incluye la debida referencia, como si se tratara de una obviedad, de esos enunciados que logran tal valor de verdad al interior de una determinada comunidad que los hace parte central de su mitología que ni siquiera necesitan enunciarse para ser aceptados (Latour 1987, Latour y Woolgar 1995, Potter 1998).

definiciones precisas un dominio de objetos preexistente, al que ya desde sus albores, aunque de manera imperfecta, se había acercado la curiosidad humana. En el presente, por fortuna, la psicología científica nos asegura, sin lugar a dudas, que lo psicológico no es sino un sector específico de la naturaleza y como tal comprende fenómenos naturales: *"…hoy en día se ha establecido que la psicología estudia eventos que ocurren de la misma manera que ocurren los eventos de la astronomía, la física o la biología"*(Peña, 1993, p. 174).

Si la psicología estudia hechos naturales, no puede ser ella misma sino una ciencia natural. El contencioso sobre el estatuto social o natural de esta disciplina ha sido, esa sí, una constante a lo largo de su historia a escala internacional (Carnap, 1978; Bunge,1989; Gergen, 1996), como también nacional, donde es documentado por Mankeliunas (1993) y por Peña y Pérez (2004), no obstante lo cual no puede decirse que el canon historiográfico reitere esta controversia, pues los textos que lo componen toman partido unánime por la causa de la ciencia natural, al punto que puede señalarse este como otro de los rasgos definitorios del canon, establecido también por su obra fundacional, que plantea esta definición prescriptiva: *"La psicología es una ciencia natural siempre que por este término entendamos una disciplina cuyos datos se encuentran en el mundo natural que puedan* [sic] *recopilarse de acuerdo con las normas de la ciencia, cuantificarse y organizarse en estructuras teóricas"*(Ardila, 1973, p. 11). De acuerdo con tal definición sólo pueden ser reconocidas como psicológicas aquellas modalidades de investigación e intervención que se ajusten al ideal positivista o –en términos de la célebre clasificación frakfurtiana- empírico-analítico (Habermas, 1981). De nuevo en Peña (1993, p. 102) encontramos la reiteración y afinación de estos asertos: *"La ciencia* […] *se caracteriza por el intento de describir, explicar y eventualmente controlar un campo de eventos* […] *A través de procedimientos de observación manipulativa y análisis, se formulan leyes sobre la composición de los eventos complejos y la interrelación de los factores que los componen"*. Aunque en este fragmento no se mencione explícitamente la psicología, es claro que ésta debe tender a ajustarse a tal definición para poder considerarse ciencia. De este modo el canon promueve una jerarquía epistémica: aquellas variedades de investigación más cercanas al modelo empírico-analítico contarán con mayor legitimidad y serán aceptadas como más propiamente psicológicas que aquellas otras proclives a modalidades hermenéuticas o críticas, características de las ciencias sociales e históricas.

Lo anterior no es de sorprender; no es otra cosa la reproducción en la escala nacional de la configuración sociocognitiva del campo psicológico global, cuyo sector dominante es precisamente aquel que defiende un modelo empírico-analítico de la disciplina y que por ser dominante cuenta con los recursos para asegurar su perpetuación y expansión, por ejemplo mediante la circulación de productos editoriales, de la movilidad internacional de

sus representantes o del otorgamiento de becas a estudiantes de países como Colombia, quienes luego contribuirán a fomentar tal modelo de psicología en sus lugares de origen[7].

En efecto, tal fue el caso de Ardila y Peña, entre otros autores canónicos (Mora Gámez, 2012). Sin embargo, hay que anotar que el canon historiográfico nacional no se ha limitado a promover el ideal de ciencia positiva en toda la amplitud que esta puede tener para la psicología, sino que ha defendido de manera explícita ciertos modelos teórico-metodológicos específicos como los más apropiados, sino los únicos válidos para el ejercicio de la psicología. Así, por ejemplo, sostiene Ardila (1973: 11): *"La psicología es la ciencia que estudia el comportamiento de los organismos"* y, para evitar confusiones sobre competencias profesionales, aclara *"no es la ciencia del hombre; corresponde a la antropología tal área de trabajo"*(Ibíd.). Tampoco hay lugar para las confusiones –o discusiones- conceptuales: *"La psicología no es la ciencia del alma ni la ciencia de la mente, aunque con frecuencia se ha definido como tal, antes de llegar al estado presente."* (Ibíd.). La razón de esta preferencia tan puntual es iluminada por Mora Gámez (2012, 2013), quien muestra cómo el modelo conductual de psicología y en particular una de sus derivaciones técnicas, la terapia de modificación del comportamiento, devino en Colombia un objeto de demarcación, un medio funcional al propósito de establecer un dominio académico y profesional exclusivo para la psicología colombiana.

En relación con lo anterior es interesante observar que pasados 20 años, en la obra colectiva compilada por Ardila, *Psicología en Colombia: Contexto Social e Histórico*(1993), la prescripción de una psicología enfocada en el análisis y modificación de la conducta se modera notoriamente, aunque en el texto de Peña de ese mismo año se sostiene una definición de tal tipo, si bien en términos del llamado interconductismo, del que el autor era entonces, como ahora, el principal exponente local:*"Este 'objeto' de la psicología es, según Kantor, 'la interacción de los organismos en diferentes estadios de evolución con objetos, eventos y las relaciones con las cuales ellos están inevitablemente en contacto' (Kantor, 1963: 19)"*(Peña, 1993, p. 102). Ocurría entonces que ya la psicología había logrado deslindar su ámbito de actuación indisputado y lo que experimentaba era la proliferación tanto de modelos teórico-metodológicos y sobre todo de aplicación, como de programas de formación profesional (Puche, 2004). En este escenario, Peña reorienta el canon hacia nuevos fines epistémicos (sostener la autoridad de su propio modelo disciplinar sobre la multitud de sus competidores) e institucionales (defender una jerarquía institucional en la que la Universidad Nacional ocupaba la cúspide).

---

[7] Habría que mencionar entre estas estrategias una de las más características y eficaces para el mantenimiento y expansión de la psicología empírico-analítica: el establecimiento y fomento de las normas para la redacción de artículos científicos de la *American PsychologicalAssociation*(comúnmente conocidas como normas APA). Las maneras en que estas normas, en apariencia inocuas, han contribuido al propósito de la psicología dominante, son descritas por Bazerman (1988).

1.2.2 Los precursores, o la reinvención del pasado

En uno de sus más célebres ensayos, Jorge Luis Borges señala que *"cada escritor crea sus precursores. Su labor modifica nuestra concepción del pasado como ha de modificar el futuro"* (1984, p. 87). Es también ese el caso de Ardila, quien realiza en el texto analizado dos importantes maniobras retóricas que en gran medida le ganan su dimensión de clásico, ya que mediante ellas logra modificar el pasado de un modo funcional a sus intereses de demarcación y legitimación, fijando una versión que será cada vez más apoyada por los textos canónicos. Ardila modifica el pasado apropiando, selectiva y creativamente, trabajos de autores que lo antecedieron, alineándolos a sus propósitos.

Fue el caso del artículo de Villar (1965) *Desarrollo de la Psicología en Colombia; aporte para el estudio de su historia*, publicado en el número conmemorativo de los diez años de entrada en circulación de la *Revista de Psicología*, única en ese entonces sobre la materia en el país. La eminencia del autor, decano de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Colombia cuando escribió dicho artículo, la escasez de otras fuentes referidas a la disciplina, además de la visibilidad que la *Revista de Psicología*ostentaba en el momento en que Ardila escribía su libro (JarabaBarrios et al. 2011), hacían del trabajo de Villar una referencia obligada, de la que en efecto Ardila tomó numerosos datos y afirmaciones (compárense en particular: Villar, 1965, p. 8; con Ardila, 1973, p. 23). No obstante, la única referencia formal al artículo de Villar es más bien accesoriadentro del texto de Ardila (1973, p. 29). Y es que a pesar de lo indispensable que aquel artículo fuera para el trabajo de este autor, también es cierto que resultaba problemático a sus fines. Como médico psiquiatra de formación, Villar construyó un relato en el que la psicología deriva de modo natural y no conflictivo de la psiquiatría; no le interesa trazar fronteras entre tales disciplinas, ni entre éstas y el psicoanálisis, el cual él mismo practicaba (Ardila, 1973; Mankeliunas, 1993; Peña, 1993; Montenegro, 1999; Peña y Pérez, 2004): *"De lo dicho surge ya, como se esperaba, la dificultad de trazar una línea divisoria entre lo psiquiátrico y lo psicológico. Y empieza a esbozarse otra, aún más sutil: la existente entre la psiquiatría, la psicología y el psicoanálisis"*(Villar, 1965, p. 8). En el mismo espíritu, Villar registra la fundación del Instituto de Psicología, aunque sin mayor énfasis celebratorio, pues juzgaba otro el hito inaugural de la disciplina: *"el verdadero empuje para el estudio de las disciplinas psicológicas y psiquiátricas provino de la cátedra de psiquiatría*[...] *la lección inicial fue dictada el 11 de agosto de 1916"* (Ibíd.).

Al esquivar estos aspectos conflictivos del relato de Villar, limitándose a citarlo en relación con un tema de relevancia menor, Ardila cumple con lo que para su caso sería una cita canónica (Ashmore, Myers, Potter, 1995; Restrepo Forero, 2004), a la vez que oblitera una construcción histórica que le es adversa, confiado en la mayor visibilidad que tendrá la suya propia, proyectada tanto por el prestigio personal del que gozaba en el momento – evidente en las múltiples menciones sobre su figuración académica y gremial en el mismo texto- como por el soporte editorial de su obra, que le garantizaba un nivel de circulación y visibilidad del que carecía la alternativa de Villar, incluso a pesar de haber sido ésta reeditada varios años después en la compilación de Chaparro y Sagasti (Villar, 1978). Las

escasas referencias posteriores al trabajo de Villar (Mankeliunas, 1993; Peña y Pérez, 2004), tanto o más marginales que la que le concede Ardila, son testimonio del triunfo de este último. Este pequeño ejemplo es sólo una ilustración del carácter constructivo de todo relato histórico, pero sobre todo de las luchas retóricas que se libran en torno a la legitimidad de tales construcciones, las que, como bien saben sus artífices, contribuyen a su vez a erigir los límites de los respectivos campos académico-profesionales, así como a establecer las definiciones de las prácticas autorizadas dentro de los mismos campos.

Una maniobra similar, pero de muy distinto signo, es la que efectúa Ardila con la que no duda en llamar *"la obra psicológica de Francisco José de Caldas"* (Ardila, 1973, p. 15), a la que dedica cinco de las quince páginas de la sección histórica del libro, en particular a su trabajo *Del Influjo del clima sobre los seres organizados*, de 1808. En relación con toda la bibliografía producida en torno al *Sabio*, el abordaje de Ardila resulta bien particular; no trata de reconstruir las coordenadas intelectuales del prócer, ni de mostrar la vinculación de sus estudios con el movimiento criollo ilustrado que promovería la Independencia nacional durante esa época, tampoco le interesa presentar las vicisitudes de Caldas para conectarse –sin éxito- con redes científicas internacionales; temas todos estos en torno a los que ha girado la investigación histórica sobre este personaje. En divergencia con tales programas de investigación, pero en absoluta coherencia con sus fines estratégicos, Ardila presenta el trabajo de Caldas como eminentemente psicológico, más aún: como correctamente conductual. Así, al comentar unas prescripciones pedagógicas de Caldas, Ardila concluye: *"Estas frases están de acuerdo con lo que se sabe hoy sobre el refuerzo positivo y sobre la poca eficacia del castigo en la educación. Caldas se adelantó 150 años a los educadores de la época"* (Ardila, 1973, p. 19). Al investir a Caldas como el primer psicólogo –conductista- de la nación, Ardila no sólo entronca la psicología –conductual- dentro de un noble linaje, sino que hace a la disciplina coextensiva con el proyecto nacional y con el de una ciencia nacional (Respecto al uso de figuras cimeras en la legitimación de tradiciones científicas nacionales véase Restrepo Forero, 1996). El reconocimiento a Caldas como primer psicólogo nacional se ha hecho otro rasgo canónico, tal como se advierte en los trabajos de Rodríguez (1993), Peña (1993) y en el muy reciente de Ramírez-León (2013).

1.2.3 El Instituto de Psicología Aplicada y el mito del origen

El éxito de la tradición historiográfica fundada por el texto de Ardila en la producción de una interpretación pública sobre la psicología colombiana[8] se hace notorio en la forma cómo la comunidad psicológica nacional remonta de modo unánime su hito originario al establecimiento e inicio de actividades docentes del Instituto de Psicología Aplicada de la

[8] Para una prueba elocuente de cómo esta interpretación pública gobierna las prácticas de la comunidad psicológica nacional, véase Jaraba Barrios (2013b).

Universidad Nacional[9]. Este es otro de los rasgos de esta tradición historiográfica que inaugura el texto de Ardila. Aunque documentos anteriores también pertenecientes al canon hicieran referencia al Instituto, lo cierto es que no le confieren a este hecho la trascendencia histórica que le imprime Ardila. En el caso de Roncancio (1956), quien por entonces fungía como secretaria del Instituto, presenta en su texto una breve descripción de las actividades de la dependencia, a menos de 10 años de su creación, en el que anota apenas algunas referencias a sus inmediatos antecedentes. Para Villar (1965), dado que la psicología es sólo una parcela de la psiquiatría, el origen de aquélla es anterior a su profesionalización.

En esto la psicología nacional sediferencia de otras comunidades académicas que suelen elegir como su punto de partida el establecimiento de una cátedra universitaria (como el caso de la sociología colombiana, que se refiere a la cátedra inaugurada por Salvador Camacho Roldán en 1881), o, como en el caso de la comunidad psicológica internacional, la fundación de un laboratorio, o bien, la constitución de una agremiación profesional o el reconocimiento legal del ejercicio de la profesión mediante la expedición de una normativa gubernamental. Como han mostrado por ejemplo las críticas al relato fundacional centrado en Wundt y el laboratorio de Leipzig (entre las que sobresalen las de Danziger, 1979), todas estas opciones son en igual medida arbitrarias y estratégicas. Son arbitrarias porque, como es claro, a ninguna cabe un especial estatus dentro de la variedad de factores y eventos que confluyen en la constitución de una disciplina. Son estratégicas porque sea cual sea la elección, ésta ha de tener un importante efecto legitimador de la comunidad en cuestión y será decisivo en la construcción de la interpretación pública de ésta.

Ya he mencionado cómo el establecimiento de este hito por parte de Ardila responde al propósito de lograr el monopolio del saber psicológico en manos de los profesionales certificados en la disciplina. Operación aún más decisiva en fechas cuando la psicología no contaba ni con una sanción legal para su ejercicio exclusivo (que sólo se haría efectiva hasta 1985) ni con una agremiación reconocida oficialmente como tal (lo que no tendría lugar sino tan tardíamente como en 2004, con la creación del Colegio Colombiano de Psicólogos). En una situación tal, la narración histórica cobraba especial relevancia para la cohesión interna de la incipiente comunidad, así como para su legitimación ante otras instancias sociales. Ardila produce entonces un mito de origen que por un lado identifica la psicología con la formación profesional específica en el área y por otro cobija a todos

[9] Si bien, como he anotado en otro lugar (Jaraba Barrios, 2012a), hay discusión sobre cuál sería exactamente el evento que señala tal hito. Así, aunque como ya se vio, Ardila escoge el 9 de julio de 1948 (acto inaugural oficial del *Instituto*), la tradición ha fijado el 20 de noviembre como el Día del Psicólogo (sic) en Colombia, en conmemoración de la fecha cuando en 1947 se firma del Acuerdo 231 del Consejo Directivo de la UN que aprueba la creación del Instituto. Por su parte, el Departamento de Psicología de la UN decidió celebrar sus 50 años en 1999, contando a partir de 1949, cuando el Institutoinició labores docentes.

los profesionales al señalarles un mismo origen común, operación reeditada por Peña y Pérez en un fragmento que merece reiterarse aquí: *"la psicología de la Universidad Nacional,*[es] *la primera escuela de formación de psicólogos y, por tanto,*[es] *la madre de toda la psicología colombiana"*(Peña y Pérez, 2004, p. 284)[10]. Origen común que además podía mantenerse al margen de las controversias epistémicas que ya en los 70 caracterizaban a la comunidad psicológica (Mankeliunas, 1993; Peña y Pérez, 2004; Mora Gámez, 2012), pues el hecho de que el trabajo del Instituto girara en torno a la psicometría, una práctica reconocida como propiamente psicológica, claramente positiva, y sobre todo, al margen de las discusiones teóricas de la época en la que Ardila escribe, dotaban a esta elección de una neutralidad muy eficaz para congregar a una comunidad en riesgo de fragmentación debido a las divergencias teóricas internas (fragmentación que se hizo evidente, por ejemplo, en las prácticas editoriales de la comunidad durante los 70 y 80, al respecto véase Jaraba Barrios et al. 2011). Operación muy similar a la realizada por Boring al emplazar el laboratorio de psicología experimental de Wundt como locus originario de la psicología mundial, tal como han mostrado los estudios críticos de esta tradición realizados por Danziger (1979) y Klappenbach (2006).

Esta elección del hito fundacional tuvo una consecuencia de gran relevancia para nuestros fines: hizo de las actividades del Instituto y de su inmediato antecedente, la Sección de Psicotecnia del laboratorio de fisiología, ambos bajo la dirección de la psicóloga española Mercedes Rodrigo, temas centrales para la construcción de un relato sobre los orígenes de la psicología nacional. Dado que una interpretación pública de la realidad no se sostiene sólo en los textos, la XIV asamblea de la Federación Colombiana de Psicología, presidida por el mismo Ardila (Ardila 1973, p. 70), concedió el Premio Psicología Colombiana a Mercedes Rodrigo, bajo los siguientes considerandos:

> *…por su labor pionera en favor del desarrollo de la psicología científica y profesional en Colombia. Primero, desde la Sección de Psicotecnia adscrita a la Facultad de Medicina de la Universidad Nacional de Colombia, y luego desde el Instituto de Psicología Aplicada de la misma Universidad, estructuró la psicología colombiana, le dio su forma actual, y entrenó a quienes iban a convertirse en los líderes de la psicología de las siguientes décadas* […] *Nuestra asociación quiere destacar en esta forma la labor cumplida por Mercedes Rodrigo Bellido, principal figura de la historia de la psicología colombiana y punto de iniciación de la psicología en nuestro país.* (Ardila 1973, p. 33).

La operación aquí efectuada es muy interesante, pues establece una dialéctica entre texto y acción: el otorgamiento del premio a Rodrigo sin duda fue en su momento un acto muy

[10] La doble citación de la que ha sido objeto este fragmento es muestra de la coherencia de las operaciones retóricas del canon: sin el recurso a una retórica biologicista no sería lógico remontar la procedencia común de todos los psicólogos colombianos a la Universidad Nacional. Gracias a esa retórica, al contrario, las condiciones específicas que rodearon la fundación de cada departamento y programa de psicología en Colombia se desvanecen a favor de un origen común.

poderoso simbólicamente, entre otros para los fines de dotar de realidad práctica, públicamente visible, el relato que Ardila está por construir. Al incluir en este relato la referencia al premio, dota de legitimidad y mayor visibilidad a éste, a la vez que ofrece una evidencia socialmente sancionada de la validez de su versión sobre el origen de la psicología nacional.

Fue así como las vicisitudes de la labor de Mercedes Rodrigo en Colombia adquirieron una dimensión mítica en la tradición historiográfica de la psicología nacional, y se convirtieron en uno de los temas más frecuentados por los sucesores de Ardila, es decir, por los textos posteriores que hacen parte de este canon historiográfico. A continuación revisaremos cómo algunos de estos documentos reconstruyen la historia de la Sección y el Instituto y con ello de los inicios del limitacionismo y el examen de admisión a la Universidad Nacional.

1.3 El examen de admisión a la Universidad Nacional: la versión canónica

Si una modesta sección del laboratorio de fisiología pasó a ostentar el rango de Instituto, dependiente directamente de la Rectoría, si Mercedes Rodrigo, quien arribó en inciertas condiciones al país, logró convertirse en la heroína fundacional de una nueva disciplina, fue en gran medida porque sobre ella y la dependencia a su cargo recayó la tarea de diseñar, organizar, aplicar y calificar la prueba de admisión a la Universidad Nacional de Colombia a partir de 1939. La decisión de restringir el acceso a la Universidad, que siguiendo a Rama (1970) llamaremos limitacionista, que a su vez condujo a la realización de estas pruebas será así un primer tópico en las historias canónicas que abordan estos sucesos. He aquí la versión de Mankeliunas (1993, p. 46):

> *Tanto en el Ministerio de Educación como en el Congreso de la República se consideró el problema de seleccionar científicamente a los aspirantes a los estudios superiores. Con tal fin se contrató a la psicóloga española Mercedes Rodrigo* [...] *El seguimiento de los candidatos admitidos por sus profesores, en los primeros semestres universitarios, confirmó la utilidad del procedimiento. Por eso este examen de admisión se extendió a las carreras de ingeniería y derecho.*

Según esta versión la decisión de limitar el acceso a la Universidad provino del gobierno nacional, el que además tendría clara la necesidad de sustentar esta limitación sobre medios científicos. De alguna manera se habría definido que el medio más idóneo era el ofrecido por las pruebas psicotécnicas y para ello se habría convocado expresamente a Rodrigo. La eficacia del instrumento elegido sería confirmada por los profesores, y justificó por sí sola la extensión de la medida a todas las carreras de la Universidad. Pero, ¿Cómo llegaron el Ministerio y el Congreso a la decisión de seleccionar científicamente a los universitarios? ¿Fue tan inequívoca la idoneidad de los exámenes? ¿No hubo una sola voz de protesta o por lo menos de reserva al respecto? Son preguntas que este relato no

nos ayudará a responder porque ni siquiera se las plantea; como es propio de una tradición historiográfica, lo que importa mostrar es que la práctica que dará origen a la formación profesional psicológica en el país resulta de consideraciones por completo racionales cuyo acierto puede ser objetivamente juzgado con base en la eficacia técnica de los medios empleados para el fin propuesto[11], eficacia que sostiene la implantación y extensión de la medida al margen de cualquier discusión pública.

Como antes señalé, Mankeliunas rescata para el canon el que sería el texto más antiguo de éste; el titulado escuetamente *El Instituto de Psicología de la Universidad Nacional*(Roncancio, 1956), publicado bajo el acápiteCrónica-Información (es decir, no como un texto histórico, sino como un informe de hechos presentes y de sus inmediatos antecedentes) en el número inaugural de la Revista de Psicología, publicación del mismo Instituto y la primera en el ámbito nacional especializada en la materia (Jaraba Barrios et ál. 2011). Veamos esta versión tan próxima a los hechos de nuestro interés:

> *El Instituto de Psicología se inició con trabajos de investigación en el Laboratorio de Fisiología [dirigido por] el Dr. Alfonso Esguerra Gómez* [interesado en] *conocer mejor a sus discípulos no sólo desde el punto de vista fisiológico, sino en una forma integral* [...] *Para que sus ideas fueran una realidad confió la dirección de esta tarea a la señorita Mercedes Rodrigo Bellido, psicóloga española* [...] *Con el decidido apoyo del Rector Agustín Nieto Caballero, se hicieron los primeros ensayos con los alumnos del curso de fisiología.*
> *A partir del mes de enero de 1940 los exámenes psicotécnicos se usaron para seleccionar a los estudiantes que entraban por primera vez a las distintas Facultades de la Universidad. Con la ampliación de este servicio, surgió la nueva y discutida Sección de Psicotecnia, la que continuó en sus labores de selección universitaria hasta el año 1950.* (Roncancio 1956, p. 103).

Lo primero que salta a la vista es cómo el relato de Mankeliunas, en el cual aparece por primera vez citado el de Roncancio, entra en abierta contradicción con lo expuesto por éste, según el cual las labores de Mercedes Rodrigo eran en principio de estricto carácter investigativo[12], encaminado a satisfacer el interés del Prof. Esguerra en 'conocer mejor' a sus estudiantes[13]. Sólo que, de repente y sin mayor explicación de por medio, las

---

[11] Es interesante contrastar este planteamiento con el análisis de Rama (1970, pp. 103-104).
[12] También entra en conflicto esta versión con las de Peña (1993) y Peña y Pérez (2004), las cuales reconstruyen esta historia según un modelo progresivo en el que la psicología empieza por ser *meramente* técnica y profesional, para llegar, al cabo del tiempo y en virtud de un proceso de *maduración* a mostrar indicios de convertirse en una práctica investigativa desligada en principio de la aplicación.
[13] Al revisar uno de los trabajos de Esguerra Gómez (1944), producto de este llamativo interés, resulta notorio el pensamiento eugenésico que animaba su investigación, el cual, para la época en que escribe Roncancio, posterior a la II Guerra Mundial, no es de muy buen recibo de parte del público (Ramsden, 2008), menos aún para fines de legitimar el ejercicio profesional de la psicología, de allí que haya tenido la autora que acudir a tan ambiguos motivos para explicar la realización de los estudios en los que entraría a colaborar Rodrigo.

metodologías psicotécnicas pasarán a emplearse en la selección de estudiantes. En esto sí coincide Roncancio con Mankeliunas, ambos omiten cualquier referencia a los motivos o argumentos que sostenían la medida limitacionista. Deja también Roncancio de ilustrarnos sobre porqué califica de discutida la Sección. En cuanto a esto último los demás relatos nos informarán más ampliamente, mientras que en realidad será muy poco lo que hallaremos relativo a los fundamentos del limitacionismo en el resto de esta literatura canónica, la que se limita a insistir en la excelente recepción de la medida y de la técnica que la apoyaba:

> *Las actividades de evaluación y selección de la Sección de Psicotecnia, inicialmente y poco después en el Instituto de Psicología Aplicada, fueron bien recibidas por la Universidad y apoyadas por los gobernantes de la época* [...] *De igual manera, otras Universidades del país estaban pidiendo que se emplearan esas técnicas para la selección de sus estudiantes. De otra parte, en el terreno político, el partido liberal que estaba en gobierno con el Doctor Eduardo Santos, propietario del diario El Tiempo, acogió a Doña Mercedes y su trabajo por sus ideas republicanas.* (Hernández-Vargas et ál. 2003, p. 8).

Así que la aceptación y el prestigio del examen traspasaron las fronteras de la Universidad, hasta el punto que otras instituciones reclamaban los servicios de la Sección. Pero lo más interesante de este relato es la referencia al componente político del proceso, el cual se señala como factor decisivo para la implantación de la limitación y del examen, estableciendo una conexión entre los gobiernos de la República Liberal y el movimiento Republicano español, al que el texto adscribe a Rodrigo, con el resultado de resaltar y exaltar el carácter ilustrado, progresista y democrático del examen y la medida en él apoyada, ya que si una científica republicana (o por lo menos de ideas tales), expulsada de su país por las fuerzas oscuras del franquismo, es el agente de estas técnicas, apropiadas por la República Liberal, no puede caber duda respecto a que dichas técnicas son coherentes con el proyecto modernizador de ambas tendencias políticas, entre las que se establece así un parentesco tecnocientífico: el examen de admisión es el legado de la República española a la República Liberal. Pero los vientos políticos cambian.

> *Como parte del proceso de modernización del país que tuvo lugar durante los gobiernos de López Pumarejo y Eduardo Santos, y el consiguiente desarrollo de la Universidad Nacional como una universidad moderna, se presentó un aumento en el número de aspirantes a ingresar* [...] *lo cual se tradujo en el aumento del número de personas que no entrarían por falta de cupos. Ante la exigencia del examen de ingreso y la escasez de plazas, algunos exámenes de admisión fueron sustraídos por estudiantes de la Universidad. Este hecho fue utilizado por algunos representantes del partido conservador, quienes convirtieron al Instituto en blanco de críticas en lo referente a su idoneidad y a la validez de utilizar pruebas de admisión; fue este uno de los motivos del enfrentamiento de los conservadores con el consejo directivo de la Universidad, principalmente liberal.* (Peña y Pérez 2004, p. 296).

Sólo hasta este trabajo de 2004 encontramos alguna indicación sobre las razones del limitacionismo, aunque no se trate más que de la reiteración de lo ya dicho: la restricción al ingreso, como la psicotecnia, es muestra de modernidad, categoría que pasa de ser

descriptiva a explicativa, aunque la explicación deje más dudas que claridades. En efecto, durante la República Liberal se dio un importante impulso a la educación, incluyendo la universitaria (Helg, 1980 y 1987; Becerra Ardila y Restrepo Forero, 1993; Herrera 1993; Sáenz Obregón et al. 1997;Quicenoet ál. 2004; Sánchez Botero, 2009; Jaramillo Jiménez, 2009). En particular la Universidad Nacional, en virtud de su nuevo Estatuto Orgánico promulgado, como Ley 68, en 1935, inició un proceso de reorganización académica y de ampliación física, pues la norma preveía la construcción del campus donde al día de hoy sigue operando la institución y que se empezó a levantar en 1937. No es impropio llamar a tal proceso 'modernización', pero queda la pregunta de por qué éste habría de implicar por necesidad, como sugieren Peña y Pérez, la restricción del ingreso, sobre todo cuando las instalaciones de la Universidad se ampliaban.

Que lo anterior no nos haga pasar desapercibida otra novedad de este relato: al fin hay aquí algún tipo de controversia respecto a la medida, así se la presente como falaz, como mera excusa para la impugnación retardataria de las iniciativas liberales –modernizantes, claro está- de parte de los conservadores que en este momento -1949- han vuelto ya al poder. Aunque lo he expresado antes (Jaraba Barrios, 2011, 2012a, 2013a) no puedo evitar insistir ahora en que algo característico de esta narrativa canónica es la asimetría de su explicación (Bloor, 1988; Restrepo Forero, 2000) respecto a la conformidad o rechazo del examen de admisión, pues mientras para el primer caso se aduce la eficacia técnica del dispositivo, de lo segundo se da cuenta apelando a oscuras e ilegítimas motivaciones políticas, lo cual, sin embargo, hay que admitir que es coherente con el conjunto de la versión canónica, pues si de lo que se trata es de hallar la solución apropiada a un problema técnico, no caben al respecto mayores consideraciones políticas. No es claro, sin embargo, que sea una cuestión netamente instrumental la de que la principal universidad pública del país deba aceptar o no a todos quienes pretendan acceder a ella, como tampoco es indiscutible que los procedimientos psicotécnicos sean los más apropiados para regular el ingreso. En todo caso, ciencia y política aparecen divorciadas en esta historiografía; la segunda sólo puede entrar en relación con la primera para apoyarla o para rechazarla, no es posible concebir una discusión política de los fines y medios propuestos por la experticia tecnocientífica.

Ya internados en la senda de la impugnación política al examen, conviene revisar el primero de los textos en abordar el tema que Roncancio dejara apenas insinuado. En 1965, Álvaro Villar Gaviria, entonces Decano de la Facultad de Psicología, publica, con motivo del décimo aniversario de la Revista de Psicología, el relato que marcaría la pauta de las subsiguientes versiones a este respecto:

> *En este mismo año* [1948]*, de profundos avatares políticos en la vida nacional, las pruebas psicológicas para selección de los aspirantes universitarios, fueron blancos de las embestidas por parte de algunos sectores del país, y el problema fue llevado hasta el Congreso Nacional. El problema surgido con la señorita Rodrigo llegó a sus últimas consecuencias con su expulsión del país en 1950.* (Villar 1965, p. 9).

Otra vez la política como obstáculo, ahora en la forma de la inestabilidad posterior al Bogotazo, la que, encarnada en 'algunos sectores' que en este temprano relato permanecen anónimos, se vuelve contra los exámenes de admisión por razones que no se hacen explícitas, quizá para ahondar aún más su carácter irracional, ya sugerido por el término 'embestidas' con el que el autor denomina estas reacciones, cualesquiera que hayan sido y que resultan así despojadas de toda legitimidad. Lo que sí se hace constar es que de algún modo estos sectores lograron apelar a las más altas instancias, lo que resultó en la expatriación de Mercedes Rodrigo. Lamentable para la psicóloga, de haber sido ese el caso, pero estupendo para la narrativa canónica, cuya heroína se convierte así también en mártir, elevando el relato a las dimensiones de una épica o quizá de un evangelio: vino a esta tierra, nos iluminó con la verdad y fue perseguida y expulsada. Aunque, como ya he mostrado, en muchos otros aspectos la versión de Villar se verá relegada dentro del canon, no ocurrirá así con su esquema narrativo, que podría asumir el título de la obra de Draper, *History of theConflictbetweenReligion and Science*[14], pues consiste en organizar la historia de la psicología colombiana en términos de las resistencias ofrecidas a su desarrollo por esos 'sectores sociales' tradicionalistas y retrógrados, por lo general amparados bajo la autoridad de la Iglesia Católica[15].

O del partido Conservador, pues aunque los relatos posteriores retoman el modelo de Villar, no lo harán sin relaborarlo a su vez, añadiéndole cada vez más detalle y colorido, centrando esta pugna entre ciencia y creencia, entre investigación y dogma, entre episteme y doxa, en los sucesos conducentes a la expulsión de Rodrigo:

> *Mercedes Rodrigo fue duramente criticada, al igual que el Instituto de Psicología Aplicada, por el supuesto servicio que le prestaban al comunismo, a la masonería o al liberalismo, términos estos que extrañamente, para algunos, parecían confundirse en uno solo. Los conservadores consideraban que estas técnicas viniendo de los republicanos eran peligrosas en un país considerado conservador y católico y cuando se consolidaron en el poder, después del agitado ambiente político, expulsaron a Doña Mercedes en el año de 1950. Tomaron como evidencia de su argumentación su origen republicano español, el Catálogo de Intereses Colombianos que estaba construyendo y su visita a la Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas URSS.* (Hernández-Vargas et ál. 2003, p. 10).

Además de apuntalar lo ya dicho sobre la asimetría en el abordaje de los juicios respecto a las pruebas de admisión, el anterior fragmento nos invita a preguntar ¿cuáles son las fuentes de las historias canónicas? ¿De dónde extraen la evidencia que sostiene sus afirmaciones? La revisión de las referencias del conjunto de textos nos lleva a la inevitable

---

[14] Obra publicada en 1874 y a la que quizá quepa señalar como la iniciadora de la tradición historiográfica que establece una inevitable pugna entre ciencia y religión, con base en lo que se conoce en el mundo anglosajón como *'Conflictthesis'.* Al respecto véanse: Shapin (2000) y Bowler y Morus (2006).

[15] Respecto al uso de este particular modelo narrativo en historia de la ciencia, véase, para el caso del evolucionismo, Restrepo Forero (2002).

conclusión de que, salvo ciertos documentos primarios citados para fines celebratorios[16], la narrativa canónica se sostiene sobre sí misma; cada texto remite a los anteriores dentro del canon[17]. Eso cuando la fuente no es otra que la misma memoria de autores y autoras, en la mayoría de los casos conspicuas figuras de la psicología nacional de cuya consolidación fueron protagonistas. Pero si tal aproximación a la reconstrucción histórica puede ser cuestionable por su parcialidad, entendida tanto en términos de una perspectiva limitada de los sucesos como en los de una versión impregnada hasta la médula de intereses personales o de grupo (Sacristán, 2005), esta reserva se hace aún mayor al considerar que los sucesos del Instituto, más aún de la Sección, fueron ajenos a todos los autores, con excepción quizá de Roncancio. No obstante, más que de una debilidad metodológica, se trata de una maniobra estratégica mediante la cual los diversos relatos se apoyan entre sí y consolidan en conjunto la versión que movilizan, su tradición historiográfica, su interpretación de la realidad.

La **imagen 1** muestra el cartel promocional de una exposición organizada por la División de Archivo y Correspondencia de la Universidad Nacional en 2008, dedicada a las actividades psicotécnicas en la Universidad entre 1939 y 1969, las cuales son señaladas como los *"Inicios de la psicología académica en el país"*. La **imagen 2**es la usada por la Asociación Colombiana de Facultades de Psicología –ASCOFAPSI- para la promoción de una cátedra interinstitucional, llamada, precisamente, *Cátedra Colombiana de Psicología Mercedes Rodrigo*, mediante la cual se sigue celebrando en el presente el papel pionero de la española en la constitución de la disciplina. Son estas apenas unas entre las muchas evidencias que pueden presentarse sobre la eficacia del canon aquí tratado para la producción de una interpretación pública de la realidad, compartida no sólo por la comunidad psicológica, sino por la comunidad académica en su conjunto, respecto a que las actividades de Rodrigo, en particular las de carácter psicotécnico, fueron fundacionales para la disciplina en el país.

[16] El caso más notable es el del Acuerdo 231 de 1947 del Consejo Directivo de la Universidad Nacional, por medio del cual se crea el Instituto de Psicología Aplicada, reiterativamente citado en estos textos.
[17] Muestra de ello es que el más informado y elaborado de estos relatos, el de Peña y Pérez (2004), sea, como su título lo indica, un *estado del arte historiográfico*, una recopilación de fuentes secundarias.

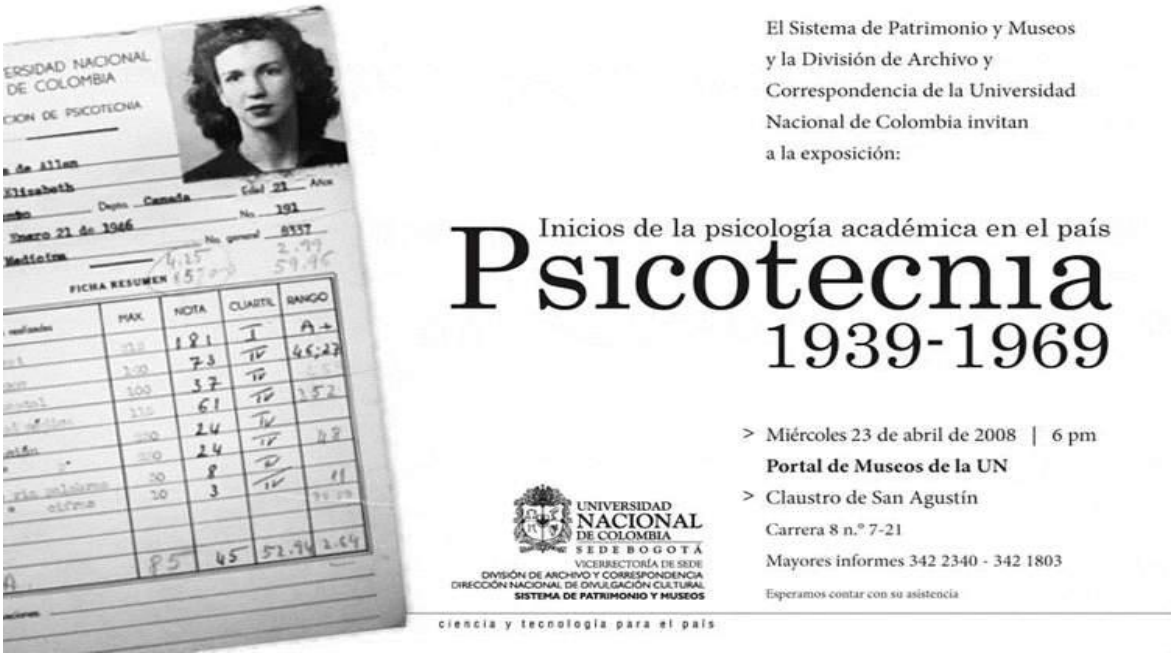


Imagen 1. Cartel promocional de la exposición *Inicios de la Psicología académica en el país: Psicotecnia 1939-1969*. Fuente: División de Archivo y Correspondencia, Universidad Nacional de Colombia, Sede Bogotá.

Imagen 2. Imagen de la Cátedra Colombiana de Psicología Mercedes Rodrigo, promovida por ASCOFAPSI. Fuente: http://www.ascofapsi.org.co/

Es ya un tópico la dicotomía entre escritura histórica y escritura de ficción, sin embargo, los relatos canónicos invitan a retomarla, pues existe consenso respecto a que la línea divisoria entre una y otra es trazada por la sujeción a la evidencia verificable que se exige a la primera. Si estos relatos renuncian a tal evidencia o abiertamente la desestiman, ¿hasta qué punto no son propiamente ficción? En las siguientes páginas tendré la oportunidad de mostrar cuánto se apartan de lo que el material de archivo registra. Por lo

pronto quiero señalar que otra operación intelectual del canon tiene que ver con un modelo narrativo cuya adopción implica entrar en los terrenos de la escritura ficcional. La culminación del relato con la expulsión de Mercedes Rodrigo es trágica, en el sentido más aristotélico: confiere a la historia un efectivo tono dramático y eleva, ya lo he dicho, esta anécdota de prosaica burocracia a la dimensión de una gesta, de una épica. Sobre todo la asimila a otros dramas bastante difundidos por anteriores historias canónicas de la ciencia occidental, como el del juicio de Galileo o la controversia entre Thomas Huxley y el obispo Wilberforce a propósito del evolucionismo[18]. Por este medio, la psicología colombiana se integra a la gran empresa iluminista de la ciencia occidental en su lucha contra la superstición, el dogma y el oscurantismo. Así también, toda crítica u oposición de la que pudiera haber sido objeto el examen de admisión queda confinada a la ilegitimidad por retardataria, opuesta al progreso y la verdad.

No tan heroico, pero quizá más interesante, es el relato que puede componerse a partir de la evidencia archivística. Incluye actores diversos a los que el examen afecta de muy diversas maneras por lo que tratan de apropiarlo o rechazarlo según el caso, dando lugar a tensos conflictos e intrincadas negociaciones. Es también este relato mucho menos maniqueo: tanto los defensores del examen como sus detractores eran motivados por variados intereses y es arriesgado juzgaren un primer momento cuáles son los más progresistas, modernos o democráticos. Para decidir eso quizá sea necesario internarse en la controversia como aparece en los registros documentales de la época, lo que haremos al pasar la página.

[18] También –por fortuna- son ya tópicos las críticas a estas dramatizaciones en la historia de la ciencia, como la que realiza Stengers (1991) a las relativas al juicio de Galileo, o las referidas por Restrepo (2002) en el caso del evolucionismo.

2. La controversia del examen de admisión a la Universidad Nacional, 1939-1950

Si los relatos canónicos sobre las vicisitudes del examen han sistemáticamente eludido el recurso a las fuentes primarias, al material de archivo,a los registros escritos contemporáneos a los acontecimientos que refieren, el presente estudio debe optar por esas fuentes como las más indicadas para ofrecer una versión alternativa de los hechos, que más allá de la celebración y la legitimación de una disciplina y de la comunidad profesional a ella asociada, despliegue, de la manera más detallada posible, una representación de las formas en las que diversos actores sociales con sus respectivos proyectos se articularon en torno a una innovación tecnocientífica para dar lugar a una serie de transformaciones institucionales en el marco de la Universidad Nacional cuyas repercusiones a escala nacional son notorias hasta el día de hoy.

En este capítulo se reconstruirá la controversia sostenida, a lo largo del periodo 1939-1950, en el escenario del Consejo Directivo de la Universidad Nacional (CD en lo que sigue) respecto al establecimiento de la limitación al ingreso y de los diversos medios para regularla, entre los cuales las pruebas psicotécnicas se presentarían siempre como una alternativa privilegiada. El material con el que ha sido compuesta esta reconstrucción procede en su totalidad de la colección del Archivo Histórico Central de la Universidad Nacional de Colombia[19], en particular la series Actas del Consejo Directivo (en adelante ACD), Acuerdos del Consejo Directivo (AdsCD, en adelante) y Resoluciones de Rectoría (RR, en lo que sigue).

Será esta documentación el principal referente de nuestra indagación en adelante, ya que como registro de las discusiones que al interior del CD tuvieron lugar, nos muestran el proceso previo a las decisiones que fueron configurando la institución, decisiones que desde esta perspectiva no aparecen ya como respuestas necesarias y racionales a problemas objetivos y evidentes para todos, sino como el resultado de negociaciones y conciliaciones entre puntos de vista e intereses por lo general divergentes. Dicho de otra manera, nos adentraremos en la controversia (Shapin y Schaffer, 1995; Pinch, 1993; Mulkay, 1997) en torno a la limitación del ingreso y el examen de admisión a la Universidad Nacional con el fin de resaltar lo contingente que en su momento resultó esta

[19] A cuyos funcionarios, en particular a Gabriel Escalante, mucho debe esta investigación.

medida y de exponer los proyectos que la misma sostenía. También nos permitirá este análisis vislumbrar los proyectos alternativos, las configuraciones diversas que hubiera podido tomar la Universidad y la relación entre ésta y la sociedad de haberse optado por otro tipo de medidas diferentes a las que efectivamente tuvieron lugar.

Aclaración metodológica: como es de suponer y como las mismas actas del CD revelan, éste no fue el único espacio en el que se profirieron declaraciones a favor o en contra de la limitación y el examen.Dado que se trataba de un tema de interés público, el público hubo de pronunciarse al respecto.En las aulas de la Nacional y de otras universidades, en los recintos parlamentarios, en las oficinas gubernamentales, en las páginas de los diarios, así como en cafés, tiendas, billares, o en los comedores de las casas de familias a la expectativa de si su vástago más prometedor debería enfrentar o no una prueba tan amenazadora para sus esperanzas de un mejor futuro.Rescatar todo ese caudal de opinión pública derivado de las discusiones en el CD de la Universidad sería, claro, interesantísimo, ofrecería una vista panorámica de cómo una medida propuesta y discutida en un escenario tan reducido podría llegar a concernir a muy diferentes sectores de la sociedady cómo éstos interpretaron,crearon versiones alternativas o enunciaron argumentos en pro o en contra del proyecto limitacionista. Pero un empeño de semejante magnitud excede, claro, los límites de este humilde trabajo, no sólo en términos logísticos y materiales, sino también metodológicos y epistemológicos. La ardua búsqueda en archivos oficiales y de prensa, en correspondencia privada, en diarios íntimos, en literatura de la época, aportaría algo de colorido y mucho más volumen a este documento (lo que no necesariamente es favorable, dada la restricción de espacio que debo respetar), pero poco más que eso. La discusión relevante, la que tendrá efectos reales en la sociedad e imprimirá un rumbo a la historia, es justamente esta que enseguida analizaremos, la que tiene lugar en la máxima instancia de gobierno universitario, la que concluirá con la adopción de medidas que afectarán a todos los demás sectores sociales, fueren cuales fueren sus opiniones al respecto. Y es que las opiniones pueden ser todas muy interesantes, pero muy pocas logran acceder al estatus de acciones discursivas (Potter, 1998)con capacidad para sostener o socavar un orden social dado. Que es lo que interesa aquí: cómo de las discusiones sostenidas en el CD se derivó un modo de organizar la educación en Colombia. Por eso, las opiniones, declaraciones y demás que se hayan proclamado por fuera de ese escenario sólo tendrán relevancia en tanto ingresen a éste y orienten en algún sentido la controversia que allí se desarrolla.Así pues, mantendremos acotada esta controversia dentro de los límites del CD.

2.1 El marco de la controversia: el campus y la República Liberal

Los sucesos que nos competen se desarrollan dentro de un periodo (1939-1950) que los inscribe en el marco de la llamada República Liberal, la que, si bien en términos gubernamentales concluye en 1946 con el retorno al poder del partido Conservador, como proyecto político es el contexto en el que se gestan las condiciones que darán lugar

a la controversia sobre la limitación y el examen de ingreso. Ya ha sido documentado con suficiencia el interés de los gobiernos liberales de López Pumarejo y Eduardo Santos por promover una reforma educativa a escala nacional y en todos los niveles de enseñanza a través de múltiples medidas legislativas y administrativas que si bien no siempre fueron coherentes ni del todo eficaces, sin duda alteraron de ahí en adelante el panorama de la educación en Colombia (Helg 1980; Helg 1987; Becerra Ardila y Restrepo Forero, 1993; Herrera, 1993; Sáenz et ál. 1997; Quicenoet ál. 2004; Ramírez y Téllez, 2006; Sánchez, 2009; Jaramillo Jiménez, 2009). A pesar de que, como veremos, no puede decirse que la medida limitacionista y el establecimiento del examen de admisión hayan sido decisiones emanadas desde las instancias gubernamentales, como tampoco que sean resultado directo y consecuente de las políticas educativas de los gobiernos liberales, sí es cierto que las múltiples reformas realizadas al bachillerato y a la universidad, crearon las condiciones en las que fue posible considerar tales medidas. Por eso, antes de exponer el desarrollo de la controversia, nos detendremos a realizar una sinóptica revisión del estado de la educación secundaria y universitaria y, sobre todo, de las reformas realizadas al respecto durante la República Liberal.

Para lo que nos ocupa, resultan pertinentes dos series de medidas educativas. La primera tiene que ver con el bachillerato, y en particular con las condiciones y requisitos que debían cumplir los establecimientos oficiales y privados para expedir diplomas de bachiller. Este era un aspecto no poco problemático dada la fragmentación del sistema y la estrechez de recursos con los que contaba el Ministerio de Educación para tratar de regularlo. En efecto, como señalanHelg (1980 y 1987) y Sáenz et al. (1997), al inicio de la República Liberal la oferta de educación secundaria se caracterizaba por la nula participación estatal, el dominio casi total de las comunidades religiosas y niveles de calidad diversos según se ubicaran los establecimientos en zonas rurales o urbanas, en la capital o en las regiones. Los gobiernos liberales trataron de revertir esta situación mediante un mayor control y participación estatal en el sistema con miras a expandirlo, integrarlo y homogeneizarlo. La segunda serie de medidas concernía al nivel universitario y, en particular para la Universidad Nacional, a su organización física, académica y administrativa. La Universidad, según la misma legislación de la época, debía fijar el patrón a seguir por todas las otras instituciones de educación superior públicas y privadas.

En este punto conviene mencionar que antes de este momento ya se había planteado en Colombia la instauración de un examen de admisión universitaria. Siguiendo las recomendaciones de la misión pedagógica alemana que visitó el país entre 1924 y 1926, la ley 56 de 1927 establece tal requisito de ingreso adicional al diploma de bachiller, lo que, otra vez siguiendo a Helg (1980 y 1987), constituyó el primer intento de fijar un criterio común en cuanto a los conocimientos básicos de los bachilleres colombianos. No obstante, la aplicación de dicha norma solo se haría efectiva en el gobierno de Olaya Herrera, mediante el decreto 1487 de 1932, que establece el examen como requisito para la obtención del diploma de bachiller, modelo que mantendría la legislación posterior en

la materia. Que la prueba sea condición previa o adicional a la concesión del título de bachiller puede parecer una mera diferencia de forma, pero esa diferencia puede resultar más acusada si se consideran ciertos puntos, como que en el caso de un examen previo y condicional para lograr el título de bachiller se está asumiendo una continuidad entre educación secundaria y universitaria. Así entendido, el nivel de formación que define al bachiller sería el mismo indispensable para ingresar a la universidad. En el caso contrario, pareciera asumirse un desfase entre el mínimo necesario para titularse de bachiller y aquel requerido por la universidad, lo que a su vez implica un desfase correlativo entre ambos niveles de formación. Por otro lado, que la prueba se dirija a certificar el aprendizaje en el nivel secundario la mantiene como parte de la educación escolar, mientras que su uso como criterio de admisión universitaria la pondría al servicio de las instituciones de educación superior. Esto se hubiera traducido, de haber sido el último el caso, en modelos de examen por completo distintos a los que en efecto se implementaron para este fin. Por último, pero quizá lo más importante, es que la modificación introducida por los decretos en la orientación original de la ley parece revelar la finalidad que para el Estado tenían los exámenes: más que regular el ingreso a la universidad, lo que se buscaba era organizar la formación secundaria.

Lo anterior es confirmado por las normas promulgadas durante el gobierno de Alfonso López Pumarejo, el que antes de completar el primer año de su periodo expide, el 17 de julio de 1935, el decreto 1283, mediante el cual se fijan los planes de estudios obligatorios de colegios de bachillerato y escuelas normales, a la vez que se establece la realización del que sería conocido como examen de inspección (pues era aplicado por los inspectores de segunda enseñanza del Ministerio de Educación). Se trataba de una prueba de los conocimientos básicos que debía demostrar todo estudiante para obtener el grado de bachiller[20], por entonces único requisito académico de ingreso a las instituciones de educación superior oficiales o privadas. La norma se orientaba así a definir un marco mínimo de enseñanza común a los colegios de todo el país y garantizar un nivel básico de conocimientos en los bachilleres. Este decreto sería complementado, perfeccionado y corregido por la subsiguiente legislación, como el decreto 2214 del mismo año (sobre condiciones mínimas de funcionamiento de los establecimientos de segunda enseñanza) y los decretos 431 y 503 de 1936 (sobre exámenes de inspección, que en la primera de estas normas pasarían a llamarse de revisión, y otras modalidades de reconocimiento de los estudios secundarios). Este conjunto de medidas, entonces, pretendía asegurar un

[20] Los campos del saber a ser evaluados en este examen eran Matemáticas, Redacción de Castellano, Ciencias Naturales (inclusive Física y Química), Antropogeografía de Colombia y… ¡Psicología! El hecho de que en un momento tan anterior a la institucionalización de la formación profesional en la disciplina —o de su nacimiento, como diría Ardila— ésta ya fuera materia de estudio escolar abre un amplio abanico de interesantes preguntas para la historia de la psicología en Colombia ¿Qué se entendía por *psicología* en este contexto? ¿Hacía parte la psicología en este periodo de la mayoría de planes de estudio escolar? ¿Existía una asignatura dedicada al tema, o más bien este se trataba en diferentes materias? ¿Cuáles eran los temas estudiados al respecto? ¿Con qué formación específica contaban los docentes encargados? ¿Cuáles eran los fines del estudio de tales contenidos?

nivel básico de preparación en los bachilleres colombianos que los habilitara para ingresar a la educación superior.

En cuanto al nivel universitario, y en particular a la Universidad Nacional, sin duda la medida de mayor trascendencia fue la Ley 68 de 1935, conocida como el Estatuto Orgánico. Por este medio se buscaba integrar la variedad de facultades, escuelas, institutos y centros académicos superiores del nivel nacional que para entonces operaban diseminados en diversos locales en Bogotá. Para llevar a efecto este propósito, una medida crucial, contemplada en la norma, fue la de concentrar los múltiples componentes académicos, culturales y administrativos de la Universidad en el espacio de un campus que habría de construirse para tal fin. Bajo la dirección arquitectónica de Leopoldo Rother, el proyecto comenzó a ejecutarse en 1937, y para su diseño se contó con la asesoría pedagógica de Fritz Karsen[21].

El mismo Karsen sería el artífice de una de las medidas académicas centrales de la reforma universitaria: el año preparatorio, ciclo propedéutico a las diversas carreras de la Universidad dirigido a la triple función de orientar a los estudiantes en su elección profesional, prepararlos para la actividad académica universitaria y seleccionar a aquellos competentes para afrontarla. Este modelo fue aprobado en virtud del acuerdo 9 del CD de 1936 y empezó a hacerse efectivo a partir de 1937. En mayo del año siguiente los estudiantes de este ciclo emprendieron un movimiento de protesta en contra de tal modelo pedagógico.

Todo empezó en los preparatorios de Ingeniería y Agronomía, cuyas facultades aún no contaban con las debidas instalaciones para realizar los experimentos y ejercicios prácticos que implicaba el preparatorio. Pronto se sumaron los estudiantes de Derecho, quienes además de criticar la pertinencia de los contenidos estudiados y la prolongación de la carrera a que conllevaba este año adicional, cuestionaron la función de selección del preparatorio, aunque a cambio propusieron la realización de un examen de admisión[22]. El CD fue receptivo a estas críticas y aceptó que, en general, el año preparatorio era tan incipiente como el mismo campus en el que debía llevarse a cabo y en el que, tal como lo había concebido Karsen, encontraba su soporte material[23]. Sin embargo, las respuestas de

---

[21] Años después, según consta en una de las actas del CD revisadas, se le pidió a Karsen, para entonces radicado en los EEUU, su opinión respecto al avance de las obras, a lo que éste advirtió que el diseño original por él propuesto contemplaba que los edificios y espacios (salones, laboratorios, talleres, etc.) correspondían a Departamentos y no a Facultades, con el fin de que *"un mismo espacio pudiera ser usado por estudiantes de varias carreras a lo largo de la jornada"*, indicación que cobra especial importancia en relación con el tema de la capacidad de las instalaciones de la Universidad para dar cabida a todos quienes pretendían ser sus estudiantes, el que, como veremos, será central en la controversia.

[22] Archivo Central e Histórico Universidad Nacional de Colombia, en adelante ACHUN —Actas del Consejo Directivo, en adelante ACD: acta 60 - 19 V 1938.

[23] Tal como se señala en ACHUN - ACD: acta 60 - 19 V 1938.

los consejeros se dividían entre quienes proponían buscar alternativas que remplazaran el preparatorio y quienes defendían la continuidad de este con o sin modificaciones a su diseño original.

Esta controversia, a pesar de sus múltiples e interesantes matices que valdría la pena estudiar con mayor detalle, llegó a un final abrupto con la renuncia del entonces rector, Roberto Franco, y la consecuente elección para el cargo de Agustín Nieto Caballero, quien asumiría funciones el 13 de octubre de 1938[24]. Una de las primeras medidas del recién posesionado rector sería derogar el Acuerdo 9 de 1936[25], es decir, eliminar el año preparatorio como requisito de ingreso a las facultades y escuelas de la Universidad.

Este escenario, caracterizado por un nivel medio de educación poco integrado y apenas regulado; de una universidad en proceso de expansión y reorganización, dotada de la facultad de señalar los criterios de todo el nivel de educación superior y sin un modelo establecido de transición desde el bachillerato, todo esto atravesado por un notorio interés público y sobre todo gubernamental por la reforma a la educación, será el contexto que da origen y en el que halla sentido la controversia en la que nos adentraremos a continuación.

2.2 El desarrollo de la controversia

El primer resultado notorio de la exploración archivística se presenta ya al hacer el conteo de las sesiones del CD en las que se registraron discusiones en torno a la limitación y el examen durante el periodo considerado, conteo que se presenta en la **tabla 1**.

Con una media de 27 sesiones al año en las que la limitación y el examen son objeto de debate, en una época en la que se realizaban alrededor de 60 sesiones anuales, resulta evidente que estos eran temas intensamente polémicos para las autoridades universitarias. La versión del canon psicológico, según la cual estas medidas fueron la respuesta racionalde la institución ante una coyuntura objetiva y evidente respecto a la que no cabía discusión y en torno a la cual se alineaban unánimes todos los integrantes de la comunidad académica, resulta así desacreditada. Al contrario, lo que estos datos revelan es que dichas medidas dieron lugar a la aparición de posiciones divergentes que animarían el debate a lo largo del periodo estudiado. Veamos ahora cuáles fueron estas posiciones, cuáles eran los puntos que concentraban la discusión, a qué acuerdos se logró llegar y cuáles fue imposible concertar.

[24] Ver ACHUN - ACD: acta 110 – 10 X 1938 y acta 111 – 13 X 1938.
[25] ACHUN - ACD: acta 132 – 14 XII 1938.

AÑO	1939	1940	1941	1942	1943	1944	1945	1946	1947	1948	1949	1950	TOTAL
No. Discusiones	8	14	22	46	32	38	17	14	9	19	25	25	**269**

Tabla 1. Número anual de discusiones sobre admisión y examen de ingreso en el Consejo Directivo de la Universidad Nacional. Fuente: Elaboración propia.

Como esta discusión tiene lugar en el espacio del CD de la Universidad, conviene señalar que según el Estatuto Orgánico (Ley 68 de 1935), esta era la máxima instancia decisoria en cuanto a los asuntos académicos y administrativos de la institución. Era presidido por el Ministro de Educación y con el Rector como vicepresidente, e integrado por dos representantes del gobierno (exministros o pasados rectores, decanos o profesores de la Universidad), un representante de la Universidad elegido por los decanos y directores de facultades y escuelas, dos representantes de los profesores activos, elegidos por los mismos, y dos de los estudiantes. En las sesiones del Consejo, aunque sin hacer parte del mismo, estaban presentes el síndico (encargado de la administración y gestión del presupuesto) y un secretario,quien levantaba las actas de las reuniones (art. 7, Ley 68 de 1935).

Hay que reconocer el acierto de los relatos canónicos al señalar a Nieto Caballero como principal responsable del arribo de Mercedes Rodrigo a Colombia, lo que es confirmado por el acta del CD 11 de 1939, en la que se lee: *"El Consejo autoriza al Rector para que, en combinación con el Ministerio de Educación, gestione la posibilidad de invitar a Colombia a Mercedes Rodrigo"*[26]. Aunque en esta serie documental no figuran muchos indicios del curso posterior de la gestión, es claro que fue exitosa, porque para el segundo semestre de ese mismo año ya Rodrigo se encuentra colaborando con el laboratorio de fisiología de la Facultad de Medicina. Sin embargo, como lo demuestra su tarjeta de registro de personal administrativo[27], no fue formalmente vinculada a la Universidad sino hasta un año después.

Si sabemos que ya Rodrigo está realizando labores en la Universidad antes incluso de ser contratada es porque su nombre vuelve a ser mencionado en el CD en la sesión del 13 de noviembre de 1939:

> *El consejero Cavelier*[decano de Medicina] *informa sobre el problema que ha venido estudiando el Consejo Académico en relación con el ingreso de alumnos nuevos el año entrante; lee el proyecto que elaboró para la Facultad de Medicina, el informe que sobre él rindió el consejero Soto del Corral* [decano de Derecho] *y el proyecto de acuerdo para el examen de aptitud en la Facultad de Medicina. Informa sobre el examen de aptitud profesional practicado a los 120 alumnos de tercer año, matriculados en el curso de Fisiología, hecho por el profesor del curso, Doctor Alfonso Esguerra Gómez y por la Señorita*

[26] ACHUN - ACD: acta 11 – 23 II 1939.
[27] ACHUN – Registro de Personal Administrativo, 1940: Registro Mercedes Rodrigo Bellido.

> *Mercedes Rodrigo, en el cual una tercera parte salió excelentemente calificada, otra regularmente y la otra mal, examen que resultó muy de acuerdo con el concepto que el profesor se había formado sobre los alumnos a través del curso. Agrega que no estima justificada la palabra "limitación" para el problema que se estudia, pues si el examen de aptitud permite el ingreso de muchos hay que aceptarlos a todos*[28].

Esta no sólo es la primera mención a las actividades de Rodrigo en la Universidad, sino también el primer intento explícito de establecer una medida de limitación al ingreso soportada en el dispositivo psicotécnico[29], el que trata de presentarse aquí como el medio idóneo para este fin. Cabe anotar, no obstante, que tal idoneidad contaba como único aval con el concepto del profesor Esguerra, el mismo que realiza esta prueba piloto. Si consideramos que para fines de contrastación de los resultados se disponía de un referente más objetivo que el juicio del docente, como son las calificaciones de cada estudiante a lo largo de sus tres años previos de formación universitaria, la propuesta empieza a resultar más confusa de lo que en principio aparenta. También resulta llamativa la salvedad introducida por Cavelier, respecto a que en todo caso no se está proponiendo una medida limitacionista ya que las autoridades de la facultad (en primerainstanciaél mismo en su calidad de decano) estarían dispuestos a admitir a todos los aspirantes, siempre que así lo determinaran los resultados del examen. Aunque de ser este último el caso la medida propuesta resultara por completo inútil para resolver el problema planteado, con su declaración Cavelier transfiere al examen toda responsabilidad por la admisión o no de los aspirantes, con lo que exime de dicha responsabilidad a los promotores de la medida.

Si bien este puede ser señalado como el momento inicial de nuestra controversia, no puede olvidarse por ello que tal episodio es resultado de una confluencia de situaciones e intereses que venían articulándose de tiempo atrás. Las autoridades de la facultad de Medicina, por ejemplo, ya en 1938 habían planteado ante el CD el problema de *"la limitación en la admisión de estudiantes, a propósito de las dificultades en el curso de Anatomía"*[30], dificultad que es resuelta en ese momento, sin recurrir al expediente de la limitación, mediante un sencillo reordenamiento administrativo sugerido por el rector Franco y consistente en dividir el curso original en dos grupos[31].

---

[28] ACHUN - ACD: acta 72 – 13 XI 1939.

[29] Cabe resaltar en este punto que si la psicotecnia era la experticia vinculada al examen de admisión objeto del debate es porque tal examen no era solo de conocimientos, sino, como ya han señalado Peña (1993) y Rodríguez Valderrama (1997), porque, a diferencia de las pruebas actuales, aquellas involucraban componentes que ahora llamaríamos de orientación vocacional, junto con otros de inteligencia, como lo señala la misma Rodrigo (1942) en el *Informe de la Sección de Psicotecnia* (ver *infra*). De hecho, aunque no agotaba la discusión, el uso de este tipo de pruebas será, como veremos, un tema de no poca importancia dentro de la controversia.

[30] ACHUN - ACD: acta 36 – 21 III 1938.

[31] ACHUN - ACD: acta 37 – 23 III 1938.

Pero Medicina no fue la única facultad que mostró intenciones limitacionistas con anterioridad a 1939; otro tanto haría en 1938 Ingeniería: *"Es leído un proyecto de acuerdo del Consejo de la Facultad de Ingeniería, sobre limitación en el ingreso a dicha Facultad. Varios consejeros discuten sobre la conveniencia de establecer esta limitación, y sobre su poca urgencia, y finalmente se dispone que el consejero Carrizosa explique al Decano de la Facultad el pensamiento del Consejo sobre el particular"*[32]. Estos ejemplos nos muestran que las que podríamos llamar iniciativas limitacionistas alentaban ya con anterioridad a 1939, pero también que, por lo menos bajo la rectoría de Franco, no eran bien recibidas por las autoridades universitarias. Éstas preferían soluciones diferentes a los problemas de disponibilidad de recursos que por entonces enfrentaba la institución, lo que por cierto nos recuerda una de las tesis principales del modelo de construcción social de la tecnología (Pinch y Bijker, 1987): no existe una solución única o mejor o más racional para un problema técnico; la alternativa elegida depende de los intereses de los grupos sociales involucrados en la situación dentro de la que se define el problema. De hecho, la misma definición del problema varía según los intereses de los diversos actores, como en este caso, en el que para los directivos de las facultades el problema reside en la afluencia de estudiantes, mientras que para el rector Franco y su CD se trata de un asunto que toca en primer lugar a la organización académico administrativa de la Universidad[33].

Lo que va a cambiar de un año a otro va a ser la orientación de las autoridades universitarias y en particular la del rector, pues así como Franco se mostró consistente en su rechazo a la limitación, Nieto Caballero será un decidido promotor de la misma, a la vez que un entusiasta de las prácticas psicotécnicas. Su rechazo al año preparatorio no fue un aval a los medios de evaluación del bachillerato creados por el Ministerio, ni un gesto liberal de ampliación del acceso a la Universidad: fue la primera de sus maniobras para implantar un sistema limitacionista controlado por la Universidad y basado en la psicotecnia. La invitación a Rodrigo sería otro paso en este sentido, así como ciertas intervenciones en las sesiones del CD:

> *El señor Rector* [Nieto Caballero] *se refiere al problema de la limitación en la admisión de alumnos a Medicina y Derecho. El señor Ministro dice que hay que estudiar con mucho cuidado esta cuestión para no dar la impresión de que la Universidad, al ampliar sus locales, restringe la entrada de alumnos* [...] *El señor Rector informa que se propondrá en el Consejo Académico lo que acuerde la comisión formada por él y por los decanos de las citadas facultades*[34].

Dos puntos llaman la atención en este extracto. El primero, la intervención del ministro, quien resalta el hecho de que la política vigente es de expansión de la Universidad, materializada en la construcción del campus, respecto a lo cual la medida limitacionista

[32] ACHUN - ACD: acta 132 – 14 XII 1938.
[33] Como se aprecia con particular claridad en ACHUN - CD: acta 35 – 17 III 1938.
[34] ACHUN - ACD: acta 60 – 28 IX 1939.

iría en franca contravía. No es difícil suponer que los tropiezos que sufrió tal proyecto arquitectónico (cuyo modesto avance para el momento en que empiezan estas discusiones es evidente en la **imagen 3**) implicaran dificultades para la organización de la Universidad, como ya lo había mostrado el caso del año preparatorio. Pero en principio tales dificultades podrían considerarse circunstancias transitorias dentro de un proceso de ampliación. Al contrario, los promotores del limitacionismo justificarían una y otra vez su postura con el argumento de la escasez de espacios y recursos, como si se tratase de una condición inmodificable de la Universidad. Desde el principio trataron de levantar una barrera en torno al campus que empezaba a construirse.

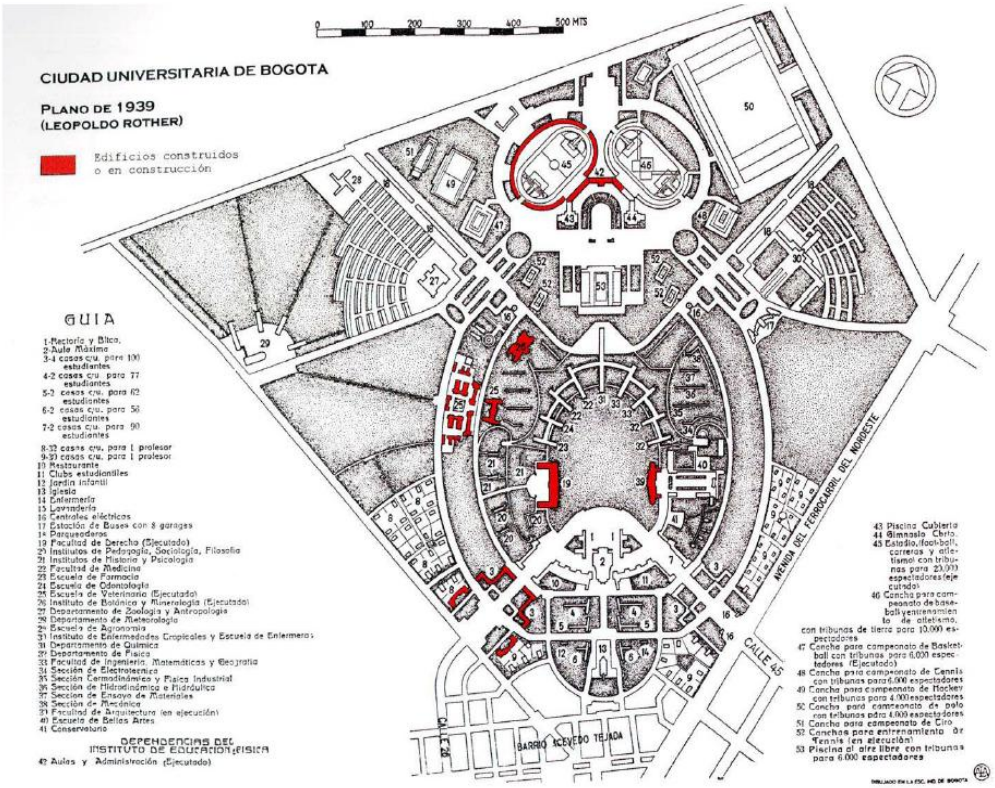


Imagen3. Diseño del campus de la Universidad Nacional por Leopoldo Rother y estado de avance a 1939 (en rojo). Fuente: Oficina de Planeación, Universidad Nacional de Colombia, Sede Bogotá.

Debemos notar, también, que la comisión designada por Nieto está conformada, además de por él mismo, por Cavelier, decano de Medicina, y Soto del Corral, decano de Derecho, dos defensores a ultranza del limitacionismo, de modo que de tal equipo no podría esperarse una propuesta distinta a la que lee Cavelier el 13 de noviembre, citada arriba.

La victoria —provisional, como ya veremos— de Nieto Caballero y de todos aquellos alineados con la causa limitacionista quedó sellada con el acuerdo 151 del 16 de diciembre de 1939, por medio del cual se ordena la realización de exámenes de aptitud

física[35] como requisito de ingreso a Medicina y Derecho, a partir del siguiente considerando: *"Que la experiencia de este año indica que muchos de los alumnos que ingresaron por primera vez a las Facultades de Medicina y Derecho, en las que fue suprimido el año preparatorio, no tenían la preparación suficiente ni la cultura general requerida para asumir estos estudios profesionales"*[36]. No deja de ser irónico que la supresión del año preparatorio, decisión tomada por el mismo Nieto, se use como sustento de la medida a implementar. Más irónico es que, señalada esa circunstancia como causa de los problemas descritos, no se opte por restituir ese ciclo propedéutico, sino que se acuda a otra medida muy diferente, como es el examen de admisión.

El acuerdo 151 no establecía explícitamente los criterios de evaluación de las pruebas ni la manera en la que se tomaría la decisión de admisión a partir de sus resultados. Fue con posterioridad al proceso de examen que la facultad de Medicina, en asocio con la Sección de Psicotecnia, trazó el puntaje mínimo de ingreso en 150 sobre un máximo de 212[37], con base en el cual de 228 aspirantes fueron admitidos 107 para ingresar a la facultad. Sin embargo, a quienes obtuvieron resultados comprendidos entre 135 y 149, se les ofreció ingresar a otras facultades y se les aclaró que *"no se les admite por falta de sitio, no porque estén impreparados*[sic]"[38]. De inmediato decanos de otras facultades, como Ingeniería y Química, intervienen para señalar que la situación en sus dependencias amerita medidas similares, como por ejemplo, García Banús, de la última, quien expresó que *"la capacidad del laboratorio, los elementos y el personal disponible apenas permitirán dar enseñanza a 20 alumnos; entre las solicitudes hay algunas de estudiantes notoriamente impreparados*[sic]*"*, a tales manifiestos limitacionistas se opone la voz del consejero Molina, quien señala que en los casos de los no admitidos por falta de sitio, *"la Universidad debe hacer todo esfuerzo para dar admisión a estos estudiantes"*. Sin embargo, la que el secretario describe como una larguísima discusión girará en torno a si el propósito del proceso de admisión se orientaría hacia la selección o hacia la limitación. Así por ejemplo, un consejero advierte que *"haber señalado el número de puntos en 150 es tan arbitrario como haber fijado 140 o 135"*. En efecto, en el informe que sobre este proceso Mercedes Rodrigo presentará un par de años más adelante, se indica que tal límite fue definido *"a priori como indispensable para seguir con aprovechamiento los estudios*

---

[35] Tal fue el curioso término usado en este documento para referirse a las pruebas psicotécnicas, lo que podría tomarse como indicio de que sus promotores desconfiaban de la recepción pública de la que tales pruebas podrían ser objeto, por lo que habrían optado por esta denominación ambigua, pero más familiar a un público que por entonces no tenía mayor conocimiento sobre las innovaciones psicotécnicas.

[36] ACHUN – Acuerdos del Consejo Directivo (en adelante AdsCD): Acuerdo 151 – 16 XII 1939.

[37] El reporte de Cavelier da lugar a dudas, pues los puntajes que toma como referencia coinciden con los expuestos por Rodrigo (1942, pp. 18-19) respecto a los de la prueba ArmyAlpha*exclusivamente*, es decir, que pareciera que esta prueba, que se presentó como un componente individual dentro de una batería mucho más amplia (ver el Cap. 3 de este mismo documento), hubiera sido empleada como criterio eliminatorio, sino exclusivo, para este proceso de admisión.

[38] ACHUN - ACD: acta9 – 8 II 1940. Todas las citas de este párrafo provienen de esta misma fuente.

universitarios" (Rodrigo, 1942, p. 18), es decir, sin ningún soporte empírico que justificara tal determinación, la que respondía en realidad al número máximo de admitidos proyectado por las autoridades de Medicina, lo que es insinuado por Cavelier, quien como respuesta a las críticas*"conceptúa que tienen el doble carácter de exámenes de selección dentro de la limitación",*es decir, que las pruebas buscan identificar a los másaptos dentro de los aspirantes (selección) para incluirlos dentro del conjunto, de extensión previamente definida, de los admitidos (limitación). Ante la evidente ambigüedad de este modelo, otro consejero propone que *"sería mejor señalar francamente el límite* [de admitidos]*, por ejemplo de 120 y completar este número con los mejores entre los que quedaron eliminados"*. Un tercero plantea *"que sería mejor que la Universidad fijara el número admisible en cada dependencia y que en el caso de que el número de aspirantes fuera superior, se hiciera el examen de selección"*, propuesta a la que Nieto responde que *"esto es precisamente lo que se hace en las Universidades extranjeras pero que aquí sería imposible hacerlo para este año, por falta absoluta de tiempo"*; a la vez que legitima el proceso, por vía del parangón con las universidades del exterior, excusa sus fallas apartándolas de la voluntad o interés de sus promotores. El decano de Derecho fue mucho más directo: *"El doctor Soto del Corral recuerda que la Universidad se guio por el criterio de la selección"*, como veremos, en su caso era de capital interés orientar la prueba más hacia tal criterio sobre bases de aptitud individual de los aspirantes que hacia el de limitación con base en la capacidad material de la Universidad.

Otro interés promovido por Soto del Corral, en representación de los estudiantes y profesores de su facultad, y que sin duda guarda relación con el anterior, será el que revelará con su intervención en la sesión del CD del 6 de junio de 1940, en la que lee la siguiente proposición, que, identificada con el número 35, sería aprobada por el CD:

> *El Consejo Directivo y el Consejo Estudiantil de la Facultad de Derecho, solicitan respetuosamente del señor Ministro de Educación y del Consejo Directivo de la Universidad, que dicten las medidas conducentes para que el examen de admisión que rigió para los alumnos que ingresaron el presente año a las Facultades de la Universidad Nacional, se haga extensivo a todas las demás Facultades Oficiales y Privadas del país, en guarda de la seriedad de los estudios y de la elevación del nivel cultural de los alumnos*[39].

Para noviembre, esta iniciativa será presentada al Presidente de la República por una comisión encabezada por el rector[40]. Días después, el ministro de Educación, Jorge Eliécer Gaitán[41], presente en la sesión del CD informa que habiendo indagado al respecto con las directivas de la Universidad Libre, éstas se mostraron dispuestas a acoger la medida. No así las de la Universidad Javeriana, cuyo rector presentó una serie de argumentos para rechazar no sólo la extensión del examen de admisión a otras instituciones, sino su misma

[39] ACHUN - ACD: acta 44 - 6 VI 1940.
[40] ACHUN - ACD: acta 87 - 25 XI 1940.
[41] Quien estuvo a cargo de la cartera entre febrero de 1940 y febrero de 1941.

realización en la Universidad Nacional, ante lo cual Soto del Corral sale a defender el examen y a criticar los planteles educativos de la Compañía de Jesús, los que a su vez reciben el respaldo del Ministro, quien advierte que éstos se han acogido a la normatividad del Ministerio y expresa algunas dudas sobre la validez del examen de admisión, pues *"el éxito de éstos depende grandemente de la habilidad en presentarlos. La verdadera orientación profesional sistematizada debiera iniciarse al comenzar el bachillerato"*[42].Nótese que el Ministro entiende que el propósito de los exámenes es, más que la selección o la limitación, la orientación, tercera vía que ganará ascendiente en los años por venir, aunque no el necesario para imponerse a las otras dos opciones. Por último, el Ministro señala que tratará de organizar un encuentro entre las directivas de la Nacional y las de las otras instituciones para conciliar este punto, encuentro que, según parece, nunca se llevó a cabo[43].

Finalizando ese año, se reactivará la discusión en torno al diseño del examen, así como también respecto a su extensión como requisito de ingreso a todas las facultades y escuelas de la Universidad. En la sesión del 17 de octubre, dedicada a este tema, el procedimiento seguido en la primera aplicación es expuesto por Mercedes Rodrigo y Jorge Cavelier, quien señala que debe tratar de establecerse la proporción asignada en el cómputo final a las pruebas de conocimientos y de aptitud. Sin embargo, la discusión empieza por centrarse en la organización misma de las pruebas de conocimientos, pues Soto del Corral interviene para manifestar, en primer lugar, que*"no es partidario de que el examen se seccione en dos pruebas"*[44], y, en segundo lugar, de que en todo caso, la prueba de conocimientos debería ser evaluada por la Sección de Psicotecnia, en lo que entra en contradicción con Cavelier, lo que da lugar a un encendido debate:

> *Alrededor de la manera cómo deben ser calificadas las pruebas de conocimientos, se suscita una larga discusión; el consejero Barrera explica que la función de la Sección Psicotécnica, en lo referente a calificaciones es puramente mecánica, pues de antemano el jurado que ha propuesto los temas ha debido indicar las respuestas justas. El consejero Atalaya considera que el jurado de profesores que ha elaborado los temas debe necesariamente calificar los exámenes, por estar en capacidad de interpretar la manera como se ha dado respuesta a los cuestionarios. El doctor Pizano está de acuerdo con el consejero Atalaya en que no sólo debe calificarse la respuesta en sí, sino la manera como se ha respondido. El doctor Ancízar Sordo explica que los tests*[sic] *se elaboran de manera que la respuesta sea sí o no, sin que haya lugar a interpretaciones*[45].

---

[42]ACHUN - ACD: acta 89 - 29 XI 1940.

[43] ACHUN - ACD: acta 44 – 6 VI 1940; acta 87 – 25 XI 1940; acta 89 – 29 XI 1940. Otros episodios relacionados con este proyecto pueden encontrarse en ACHUN - ACD: acta 91 – 20 XI 1941 y acta 6 – 29 I 1942.

[44] ACHUN - ACD: acta 78 - 17 X 1940.

[45] Ibíd.

La controversia que suscita este desacuerdo revela hasta qué punto las cuestiones que podrían considerarse eminentemente técnicas y por tanto sujetas a una pura racionalidad instrumental, pueden ser objeto de debate en relación con intereses, expectativas, valores y opiniones de los actores. Lo que se está discutiendo aquí es, en realidad, el grado de injerencia de las autoridades de cada facultad y escuela en el proceso que determinará el ingreso a cada una, como también la autoridad cognitiva de las diferentes profesiones[46] e incluso, consideraciones acerca del funcionamiento de la mente (¿una respuesta correcta, a la que se llegó por un razonamiento equivocado, puede considerarse válida?[47]). De ahí que el diseño final del artefacto, en este caso el examen, sea el resultado de negociaciones entre los diversos actores interesados y con capacidad de incidencia en tales negociaciones, tema que será desarrollado en el siguiente capítulo.

La discusión se extiende de tal modo que se hará necesaria una segunda sesión para llegar a un acuerdo, y aunque Soto del Corral trata de dar por cerrada la discusión en torno a la evaluación de la prueba de conocimientos, la discusión vuelve a centrarse en tal contencioso, al punto que:

> *En vista de que la discusión se prolonga sin que se llegue a ninguna conclusión, el consejero Barrera propone que la Sección Psicotécnica ilustre objetivamente al Consejo sobre la manera como se califican los tests. El señor Rector aclara que esto requeriría un tiempo muy largo. El consejero García* [representante de los estudiantes] *dice que, habiendo querido enterarse a fondo sobre la manera como fue calificado en el examen a que se sometió, encontró que el señor Rector se oponía a ello. El señor Rector explica que así lo hace siempre, por considerar que los exámenes son reservados*[48].

Es notable la asimetría propuesta por Nieto en cuanto a los exámenes. Por un lado deben cumplir una función institucional y social de hondas repercusiones sobre un vasto conjunto de población, pero por otro, los fundamentos de esa función, los soportes teórico-metodológicos del examen deben permanecer ocultos, velados al conocimiento público, incluso al conocimiento de los integrantes del CD, responsables de tomar las decisiones sobre la organización y aplicación del examen. Quizá Nieto temía, no sin razón, que si se revelaban los mecanismos internos del examen serían tomados a su vez como materia para nuevas e interminables discusiones que podrían terminar trabando las medidas que permitirían movilizar su proyecto de una reorganización institucional en torno a la admisión. Pero por otra parte, como enseñará el desenlace de la controversia, el

---

[46] Por ejemplo, en esta misma sesión, el consejero Atalaya dirá que *"Considera de una gran competencia a la señorita Directora de la Sección Psicotécnica, pero no cree que ella, humanamente pueda abarcar todos los conocimientos necesarios para calificar las pruebas de todas las facultades y escuelas".*

[47] Así en la sesión inmediatamente posterior a esta, el consejero Pizano planteará que *"las pruebas de conocimientos para estudios matemáticos deben hacerse no sobre preguntas de respuesta definida, afirmativa o negativa, sino dando margen para apreciar el razonamiento de los examinados"*(ACHUN - ACD: acta 79 - 21 X 1940).

[48] ACHUN - ACD: acta 79 - 21 X 1940.

desequilibrio entre la opacidad del procedimiento y sus consecuencias sociales será un factor determinante en el fracaso final de la prueba psicotécnica como criterio de ingreso a la Universidad.

Respecto a la discusión sobre la proporción entre conocimientos y aptitud, resultan interesantes varias intervenciones, en primer lugar una del rector, quien señala que *"cualquier proporción que se adopte tiene que ser necesariamente arbitraria"*, lo que si bien implica un cierto menoscabo a la racionalidad del proceso, por otra parte contribuye a cerrar los márgenes de la discusión, pues no habría argumento ni evidencia capaz de salvar la 'necesaria arbitrariedad' de cualquier decisión adoptada. Sin embargo, los consejeros no dejaron de presentar evidencias y argumentos en algún sentido u otro. Por ejemplo: *"El consejero Gómez Pinzón dice que el valor que debe darse a las pruebas no puede fijarse sino después de haber observado los resultados a través de varios años"*, es decir, que aunque en efecto una decisión a priori podría ser arbitraria, el análisis de los resultados de varias aplicaciones sucesivas bajo los mismos parámetros permitiría determinar con fundamento empírico el valor relativo a otorgar a cada componente. Sin embargo, como es claro, los partidarios de la limitación no estaban dispuestos a esperar varios años para hacer efectiva la medida, a pesar de que ello comprometiera la validez de la prueba.Por su parte, *"El doctor Forero Nougués se refiere a un estudio publicado en una revista americana sobre los resultados obtenidos en nueve años, con alumnos a quienes se han hecho los tests de aptitud y de conocimiento; este estudio concluye que los exámenes de conocimientos tienen mayor importancia que los otros"*. A falta de una serie significativa de aplicaciones este referente empírico hubiera podido ser tomado como criterio para la organización del examen, sin embargo no fue así, pues al cabo de esta extenuante sesión, se registra en el acta:

> *Finalmente el Consejo, después de deliberar largamente sobre la cuestión, acepta que el examen de aptitud y de conocimientos sea calificado por los Directores del Laboratorio de Fisiología y la Sección Psicotécnica, en asocio del Decano o Director respectivo, y de un profesor designado por la Facultad o Escuela correspondiente; que cada una de éstas fije posteriormente, y sin conocer los nombres propios de los estudiantes, el número mínimo de puntos exigido para la admisión; y que en ningún caso se podrá ingresar en ninguna de las dependencias de la Universidad con menos del sesenta por ciento (60%) del total de puntos*[49].

La decisión anterior sería ratificada por el Acuerdo 120,*"Por el cual se organizan los exámenes de aptitud para 1941",*aprobado en la sesión siguiente, en virtud del cual se define que el valor relativo de los dos componentes del examen será establecido, junto con el puntaje mínimo de ingreso, por cada facultad y escuela con posterioridad a la realización del examen. Dicho de otro modo, los aspirantes a ingresar en 1941 debieron rendir un examen cuyos criterios de evaluación desconocían por la sencilla razón de que

[49]Ibíd.

tales criterios no estaban fijados al momento de realización del examen. Este curiosodiseño es otra evidencia de que una solución técnica a un problema no concierne sólo a la racionalidad instrumental, que no hay una solución racional obvia a cada problema, sino múltiples formas de lidiar con intereses sociales, condiciones materiales y posibilidades técnicas que dan forma al diseño final de la solución[50]. Más aún cuando, como en este caso, se trata del ensamblaje local de innovaciones foráneas como las pruebas psicotécnicas, diseñadas para fines muy distintos de los que aquí se les asignaron, como es el caso de la prueba central del examen, el *ArmyAlpha*, o, como en el caso del *Scholastic Aptitud Testsfor Medical Schools*, concebidas dentro de un medio cultural e institucional muy distinto al local.

Dada tal discrecionalidad para la evaluación de las pruebas y los consiguientes veredictos de admisión, no es de sorprender que a principios de 1941 se presenten y discutan los diversos modelos ideados en cada facultad y escuela. Así por ejemplo, en Medicina sencillamente se promediaron ambas pruebas y se estableció como mínimo de ingreso un puntaje de 52, con base en lo cual, de 254 aspirantes, fueron admitidos 126. En Derecho, adonde se presentaron 46 aspirantes, sólo entrarían 3, si se adoptara el criterio de exigir como mínimo el 60% de puntos en las pruebas psicotécnicas. Ingeniería, por su parte, organizó la evaluación por cuartiles estableciendo una correlación entre inteligencia y conocimientos[51]. Tal relación, que subyace a las diferentes opciones de evaluación propuestas emergerá entonces como un nuevo tema de discusión: *"Hay casos* [en Ingeniería] *donde hubo bastante capacidad pero muy pocos conocimientos. El consejero Soto observa que en Derecho la mayoría se halla con más conocimientos que capacidad. El señor Rector observa que los que tengan buena inteligencia aunque deficientes conocimientos podrían admitirse porque con la inteligencia adquieren los conocimientos, mientras que con éstos no se obtiene la inteligencia[52]"*. Con tales afirmaciones, la controversia se extiende hasta las creencias sobre la mente humana sostenidas por los actores y nos permite observar cómo la organización del examen, que en principio aparece como un asunto técnico-administrativo, involucra en realidad cuestiones técnicas, sí, pero también acerca del carácter de la Universidad, de la organización del sistema educativo en su conjunto y ahora, sobre la mente y el aprendizaje, cuestiones todas que se anudarán en una forma u otra de diseñar el examen, de defenderlo o de rechazarlo. En tal sentido puede reafirmarse que todo artefacto o procedimiento técnico condensa una sociedad y una cultura y a la vez contribuye a darle forma a las mismas, que es lo que ha hecho el examen de admisión de la Universidad Nacional en nuestro caso (Jasanoff, 2006).

---

[50]Idea esta que es central en los estudios sociales de la tecnología, por ejemplo en (Pinch y Bijker, 1987; Callon, 1986 a y b; Latour, 1998).

[51] ACHUN - ACD: acta 6 - 30 I 1941.

[52]No deja de ser curioso que sea precisamente la facultad de Derecho la que hace una lectura al parecer distorsionada de la norma, pues el Ado. 120 de 1940 señala el 60% como el mínimo **total** de puntos para ingreso, lo que se entendería como la suma de los componentes de conocimientos y capacidad.

En este mismo episodio llama la atención la queja de Nieto sobre el rechazo de tantos aspirantes, propiciada por el examen que él mismo se ha encargado de impulsar. Por eso declara que *"cree conveniente según el número de estudiantes que haya quedado más aproximado al límite fijado en cada facultad o escuela, darles cabida en otras dependencias menos congestionadas, tales como Veterinaria, Química, Farmacia y Odontología"*. Por su parte, Cavelier propone que *"de los excluidos en las inscripciones para Medicina, se autorice admitir en el curso de Técnicos de Laboratorio Clínico a los que están en el margen de los puntos exigidos"*, a lo que el rector y el CD conceden aprobación. De esta manera, el examen se convierte en medio para la creación de una jerarquía intelectual-profesional al interior de la Universidad y en particular de la facultad de Medicina.

En la sesión del 3 de febrero, además de tomar las medidas necesarias para hacer efectivas las sugerencias previas del rector, también se menciona *"la gran reacción que se ha producido en la opinión pública con motivo del rechazo de muchos alumnos en los exámenes de aptitud"*, lo que es aprovechado por el consejero Carrizosa para expresar *"que en estos exámenes, a pesar de la seriedad con que son hechos, hay muchos factores de carácter personal que pueden llevar a cometer injusticias. Y juzga que el Consejo podría entrar a estudiar la reapertura del año preparatorio, con el cual tales injusticias podrían evitarse. El alumno que viene de provincias y es rechazado en el examen de aptitud, contribuye a crear un mal ambiente contra la Universidad"*[53]. Lo primero que revela esta intervención es que en este punto el examen no ha logrado en absoluto imponerse como la única medida viable para regular el acceso a la Universidad, al punto que este consejero propone el retorno a los preparatorios. También son interesantes las razones que esgrime: por un lado la limitación técnica de la prueba, que al dejar de lado múltiples factores relevantes, puede traducirse en injusticia; por otro, el 'mal ambiente' que pueda acarrearle a la Universidad el rechazo de los aspirantes procedentes de otras regiones del país. Lo primero sugiere otra consideración de carácter psicológico (el desempeño en los estudios no está sólo en función de la inteligencia y los conocimientos) que lleva a cuestionar profundamente la legitimidad del examen, pues si el veredicto de admisión se hace sobre una información parcial como la que desde esta perspectiva aportan las pruebas, tal veredicto resulta injustificable. Lo segundo llama la atención sobre el hecho del carácter nacional de la Universidad en el contexto de un país centralista como Colombia, por entonces aún menos integrado que en la actualidad por los medios y vías de comunicación, en el cual el rechazo de aspirantes de regiones apartadas de Bogotá reforzaría la representación de una institución que en contravía de su carácter nacional se hace adversa a las expectativas del resto del país.

Ese mismo año, en octubre, el propósito limitacionista sufriría un traspié con la renuncia de Agustín Nieto Caballero a su cargo como rector de la Universidad por motivos ajenos a

[53] ACHUN - ACD: acta 8 - 3 II 1941.

nuestro asunto[54], ante lo cual el examen de admisión quedaría sin su más efectivo promotor. Poco después, uno de los consejeros, Socarrás, exigirá una investigación sobre el proceso de admisión, ante las críticas de las que éste estaba siendo objeto, según reportó el mismo consejero, ante lo cual el rector (e) decide comisionarlo junto con el consejero García para que adelante la diligencia. Esguerra Gómez, quien como director del Laboratorio era el directo responsable de los exámenes, no sólo no cooperó con la comisión sino que además agredió a uno de los consejeros. Por tales motivos el CD relevó a Esguerra de sus funciones como coordinador de los exámenes[55].

Los cambios en el Ministerio de Educación tampoco fueron favorables para el limitacionismo, pues en enero de 1942 llega como nuevo titular de la cartera Germán Arciniegas[56]. Aunque el nuevo ministro apreciaba las posibilidades de la psicotecnia para la orientación vocacional de los bachilleres, se mostraría bastante contrario a las medidas limitacionistas en la educación universitaria, lo que hizo expreso al lograr, mediante el Acuerdo 32 del CD, del 11 de marzo de 1942, la revocación de la normatividad previa sobre el examen de admisión. Así que el único requisito de ingreso a la Universidad fue entonces el diploma de bachiller, lo que sería luego ratificado por el Acuerdo 108 del CD, del 16 de diciembre de ese año.

De modo que ni en 1942 ni en 1943 se realizaron pruebas de admisión en la Universidad Nacional, gracias a lo cual ingresaron a la misma todos aquellos bachilleres interesados que cumplieron con los requisitos mínimos exigidos por el estatuto orgánico de la Universidad. Esta nueva dinámica no parece haber producido ninguna grave alteración del funcionamiento de la Universidad, ni siquiera en términos de su capacidad física o de recursos, pues solo en pocos casos y en proporciones más bien reducidas fue necesario establecer una restricción al ingreso por tales causas. En esos casos, los varios ministros de Educación de este periodo fueron consistentes en defender el puntaje del examen de bachillerato realizado por el Ministerio como único criterio de clasificación para el ingreso, lo que fue aceptado por el CD. No obstante, no dejó de haber quienes se manifestaron en contra de este estado de cosas y promovieron la aplicación de pruebas psicotécnicas a los nuevos estudiantes de la Universidad, mediante el argumento de que sus resultados podrían ser de interés científico o usarse para tomar decisiones como el otorgamiento de becas[57]. Soto del Corral y Nieto Caballero —quien en 1943 retomaría su cargo hasta el

[54] ACHUN - ACD: acta 75 - 8 X 1941.
[55] ACHUN - ACD: acta 18 – 5 III 1942.
[56] No será necesario aquí mencionar la prolífica trayectoria intelectual de Arciniegas, sin duda uno de los más sobresalientes intelectuales colombianos del siglo XX, pero quizá sí convenga recordar, en relación con la controversia que aquí reconstruyo, que él fue el principal artífice de la ley 68 de 1936 (estatuto orgánico de la Universidad Nacional); es decir, el primer promotor de la modernización de la Universidad. Para aproximarse a las ideas de Arciniegas al respecto, véase su obra *La universidad colombiana* (1933).
[57] ACHUN - ACD: acta 10 – 6 II 1943; acta 7 – 25 II 1944.

final del periodo establecido, que culminó en 1944— seguirán siendo los principales defensores de esta causa.

El 25 de abril de 1944 se posesiona como rector Gerardo Molina, quien se mostrará favorable a la limitación y al examen psicotécnico y que además mantuvo como consejero a Nieto Caballero, con lo cual estas medidas ganan aún más ascendiente entre las directivas de la Universidad. La regulación del ingreso vuelve entonces a plantearse como un problema a tratar por el CD, que comisiona a los consejeros Cruz y Pizano (el primero contrario a la limitación, el segundo favorable a ésta[58]), la preparación de un informe sobre el particular que es presentado en la sesión del 29 de agosto de ese año. En este documento se señala que ante la ambigüedad del proceso de admisión, que oficialmente aceptaba el diploma de bachiller como único requisito de ingreso, pero que en la práctica terminaba por someter a la mayoría de aspirantes a la presentación del examen de la Universidad, debía optarse con claridad por una de dos alternativas: La primera consistía en establecer oficialmente como requisito de ingreso el examen de admisión,dada la deficiente preparación de los estudiantes de bachillerato. La segunda opción sería aceptar el examen de bachillerato como único requisito y adaptar la enseñanza impartida en las diversas facultades al nivel 'promedio' de los estudiantes que ingresan. Esta última solución implicaría, entre otras cosas, fortalecer los lazos entre la universidad y la comisión de exámenes de ingreso, para fines, tanto de que tales exámenes se orientaran más certeramente a los temas relevantes para la formación universitaria, como para que la Universidad pudiera conocer con mayor claridad el nivel de los bachilleres colombianos.Se presenta también una tercera solución, aunque no de aplicación inmediata: la creación de escuelas preparatorias para el ingreso de la universidad, que fungieran a la vez de mecanismo de formación y de selección, es decir, una vuelta al año preparatorio[59].

Lo interesante de este informe es que, quizá debido a las divergentes posiciones de sus autores, despliega, en sus tres alternativas, la diversidad de enfoques posibles al problema del ingreso a la Universidad que dan lugar a las soluciones propuestas. El establecimiento del examen de admisión realizado por la Universidad se fundamenta, por un lado, en el principio de que la capacidad de ésta será inevitablemente rebasada por el número de aspirantes, por otro, en el supuesto de que la formación del bachillerato no garantiza el buen desempeño en los estudios superiores, por lo que el diploma expedido por el Ministerio no podría considerarse condición suficiente para el ingreso, de allí que la Universidad deba regularlo por medios establecidos desde su interior y de manera por completo independiente del Ministerio.

---

[58] Así, en la sesión del 30 de mayo, cuando les es comisionado el informe que aquí se comenta, estos consejeros intervienen así: "*El consejero Pizano declara que el problema real es el de la falta de capacidad material de la universidad* […] *el consejero Cruz dice que la universidad debe hacer el esfuerzo de permitir la entrada a todos los aspirantes, sin restricciones"* (ACHUN - ACD: acta 30 – 30 V 1944).
[59] ACHUN - ACD: acta 46 – 29 VIII 1944.

La alternativa de aceptar el diploma de bachiller como único requisito, es diametralmente opuesta a la anterior en casi todos sus puntos: No mantiene la distancia entre formación media y universitaria, sino que busca reducirla, adaptando los procesos de enseñanza de esta última a las condiciones de los bachilleres colombianos. Implica también una estrecha colaboración entre Ministerio y Universidad, la que se propone como provechosa para ambas partes, así como para los bachilleres. Asume también la posibilidad y el reto de que la Universidad se expanda de acuerdo a la demanda.

Por último, la vuelta a los ciclos preparatorios, si bien comparte con la solución del examen la noción de la insuficiencia del bachillerato y la independencia de la Universidad para resolverla, se distancia de tal solución al asumir que la capacidad de los aspirantes no es fija, sino que puede ser afianzada mediante un proceso formativo previo que los habilite para cursar con éxito los estudios universitarios.

En la conclusión de su informe, los consejeros proponen ampliar la vigencia del acuerdo 126 de 1943 donde se establecen las condiciones de ingreso para el año 1944, de modo que con algunas modificaciones se mantengan para 1945. Además resaltan que la razón del examen de la universidad es la gran cantidad de aspirantes y resaltan que *"No debe desconocerse el hecho de que la preparación de los bachilleres que llegan a la Universidad es muy deficiente; lo que la Universidad exige para la admisión es mucho más de lo que el ministerio exige para otorgar el título"*. Nieto Caballero recuerda las vicisitudes que ha atravesado el examen de admisión a la Universidad y afirma que la más importante de todas las pruebas es la de capacidad,realizada por la Sección de Psicotecnia.

La discusión continúa el 26 de septiembre, cuando se aborda el problema en términos de la divergencia entre el Ministerio y su examen de inspección (requisito para obtener el diploma de bachiller) y la Universidad con su examen de admisión. El consejero Cruz propone, como solución de compromiso, la participación de la Sección de Psicotecnia en el diseño de los exámenes del Ministerio. Por su parte, el ministro propone que la Universidad aumente el cupo lo máximo posible y cuando las condiciones materiales no permitan más ampliación se regule la admisión mediante el promedio del examen del Ministerio con el realizado por la Sección de Psicotecnia. El consejero Pizano considera improcedente esta propuesta, especialmente en lo que se refiere a la ampliación de cupos[60]. En una sesión posterior, el consejero Latorre se pronunciará en contra de omitir el examen de admisión en las dependencias en las que haya suficiente cupo, *"en vista de los resultados desastrosos que ha dado el libre acceso de estudiantes"*, a lo que se le responde que una aplicación tal recaería en la ilegalidad al transgredir la normatividad vigente[61].

---

[60] ACHUN - ACD: acta 51 – 26 IX 1944.
[61] ACHUN - ACD: acta 52 – 3 X 1944.

Por fin, el 17 de octubre, el CD expide el Acuerdo 133,que exige a las diversas facultades y escuelas de la Universidad fijar un número máximo de admitidos para el siguiente año académico. Como criterio de selección se definió usar un cómputo a partes iguales entre la nota del examen de bachillerato del Ministerio y la de un examen de capacidad compuesto por varias pruebas psicotécnicas. Para los casos de bachilleres de años anteriores o procedentes de otros países, se aplicaría un examen de conocimientos diseñado por los profesores de la Universidad. Además, Esguerra Gómez es rehabilitado en su cargo de director de los exámenes. También se acuerda que la Universidad participará en la elaboración de las pruebas del Ministerio[62].

Para 1945, esa participación en el examen de bachillerato se presenta como la mayor preocupación del CD. El asunto resulta problemático, pues aunque el Director de Enseñanza Secundaria del Ministerio de Educación había afirmado que el examen se realizaría con la participación de la Universidad, esto finalmente no se cumplió. Ante tal situación el consejero Pizano manifestó que *"sería preferible que la Universidad fijara independientemente sus condiciones de ingreso"* y el rector pide que se realice un nuevo estudio para analizar cómo se hará la admisión para el año siguiente[63].

Por su parte, el ministro continúa defendiendo el examen de bachillerato como criterio de ingreso y sostiene que frente a la escasez de cupos la Universidad debe ampliar en la medida que los recursos lo permitan y que debe participar en la inspección del examen de bachillerato. El consejero Pizano recuerda que ya se han hecho ampliaciones de cupos, y considera improcedente realizar ampliaciones desmesuradas que significarían desbordar los costos. El mismo afirma que *"donde hay capacidad no hay rechazo de aspirantes"*, sin embargo considera que es *"indispensable el examen de selección"*, y presenta dos argumentos, el primero es que las asignaturas que se evalúan en el bachillerato tienen poco que ver con lo que el aspirante requiere conocer al ingresar a la Universidad y que la cooperación entre Ministerio y Universidad en cuanto a la inspección del examen no ha sido efectiva[64]. Como respuesta a estas críticas el Ministro anuncia la creación del Consejo de Educación Secundaria con participación de uno de los consejeros de la Universidad. Frente a esta noticia, el CD considera que no es necesario hacer ningún cambio sustancial a los criterios de ingreso para el año 1946[65]. En efecto, en virtud del Acuerdo 179 quedan establecidos los requisitos de entrada a la Universidad para el año 1946 con mínimas modificaciones respecto al año anterior[66].

---

[62] ACHUN - ACD: acta 54 – 17 X 1944.
[63] ACHUN - ACD: acta 32 – 28 VIII 1945.
[64] ACHUN - ACD: acta 35 – 24 IX 1945.
[65] ACHUN - ACD: acta 36 – 2 X 1945.
[66]ACHUN - ACD: acta 37 – 10 X 1945.

Debido quizá al carácter meramente auxiliar del examen de admisión, en las primeras sesiones de 1946 se plantean varios cuestionamientos a su pertinencia y a la de las labores de la Sección, ante lo cual la reacción de sus defensores no se hace esperar:

> *El consejero Cruz considera mejor el sistema antiguo de los exámenes de revisión hechos sobre conocimientos; dice que la psicotecnia sólo da resultado en el examen de la habilidad manual, pero no se opone al ensayo de utilizar los resultados obtenidos [...] El Dr. Carrizosa Valenzuela da cuenta de los resultados excelentes que se obtienen al comparar los exámenes de admisión con los de los estudiantes a lo largo de su carrera. Y el consejero Pizano hace el recuento de los trabajos que la Sección podría adelantar: recopilación de datos, estudio de las características generales de los examinados, utilización de este estudio para la orientación, estableciendo el contacto entre la psicotecnia y las facultades de la Universidad*[67].

Al mismo tiempo, el CD reitera su interés en que el Ministerio organice la inspección de las universidades privadas, y que la Universidad esté al frente de la misma, en virtud de la normatividad en la materia (Ley 68 de 1935, Decreto 260 de 1936)[68]. El ministro responde que no cuenta con personal para esta labor y el CD ofrece para tal fin a los profesores de la Universidad, pagados por esta misma, siempre que sean nombrados por el Ministerio[69].En cuanto a la admisión para el año siguiente, ésta se aprueba con mínimos cambios respecto al año anterior.

Tal tendencia cambiará en 1947, cuando, sin mayores antecedentes registrados en las actas previas, en la sesión del 22 de octubre se lee la recomendación del Consejo Académicoen cuanto a que *"no se tengan en cuenta las calificaciones del Ministerio de Educación, y que se promedien las obtenidas en los exámenes psicotécnicos en las pruebas de capacidad y de conocimientos*[...] *que se restablezca la comisión de exámenes que antes existía, para que, en asocio de los Consejos de las facultades, elabore los cuestionarios"*[70]. Propuesta que en segundo debate va a ser aceptada y aprobada como Acuerdo del CD, identificado con el número 220[71]. En la misma sesión se aprueba también, por Acuerdo 222, que la Sección elabore fichas informativas (que pasarán a ser conocidas como 'tarjetas psicotécnicas') sobre cada estudiante admitido a la Universidad, para fines de "cooperar en la orientación de los estudios en los casos que así lo requieran". Esta medida le reportó a la Sección la asignación de dos auxiliares técnicos y una mecanógrafa adicional[72] Otra medida trascendental de este año es, por supuesto, la creación del Instituto de Psicología Aplicada, en virtud del célebre Acuerdo 231[73], lo que dados los inmediatos antecedentes no es de sorprender. Lo que debe tenerse en cuenta es la

[67] ACHUN - ACD: acta 8 – 6 III 1946.
[68] ACHUN - ACD: acta 16 – 24 IV 1946.
[69] ACHUN - ACD: acta 25 – 27 VI 1946.
[70] ACHUN - ACD: acta 41 – 22 X 1947.
[71] ACHUN - ACD: acta 42 – 30 X 1947.
[72] Ibíd.
[73] ACHUN - ACD: acta 44 – 20 XI 1947.

correspondencia entre el afianzamiento del examen de admisión y la Sección; el apoyo a esta última puede interpretarse como indicio del interés de las autoridades universitarias en asegurar lo más posible el mantenimiento del primero y de la política limitacionista con él relacionada.

Para el ingreso a Medicina en el año 1948 se presentaron 636 aspirantes para 250 cupos, lo que planteó nuevamente la discusión de cómo definir a los admitidos, ante lo cual el Consejo de Facultad decidió, haciendo caso omiso del Acuerdo 220, que se diera ingreso a aquellos estudiantes que obtuvieran notas 3.3 o más en el examen de capacidad y 2.0o más en el de conocimiento (Es decir, no promediándolas, como exigía la norma vigente).

El consejero Galindo, Director de los exámenes de admisión, agrega que después de una larga discusión se llegó a la conclusión de que no era fácil promediar dos notas tan distintas como las citadas. El consejero Aristizábal anota que la Facultad no tuvo en cuenta el acuerdo sobre condiciones de admisión, que establece que se promedien estas notas. A esto observa la señorita Mercedes Rodrigo que la experiencia ha demostrado que la nota de capacidad mental debe tenerse en cuenta muy preferentemente, por corresponder a una prueba de varias horas, mientras que la de conocimientos corresponde a un examen mucho más corto[74].

Se toma entonces la decisión, para no irrespetar el Acuerdo vigente, de reajustar el ingreso a partir del promedio de ambas pruebas. No obstante, esta situación y los argumentos esgrimidos por Galindo y Rodrigo, quienes hubieran podido plantearlos antes de la firma del Acuerdo en cuestión, revelan desde ya el proyecto de hacer de la prueba de capacidad la más relevante, sino la única, para determinar el ingreso de estudiantes a la Universidad.

Como solución al problema anterior, el Consejo Académico propone que para el ingreso en 1949 la nota de capacidad sea requisito de ingreso a la Universidad y la de conocimientos, de ingreso a la facultad elegida, a lo que Rodrigo responde que tal modificación no podría hacerse efectiva para el proceso de admisión inmediato por lo estrecho de los plazos. Se toma la decisión entonces de mantener idénticos criterios de ingreso a los del año anterior, por Acuerdo 191, dejando la discusión sobre el valor de cada prueba para posterior discusión[75].

En efecto, desde principios de 1949 el CD debate intensamente en torno a este punto. La posición que mantiene la mayoría de los decanos es la de otorgar mayor porcentaje alaprueba de capacidad, a lo que el consejero Gómez Pinzón recuerda que el año anterior

[74] ACHUN - ACD: acta 3 – 19 II 1948.
[75] ACHUN - ACD: acta 42 – 18 XI 1948.

se propuso dar el valor de 75% a dicha prueba. En ese sentido el rector[76]declaraque *"siempre ha sostenido que el incapaz no puede entrar en la Universidad; lo genérico es la capacidad, lo específico son los conocimientos. No siendo por lo tanto prudente calificar el ingreso exclusivamente por la capacidad, acepta la proporción propuesta"*[77]. Pocos días después, durante el proceso de calificación de los exámenes, Esguerra Gómez insiste en eliminar el componente de conocimiento, con el argumento de que *"existe gran discrepancia entre las notas promedio de capacidad y conocimiento, lo que hace imposible su suma; las observaciones hechas a través de estos exámenes y los de años anteriores muestran que solamente debe tenerse en cuenta la nota de capacidad, si se quiere que los cómputos sean homogéneos"*[78], de modo que la admisión se sustentara única y exclusivamente en la evaluación de la capacidad. Previendo la enconada reacción pública ante tal reforma, que resultaba extrema incluso para los partidarios de la limitación, entre ellos el rector, más aun cuando ya los aspirantes habían presentado los exámenes para ambos componentes, el CD optó por elevar el valor de la nota de capacidad al 75%. Esta decisión no resolvería el problema señalado por Esguerra —quien amenazó entonces con renunciar a su cargo—, pero sí implicaría una inflexión en el proceso, pues a partir de este momento los conocimientos, producto de la formación del bachillerato, se subordinan a la capacidad, o a lo que entonces se consideraba la dotación innata de los individuos, susceptible de medición mediante las pruebas psicotécnicas.

No eran estas las únicas preocupaciones del CD en el momento.En medio del tenso ambiente político que entonces vivía el país la Universidad se veía cuestionada, al parecer debido a que la normatividad vigente señalaba la participación del rector en el Consejo Electoral con vistas a las elecciones presidenciales que se verificarían el año siguiente, medida que era por cierto rechazada por el mismo rector y el CD, más aún cuando antes de tales elecciones debía iniciarse el siguiente periodo rectoral, con las suspicacias que la llegada de un nuevo rector en la coyuntura indicada, podían despertar[79].

Si Esguerra no renunció una vez rechazada su propuesta de desestimar el componente de conocimientos fue porque el rector y el CD se comprometieron a que para la admisión de 1950 sólo se tendrían en cuenta los resultados del componente de capacidad. Sin embargo, Luis López de Mesa se vería obligado a abandonar la rectoría por motivos de

---

[76] Quien, vale la pena señalarlo, es Luis López de Mesa, posesionado desde el año anterior (ACHUN - ACD: acta 11 – 14 V 1948), psicólogo de formación y sociólogo autoproclamado en muchos de sus conocidos escritos, cuyo interés en la psicotecnia, alimentado por su perspectiva eugenésica, ha sido ampliamente registrado en la historiografía (Pedraza 1996; Pedraza 1997; Sáenz et ál. 1997; Herrera 2001; Villegas 2005; Villegas 2007) como también en el canon psicológico (Ardila 1973; Mankeliunas 1993; Peña 1993).
[77] ACHUN - ACD: acta 1 – 21 I 1949.
[78] ACHUN - ACD: acta 3 – 9 II 1949.
[79] Señalo este punto, sobre todo porque sospecho que es de estas discusiones, que en algún punto llegan a involucrar el proceso de admisión a la Universidad, de donde se deriva el tema canónico de la oposición política al examen y a la labor de Mercedes Rodrigo que desembocaría en su expulsión del país (ACHUN - ACD: acta 28 – 28 VII 1949, ACHUN - ACD: acta 30 – 9 VIII 1949, ACHUN - ACD: acta 38 – 24 X 1949).

salud en el curso de 1949 y, además, a finales de ese año, asumiría como ministro de educación Manuel Mosquera Garcés, quien se mostraría particularmente hostil al uso de las pruebas psicotécnicas para admisión a la Universidad. Así, ya en la cuarta sesión del CD (en la que también toma posesión el nuevo rector electo, Julio Carrizosa Valenzuela, moderado defensor del examen), y a raíz de una discusión sobre la entrega de becas a estudiantes destacados de secundaria, que a juicio de varios consejeros quedarían a manos en su mayoría de estudiantes del departamento de Cundinamarca dados los datos históricos que mostraban mejor desempeño de estos en los exámenes de bachillerato, el ministro expresa su inconformidad por la aplicación del examen psicotécnico. El rector explica que en este examen se promedian conocimientos con capacidades, a lo que el ministro responde que así se está mostrando gran desconfianza con la educación dictada en secundaria. El consejero Holguínsugiere que los exámenes pueden ser más útiles para orientar a los estudiantes y como información demográfica. El Ministro insiste en que no *"cree en los exámenes para la medición de la capacidad con criterio de selección"*. Otro consejero,Márquez, considera

> *…que las pruebas psicotécnicas implantadas por la señorita Rodrigo para medir el talento, constituyen un medio para clasificar a los alumnos que es inadecuado y criticable; y que ya ha sido discutido por autoridades en la materia y rechazado como una prueba eficaz, porque dicho examen solamente da un dato; y no se tiene en cuenta, ni los esfuerzos personales del alumno, ni los métodos y enseñanzas de los profesores del bachillerato*[80].

Pocos días después, el 13 de febrero, se realiza la quinta sesión del CD, de carácter extraordinario, para discutir el curso de acción ante las denuncias públicas de *"comercio ilícito de test de exámenes psicotécnicos"*,a la que se invita a la directora y al subdirector del Instituto de Psicología Aplicada, Mercedes Rodrigo y José García Madrid respectivamente, así como al auxiliar, el médico Alfonso Martínez Rueda. En esta ocasión el Ministro comienza afirmando que:

> *…no cree en el sistema de los exámenes psicotécnicos de capacidad para la selección por creer que es pésimo y que causa desorganización de la segunda enseñanza pues de nada le sirve al bachiller el esfuerzo si al llegar a la Universidad se le coloca ante una carrera de obstáculos* […] *es necesario estudiar los fundamentos de la denuncia y las medidas que deben tomarse para evitar la desmoralización del examen; también debe estudiarse el método que ha de seguirse aplicando. No es enemigo del Instituto de Psicología Aplicada, pero cree que no está llenando las funciones que le son propias. El gobierno estudiará la manera de allegar fondos con el fin de aumentar la capacidad de las dependencias Universitarias*[81].

Ante lo denunciado, Mercedes Rodrigo afirma que sólo una prueba fue sustraída y que ya ha sido detectada cuál fue, la que en todo caso no parece haber sido usada

[80] ACHUN - ACD: acta 3 – 9 II 1950.
[81] ACHUN - ACD: acta 5 – 13 II 1950.

extensivamente para responder en forma fraudulenta. Gómez Pinzón afirma que en aras del prestigio de la Universidad todos los exámenes deberían repetirse.Rodrigo recalca que se trató de un caso aislado y que sólo es necesario aplicar la prueba en este caso. El ministro considera que con esto simplemente se le quiere restar importancia al problema, frente a lo que Rodrigo afirma que realizará una investigación a fondo y ofrece su renuncia.El consejero Gómez Pinzón interviene afirmando que se ha intentado desprestigiar el examen usando argumentos políticos, es aquí cuando Rodrigo hace defensa de su trabajo afirmando que no es 'roja' y que es además *"católica, apostólica y Romana"*[82]. El ministro afirma que su opinión es contraria al examen de capacidad y que es más partidario del examen de conocimientos como procedimiento de selección. Holguín, afirma que hay desconocimiento sobre los test y sobre la utilidad del Instituto de Psicología Aplicada y se muestra de acuerdo con repetir los exámenes para despejar las dudas sobre la posibilidad de fraude. Otro consejero aprovecha entonces para pedir que este nuevo examen sea la versión modificada, es decir, un examen de conocimiento, a lo que Gómez Pinzón responde que esto serviría para crear dudas sobre el método anteriormente empleado. El consejero Márquez toca el tema del descontento 'público' sobre el examen psicotécnico, según él, se trata de *"un sistema de clasificación en el que solo creen algunas personas"* y, repitiendo una cifra dada por el ministro, afirma que el 98% del público rechaza esa prueba, y pide que la aplicación del examen sea sometido a concepto de la *"más alta entidad científica del país: la Academia de Medicina"* y finalmente afirma que en efecto se ha calificado con tinte político, por cuanto el 90% de los ingresados son liberales. Gómez Pinzón replica que aunque respeta a la Academia de Medicina, el año anterior la visita de la misión médica norteamericana elogió ampliamente la organización de los exámenes y la labor delInstituto de Psicología Aplicada.Mercedes Rodrigo se muestra dispuesta a jurar que desconoce la filiación política de los admitidos y declara que, si como se dice el 98% de los colombianos se muestran en contra de los exámenes se le debe aceptar la renuncia. El ministro interviene diciendo que en efecto el país *"no cree en este método"* para referirse al examen que se viene aplicando y aboga por la aplicación de un examen de conocimiento que a su juicio *"estimula la segunda enseñanza, ya que actualmente se está derrumbando el bachillerato"*.

En la siguiente sesión, el consejero Gómez Pinzón se opone a la repetición de la totalidad de los exámenes por considerarla *"antitécnica"* y postula que, al no haberse dictado disposición los exámenes para el año 1950, éstos deben computarse como se hizo el año anterior: 75% para capacidad, 25% para conocimientos. Otros dos consejeros se muestran favorables a esta propuesta a pesar de los pequeños problemas que pueda acarrear. En la reunión está presente Alfonso Esguerra Gómez, en su calidad de director de los exámenes, quien en esta ocasión defiende la posibilidad de promediar las notas de conocimiento y capacidad, en contradicción con su postura del año anterior. Interviene

[82] Tiendo a suponer que es de este episodio, único en el que según la evidencia estuvo Rodrigo involucrada en tan agria discusión, de donde los relatos canónicos extraen la versión del ataque político y posterior destierro de la psicóloga.

también el médico Alfonso Martínez Rueda, auxiliar del Instituto, quien luego de presentar sus credenciales de formación especializada en neurología y psiquiatría en universidades norteamericanas señala:

> *…algunos de los presentes no están suficientemente ilustrados sobre ciertos detalles* […] *El uso de los tests*[sic] *para capacidad mental es aceptado científicamente en los Estados Unidos y en otros países adelantados; no son procedimientos inventados aquí; el Dr. Márquez Villegas ha hablado de que el 98% de los colombianos está contra ellos, pero si ese 98% estuviera capacitado para apreciar el problema, podría llegar a la conclusión de que el sistema es científico*[83].

A esto replica el ministro que su crítica se dirige al aspecto pedagógico de los test, pues a su juicio sólo evalúan un factor, dejando muchos otros de lado. Martínez concuerda en ese punto con el ministro, pero señala que evaluar la diversidad de factores involucrados excede las capacidades materiales de la Universidad. El ministro advierte que debe seguirse debatiendo el modelo de admisión para el futuro. En conclusión, y siguiendo indicaciones de Rodrigo, se decide aplicar una sola prueba psicotécnica extra, en remplazo de la que circuló ilegalmente.

El tema vuelve a tratarse en la sesión 28, del 3 de julio, cuando se comienza a discutir las condiciones de ingreso para el año siguiente. Al respecto, el rector informa que ha presentado a consideración del Consejo Académico un proyecto de acuerdo según el cual la admisión se determinaría mediante una prueba de capacidad y otra de conocimientos realizada por un tribunal de la facultad respectiva, reajustando el valor de cada prueba con base en la información de aplicaciones anteriores que muestran que debe darse prioridad a los conocimientos. Además el rector informa que el Consejo Nacional de Educación ha discutido el tema de la admisión a la Universidad y que se muestra favorable a hacer sólo un examen de conocimiento. El ministro insiste en que la prueba de capacidad *"no es aceptable como criterio de selección"*y que crea un vacío entre el bachillerato y las carreras profesionales, por lo que considera más apropiado retornar al modelo del año preparatorio[84].

En una sesión posterior, a la que no asiste el Ministro, Gómez Pinzón declara que el proyectode admisión para 1951, tal como está planteado:

> *…tiende a desintegrar la unidad de la Universidad, por cuanto deja a cada una de las facultades la organización de los exámenes, de distinta manera. Por otra parte, el establecer solamente exámenes de conocimientos trae desorientación en el bachillerato, pues ocurrirá, como en épocas anteriores, que los colegios se dedicarán a preparar a sus alumnos en las*

[83] ACHUN - ACD: acta 5 – 13 II 1950.
[84] ACHUN - ACD: acta 33 –22 VIII 1950.

materias de examen correspondientes a la profesión que hayan escogido, descuidando la cultura general[85].

El rector responde que los resultados de años anteriores señalan la pertinencia de tomar el examen de conocimientos como criterio de admisión y Gómez Pinzón recalca que en todo caso sería preferible un examen general para ingreso a la Universidad que uno específico por facultades.

En la sesión 38 (a la que no asiste Gómez Pinzón) se lee el nuevo proyecto de acuerdo, en el que se estipula que se realizará un examen de conocimiento general y otro de conocimientos específicos, y se recuerda que hasta el momento se había incumplido el decreto 690 del 42, en el que se establece que el examen de conocimientos debe basarse en los contenidos del bachillerato, en atención a lo cual el ministro indica que los nuevos exámenes deben ajustarse a los programas de la escuela secundaria. Por último se acuerda que los cuestionarios adopten la forma de test.

Así se llega al fin a la firma del Acuerdo 23 de 1950, cuyos considerandos y primeros artículos vale la pena citar en extenso, ya que constituyen el cierre de la controversia dentro del periodo estudiado:

Considerando

a. *Que la experiencia de los resultados obtenidos en el primer año de estudios en la Universidad ha demostrado que no basta la buena capacidad de los alumnos, cuando no va acompañada de conocimientos suficientes adquiridos en la segunda enseñanza;*
b. *Que el Consejo superior Permanente de Educación Nacional ha recomendado por unanimidad el implantamiento*[sic] *del sistema de prueba de conocimientos para los concursos de ingreso a la Universidad, y la práctica de exámenes de capacidad durante el bachillerato;*
c. *Que, por lo tanto resulta aconsejable que la selección de los aspirantes a ingresar a la Universidad se haga mediante un concurso organizado sobre la base de los conocimientos adquiridos en la segunda enseñanza;*
d. *Que todo el que desee seguir una carrera profesional debe poseer una base suficiente de cultura general, y no concentrar su atención tan solo en las materias propias de una especialidad,*

Acuerda:

Art. 1. Los bachilleres que aspiren a ingresar a cualquiera de las facultades de la Universidad serán seleccionados por medio de un concurso consistente en dos clases de pruebas: la una sobre los conocimientos mínimos de cultura general indispensables para iniciar estudios universitarios; y la otra sobre los conocimientos relativos a las materias más adecuadas como preparación básica para la carrera profesional que hayan escogido; en ninguna de estas pruebas se harán preguntas que no estén comprendidas en los programas de bachillerato.

[85] ACHUN - ACD: acta 36 – 14 IX 1950.

> *Art. 2. La Universidad prestará los servicios de su Instituto de Psicología Aplicada a los colegios de segunda enseñanza, oficiales y particulares, con el fin de realizar las pruebas de capacidad necesarias para el mejor conocimiento y orientación de sus alumnos.*

Y fue este el cierre de la controversia porque según todos los indicios, nunca más volvió a aplicarse como requisito de ingreso a la Universidad una prueba psicológica, aunque la política limitacionista basada en pruebas de conocimiento sea, como sabemos, un rasgo característico de la institución hasta el día de hoy. Ello, a pesar de que, como ha señalado Rodríguez Valderrama (1997), estos test de conocimiento hayan sido el modelo para la prueba que tiempo después empezaría a aplicar el Ministerio de Educación a todos los estudiantes de último grado de bachillerato del país a través del Servicio Nacional de Pruebas. Pero el proceso que llevó a esta extensión del examen, a la constitución del ICFES y al mantenimiento, a pesar de ello, del examen de ingreso a la Universidad Nacional, es otra historia.

En esta historia, el desenlace nos muestra, primero, el carácter fallido del dispositivo psicotécnico; nunca logró estabilizarse como medio para la selección de estudiantes y en últimas fue definitivamente abolido para tal fin. Eso no implicó la derrota de las tendencias limitacionistas que, como vemos, ya estaban bastante consolidadas al final del periodo estudiado al punto que no hay mayor discusión en torno a ellas. Se hace evidente también que más que el resultado de una guerra sucia en contra del progreso científico, como ha mostrado el canon psicológico, estas decisiones fueron la conclusión de intrincadas negociaciones entre diversos bandos que concebían de modo distinto la Universidad y las relaciones de ésta con el resto del sistema educativo y la sociedad. En particular, como deja claro el segundo artículo del acuerdo citado, no se trata de desprecio hacia la psicología y sus instrumentos, sino de oposición a ciertos usos que pretendían dársele a éstos: para los objetores de la prueba de capacidad el problema no era la prueba de por sí, sino el efecto que ésta tenía sobre la formación secundaria. También podemos suponer, a partir de la discusión, que al Ministerio le resultaba problemático que el paso de un nivel a otro del sistema educativo estuviera mediado por una tecnología manejada exclusivamente por la Universidad, lo que le restaba control en este aspecto que para entonces cobraba tanta importancia.

Vemos, en síntesis, cómo, más que un problema técnico, el ingreso a la Universidad era un problema político, en el sentido de que involucraba relaciones de poder entre diversos actores sociales, cada uno de los cuales trataba de movilizar sus intereses específicos que animaban diferentes proyectos de orden social (Latour, 1983, 1986, 1998). En este marco, los dispositivos psicotécnicos no pueden considerarse ya como simples medios para resolver problemas autoevidentes y neutralmente definidos. La psicotecnia, en su forma de examen de admisión se hacía un vehículo para movilizar los proyectos de un grupo de interés; un actante (Callon, 1986 a y b; Latour, 1992b), en torno al cual se trató, con éxito incierto, de organizar una red en la que la Universidad Nacional ocupara el lugar más central y que abarcara la extensión del sistema educativo colombiano. Una descripción de

esa red, más proyecto que realidad, y de cómo fue promovida por unos y socavada por otros, será el tema del siguiente capítulo.

Cerramos este no sin dedicar sus últimas líneas a Mercedes Rodrigo y el final de sus días en Colombia, tema que, como se señaló en el capítulo anterior, ha alimentado uno de los tópicos más poderosos y recurrentes en el canon historiográfico: su persecución y posterior exilio por motivos políticos. En abierta contradicción con esta versión canónica, la evidencia documental apunta más bien a que Mercedes Rodrigo abandonó el país por voluntad propia, posiblemente hastiada de los vaivenes institucionales que afectaban su trabajo y ponían en riesgo la continuidad de su labor. En efecto, luego de la aprobación del Acuerdo 164 que marginaba del proceso de admisión al Instituto de Psicología Aplicada, no aparece en la documentación de la Universidad ni del Instituto referencia alguna a persecuciones o recriminaciones públicas de las que fuera objeto Rodrigo. Al contrario, con tiempo y recursos disponibles, ella se dedicó durante los últimos meses de ese año a organizar diversas actividades que contaron siempre con la aprobación y el estímulo del CD[86]. Luego partiría de viaje a Estados Unidos, financiada en gran medida por la Universidad[87], y desde allá, como escuetamente indica la resolución de rectoría No. 37 de 1951, anunció que no regresaría.

[86] Por ejemplo: *"El consejero Esguerra Gómez informa sobre el éxito que tuvo la Semana de Higiene Mental, organizada por la señorita Mercedes Rodrigo* […]*como conclusiones se aprobaron las siguientes: a. Proponer a las autoridades competentes la realización del examen psicológico anual de los niños en la edad escolar. b. Organizar en el Instituto de Psicología Aplicada, durante el año lectivo de 1951, cursos breves sobre psicología de la infancia para padres y maestros".* La respuesta del CD a este informe es la aprobación de la Proposición 22, que reza: *"El Consejo Directivo de la Universidad Nacional envía un efusivo saludo de felicitación a la señorita Mercedes Rodrigo, por el éxito obtenido en la primera semana de Higiene Mental, organizada por ella* (…) *y acoge las recomendaciones propuestas por el Instituto en el acto de clausura".* ACHUN – ACD: acta 45 - 13 XI 1950.

[87] ACHUN – Serie Resoluciones de Rectoría: Resolución 778 – 14 XII 1950.

3. Psicotecnia: el artefacto, la red y la retórica

Aquí propongo un abordaje a los eventos históricos en torno al examen de admisión desde la perspectiva de los estudios sociales de la ciencia y la tecnología (ESCT), la cual permite enfocar los procesos por medio de los cuales las relaciones y las acciones de los seres humanos son mediadas y configuradas tanto por discursos expertos (la ciencia) como por artefactos y prácticas materiales (la tecnología). En este caso, tal modelo permite aproximarnos al problema tomando como eje del análisis al propio dispositivo de examen, alrededor del cual unos actores tratan de construir redes que involucren otros actores de la manera más funcional a sus intereses. De modo que las vicisitudes narradas en el capítulo anterior pueden leerse como el intento fallido de construir una red sociotécnica alrededor del examen de admisión.

Para el presente análisis se articulan entoncestres enfoques contemporáneos para el estudio de las relaciones entre ciencia, tecnología y sociedad: el llamado modelo de Construcción Social de la Tecnología, la Teoría Actor-Red (respectivamente SCOT y ANT, por sus iniciales en inglés) y la metodología de análisis retórico de controversias. Triada que sigue el modelo propuesto por Shapin y Schaffer (2005) en su abordaje sobre el desarrollo de la metodología experimental en el siglo XVII, según el cual ésta logró imponerse como vía válida para el conocimiento natural apoyada en tres recursos denominados por los autores, tecnología material, tecnología literaria y tecnología social. En nuestro caso la tecnología material corresponde a los objetos y prácticas que se ensamblan para constituir el examen de admisión. La tecnología literaria se concentra en un texto producido por Mercedes Rodrigo dirigido a persuadir a diversos públicos de la validez, eficacia y objetividad del examen. La tecnología social, por último, hace referencia a la alineación de actores que imprescindible para el éxito del proyecto que el examen de admisión trata de movilizar. Así como hacen Shapin y Schaffer con la *vida experimental*, denominación dada por estos autores al proyecto sociocognitivo de Robert Boyle y sus aliados, trataré de hacer aquí lo propio con lo que siguiendo ese formato podríamos llamar *vida psicotécnica*.

El modelo SCOT, planteado inicialmente por Pinch y Bijker(1987) incorpora al estudio de la tecnología elementos relativistas y construccionistas ya empleados por la sociología del conocimiento científico para ofrecer un análisis comprensivo y sociológicamente fundado del desarrollo técnico. Desde esta perspectiva, la innovación tecnológica no es resultado de un proceso lineal que va de lo más rudimentario a lo más complejo, impulsado por el

afianzamiento del conocimiento científico aplicado a un problema ya definido de modo objetivo y unívoco. Al contrario, todo nuevo dispositivo técnico congrega a su alrededor diversos actores cuyos intereses se ven concernidos a favor o en contra por la aparición del dispositivo. Son los *grupos sociales de interés*, concepto central en este modelo para comprender el cambio tecnológico, pues de las negociaciones entre estos diversos grupos, cada uno de los cuales tratará de imprimir a la innovación la forma más funcional a sus intereses específicos, resultará la configuración final de la tecnología en cuestión. Cada uno de estos grupos define en sus propios términos el problema al que responderá la innovación; cada uno tratará de adaptarla para sus fines y hacer que aquélla se adapte a éstos. Es lo que en este modelo se denomina *flexibilidad interpretativa de la tecnología* y es lo que, como mostraré, ocurrió con las pruebas psicotécnicas empleadas para el examen de admisión, pruebas originalmente diseñadas para fines muy distintos a la selección universitaria.

La *teoría actor-red*(ANT), por su parte, resalta la importancia, para comprender la dinámica y constitución de la sociedad, de los *actantes no humanos*, que pueden ser desde artefactos producto del trabajo humano, hasta seres y procesos naturales (Latour, 1986, 1992, 1998; Callon, 1986 a y b). En ese marco, la ciencia y la tecnología cobran un papel protagónico, pues son las encargadas de movilizar, sobre todo en las sociedades modernas, a tales actantes y alinearlos para configurar determinadas formas de asociación entre los humanos. Al proceso de movilización y alineación de actores humanos y actantes no humanos en redes más o menos estables se le denomina *traducción*, pues implica que un actor o actante hable en lugar de otros. Por ejemplo, el examen de ingreso habla por la Universidad en el sentido de formular sus criterios de admisión. También habla por los aspirantes, al señalar quiénes son los apropiados según aquellos criterios para ingresar a la Universidad. Para constituir una red en torno a una innovación, es necesario establecer tal innovación como *lugar de paso obligado* para los diferentes actores y actantes, luego de lo cual la innovación debe traducir los intereses o tendencias de cada uno de tales componentes de la red y por último enrolarlos o emplazarlos, asegurando que su acción esté alineada con la de los demás componentes para mantener la estabilidad de la red.

En el proceso de movilizar sus respectivos intereses y programas en la arena pública, los actores deben ser capaces de ganarse a otros para su causa, o en caso de que eso no sea posible, de marginar a sus oponentes desautorizándolos o deslegitimándolos. Se da lugar así a un escenario de conflicto que, si bien nunca está exento del recurso a la coacción y la coerción, por lo común toma la forma de una confrontación discursiva. Es a lo que llamamos controversia. Que el material de análisis elegido para este estudio provenga de un espacio de discusión, como es el caso de las sesiones del Consejo Directivo de la Universidad Nacional, otorga gran pertinencia a esta opción metodológica, que permite comprender la dimensión social de las diversas declaraciones proferidas por los participantes en las sesiones del Consejo. También es apropiado este modelo en relación con los otros dos asumidos. En relación con el modelo SCOT contribuye a revelar la flexibilidad interpretativa de los grupos de interés involucrados, las formas diversas en

que elaboran y presentan los problemas en torno a los cuales discuten. El énfasis de la ANT en el proceso denominado traducción, agradece también un abordaje retórico que ilumine las estrategias usadas por los actores para ganar aliados a su causa, traduciendo los intereses de los otros en los suyos propios, lo que en gran medida se logra por medios discursivos.

Este repertorio conceptual comparte presupuestos ontológicamente construccionistas (Fleck, 1986; Foucault, 2005; Kuhn, 1971; Latour y Woolgar, 1995; Jasanoff, 2006; Mol, 2002), epistemológicamente relativistas (Ashmore, Myers y Potter, 1995; Bloor, 1988; Wittgenstein, 1988) y metodológicamente discursivos (Mulkay, 1997; Pinch, 1993; Potter, 1998), no existe ningún sustrato real último al cual anclar las pretensiones de verdad de un juicio cualquiera; todo juicio halla sentido al interior de una comunidad de interlocutores que comparte unos códigos derivados de una específica forma de vida (Wittgenstein, 1988), sobre los que se asientan los criterios a partir de los cuales puede juzgarse el valor de verdad de una determinada acción discursiva. Ahora bien, estos criterios no son rígidos y dicotómicos, sino flexibles y abiertos a la interpretación; configuran lo que Mulkay (1997) y Potter (1998) han llamado repertorios interpretativos o en términos de Foucault (1992) regímenes de verdad: Los conjuntos amplios, pero finitos y bien delimitados, de ideas, argumentos, representaciones, que pueden pensarse y decirse en un determinado momento histórico (p. ej.: nadie podría, en la actualidad, esperar tener éxito en una controversia pública apelando a los argumentos racialistas que hubieran podido ser usados en la primera mitad del siglo XX; ni siquiera es ya posible pensar en esos términos). Así, al examinar una controversia no debemos dedicarnos a contrastar los enunciados de nuestros actores históricos con datos empíricos que supuestamente servirían para establecer el valor de verdad de tales enunciados (p. ej.: revisar los datos de egresados de bachillerato durante el periodo que estudiamos y compararlos con datos sobre los recursos materiales de la Universidad en ese mismo momento). Eso implicaría incurrir en el error de asumir tales datos como una representación fiel e indiscutible de la realidad, olvidando que también ellos son producto de prácticas, instrumentos, modelos teóricos y metodológicos tan relativos y discutibles como las afirmaciones que pretenden contrastar. De ahí la opción aquí asumida de indagar las estrategias mediante las cuales los actores tratan de convencer a otros de la verdad de sus afirmaciones.

Ahora bien, esta no es una controversia exclusivamente intelectual, no está en juego sólo la aceptación de un determinado juicio como válido o veraz; lo que buscan los actores principales de este drama es construir un determinado orden social con base tanto en acciones discursivas como en prácticas materiales, entre las cuales aquellas provenientes de la psicotecnia resultarán cruciales. En lo que sigue veremos cómo la historia del examen de admisión es la historia de los intentos de producción de realidades diversas, de la Universidad, del sistema educativo, de la sociedad colombiana y de los ciudadanos como sujetos de conocimiento.

3.1 Actores, actantes, materialidades: el espacio social de la controversia

En la **Imagen 4**se presenta una cartografía del conflicto, una exposición visual de las relaciones establecidas entre los diferentes componentes involucrados en la controversia. En la zona central, frente a frente, encontramos los dos *actores-mundo*(Callon, 1986a) protagónicos: de un lado el gobierno nacional; del otro, los promotores del limitacionismo en la Universidad Nacional. La denominación de actor-mundo conviene en ambos casos para advertir que no se trata de entidades homogéneas, sino que a su vez están constituidas por muchos otros actores y actantes. El *Gobierno Nacional*, por ejemplo, incluye al presidente y su correspondiente proyecto político en torno a la educación, pero también a una multitud de funcionarios y entidades, como los ministerios de Hacienda, de Obras, de Gobierno –que tendrán relevancia dentro de la controversia, por ejemplo en lo que atañe a la construcción del campus- y, por supuesto, con especial relieve, el *Ministerio de Educación*, encargado de movilizar el proyecto político del gobierno en este tema, su portavoz en esta controversia y el promotor del principal dispositivo del programa gubernamental al respecto: el examen de inspección aplicado a los estudiantes de último año de bachillerato.

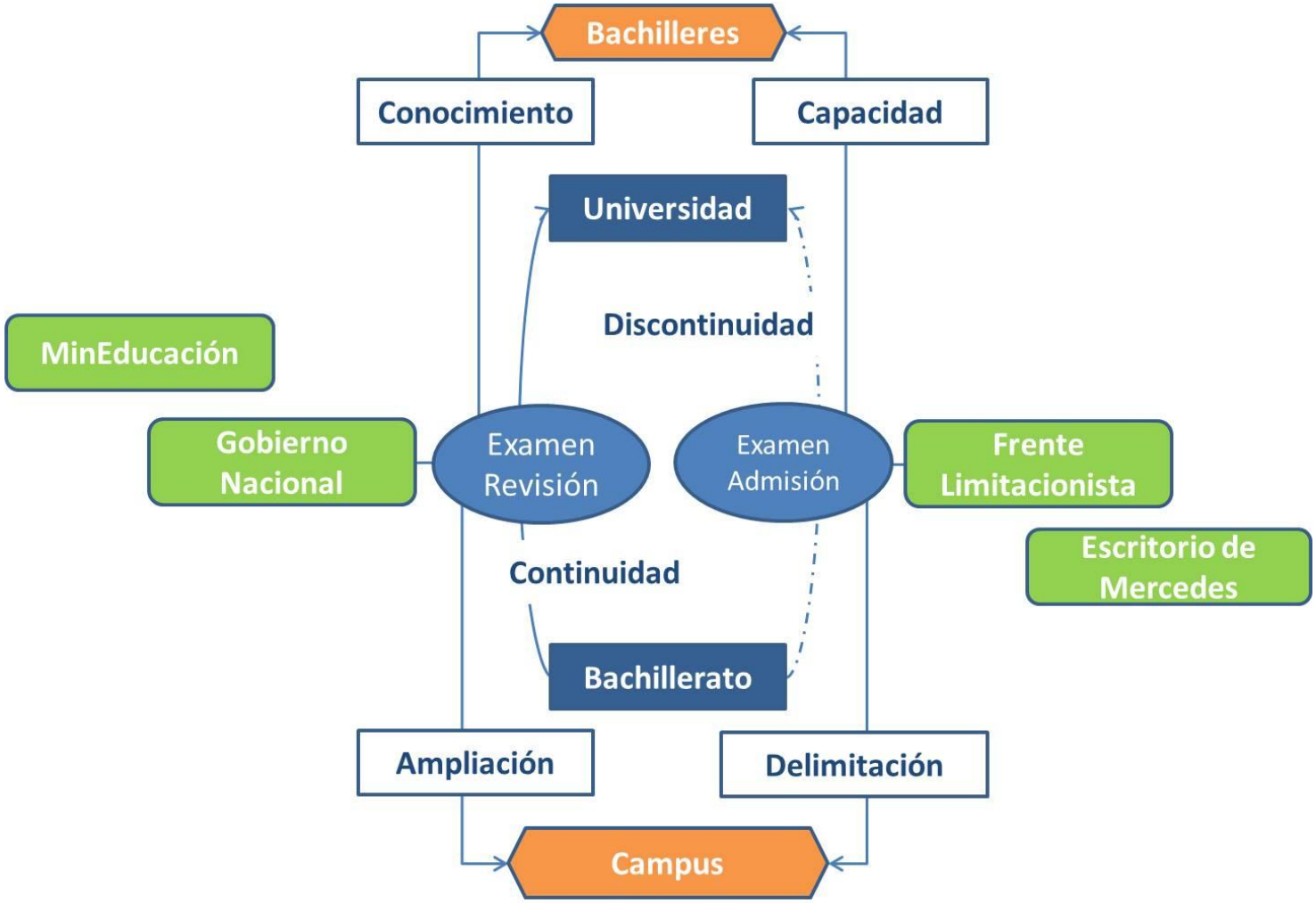


Imagen4. Redes sociotécnicas en disputa

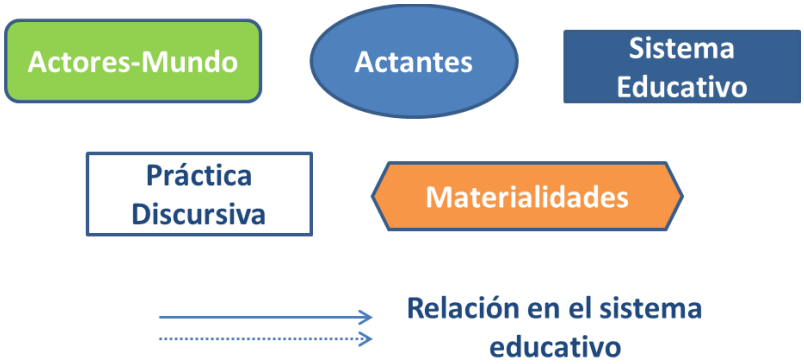


Imagen5. Convenciones de la figura anterior

Así también la Universidad es una entidad compleja. Ya habrá quedado claro, en el despliegue de la controversia presentado en el capítulo anterior, que a su interior no había consenso en torno a la limitación y al examen, lo que es expresión de los intereses divergentes de los diversos estamentos e integrantes de la institución. Lo que sí puede afirmarse, sin embargo, es que a lo largo del periodo estudiado un grupo de directivos y académicos de la Universidad se mantuvo integrado en torno a la defensa y promoción del examen de ingreso y la política limitacionista, razón por la cual llamaremos a este grupo *Frente Limitacionista*. Y uno de los principales recursos de este frente en su empresa era, claro está, la dependencia encargada de producir y hacer funcionar el dispositivo de examen: la Sección/Instituto, o lo que –para dar algún sentido al título de este documento- podemos llamar el *Escritorio de Mercedes*, denominación que vuelve a llamar nuestra atención entre la asociación entre actantes no humanos (el escritorio, con su contenido de cuestionarios, tablas, escalas, perfiles, etc., pero también todo el entramado material del examen: salones, sillas, fichas de inscripción y demás) y actores humanos: Mercedes Rodrigo, en quien se incorpora el conocimiento de las prácticas psicotécnicas, y sus colaboradores como José García Madrid, los profesionales y estudiantes auxiliares, los profesores integrantes de las comisiones encargadas de los exámenes de conocimiento. Mención aparte merece Alfonso Esguerra Gómez, a quien durante varios años cupo el importante papel de hacer que ese Escritorio extendiera sus redes hacia las instancias centrales de la Universidad y de ahí a toda la sociedad, por vía del examen de admisión, bajo su dirección.

Los programas de cada uno de estos dos actores-mundo, es decir, sus iniciativas de configurar la red según sus intereses, son movilizados a través de sendos actantes o dispositivos sociotécnicos. El *Examen de Inspección*, definido, como hemos visto, por toda una normatividad previa, materializaba el proyecto liberal de regular e integrar la educación secundaria, conectándola a la vez con el nivel universitario, al ser el requisito del diploma de bachiller, entendido como pasaporte a dicho nivel. El *Examen de Admisión* era el dispositivo que le permitía al frente limitacionista afirmar por sí misma los criterios de acceso a la Universidad, distanciándola del bachillerato y emancipándola del programa

integrador del Gobierno. Como en el caso de los actores descritos, estos actantes integran diversidad de componentes humanos y no humanos, con las correspondientes prácticas que de ellos se derivan. En el caso del examen de inspección, hay que señalar, como principales actores humanos, a los estudiantes de último año de bachillerato, de un lado, y a los inspectores de enseñanza secundaria, de otro. Actantes serían en este caso, los decretos y demás normatividad que configura la práctica del examen, así como las certificaciones, informes y toda la documentación producida en torno a la realización de éste. El examen de admisión, por ser el centro de nuestro interés, será analizado en una sección propia, pero desde ya podemos señalar, además de los actores mencionados antes en relación con el Escritorio de Mercedes, una nueva categoría que el mismo examen hace aparecer: los aspirantes. Aunque coincidan en parte con los estudiantes de último año examinados por el Ministerio, no son los mismos, pues no todos los bachilleres pretendían ingresar a la Universidad Nacional, y, sobre todo, al presentarse al examen de admisión entraban en una red de relaciones y prácticas muy distinta a la del examen de inspección, red en la que, como veremos, no se mantendrán como actores pasivos, sino que en defensa de sus intereses adelantarán acciones que tenderán a reconfigurar y desestabilizar la red.

La declaración del carácter construccionista de este abordaje, con todas sus implicaciones de relativización de la realidad, podría sugerir, a pesar de nuestras referencias a artefactos y prácticas, que esta es una disputa en torno a representaciones, versiones, concepciones, discursos. No es el caso. Aunque representaciones y demás entren en liza en calidad de prácticas discursivas, son interesantes para nosotros en tanto son productivas de nuevas y diversas realidades que sin duda ostentan una dimensión material. Sobre ello han llamado la atención recientes desarrollos teóricos de los ESCT, articulados en torno la noción de ontologías materiales (Mol, 1998, 2002; Latour, 2005; Restrepo Forero, 2013), la que nos recuerda que dentro de una perspectiva construccionista lo que se construye no son sólo representaciones, sino cosas, objetos tangibles que participan junto con los actores humanos en la constitución de las relaciones sociales. Pero, volviendo a los fundamentos del construccionismo, no se trata de facticidades, de realidades al margen de las relaciones; es en las redes de actores y actantes y sólo en ellas en las que las materialidades alcanzan su plena existencia, al ser apropiadas, significadas, usadas y movilizadas por los actores mediante sus diversas prácticas.

Hay en la disputa que aquí analizamos muy diversas realidades materiales de interés, pero dos resaltan por su importancia en la configuración de la red, ya que se constituyen en objetivos fundamentales de las acciones retóricas, técnicas e institucionales de los actores. Estas materialidades son el*Campus*y los *Bachilleres*. El espacio geo-topográfico, las construcciones actuales y proyectadas, su amueblamiento urbano, servicios de electricidad, agua, alcantarillado, el presupuesto para su mantenimiento y expansión, el plan arquitectónico y pedagógico que lo configuran, son elementos distintivos del campus. Pero éste se hace parte de la controversia al ser reconstruido de diferentes maneras por cada una de las facciones implicadas. El frente limitacionista construye y proyecta el campus, por medios discursivos y materiales, en términos de *Delimitación*. No

por nada este término está a una sílaba de limitación: los partidarios de limitar el ingreso de estudiantes a la Universidad, deben, para ello, sostener, argumentar, probar y producir una delimitación del campus, imponerle límites materiales que a su vez se traduzcan en límites institucionales al ingreso de estudiantes. El Gobierno, por su parte, en coherencia con su política de ampliación educativa, trata de sostener, con no mucho éxito a decir verdad, un proyecto de *Expansión*del campus: lograr que su crecimiento marche a la par del aumento de bachilleres producido por un sistema de enseñanza media cada vez mayor, más integrado y eficiente desde el cual el paso a la Universidad estaría asegurado por el diploma de bachiller. El examen de inspección, a la vez que servía como instrumento de control de los colegios, era garantía ante la Universidad de la competencia del bachiller para asumir los estudios superiores. En contra de este proyecto jugaron sin duda las restricciones materiales[88], pero también la falta de decisión la mayoría de los ministros a cargo, con notables excepciones como Germán Arciniegas, quien como ya hemos visto, fue un defensor decidido de este proyecto expansivo de Universidad.

Llamaré *Bachilleres* a la otra materialidad en disputa, con mucho la más importante. Sea como estudiantes de último año de secundaria, sea como aspirantes que se presentan al examen de admisión, se trata, para decirlo en términos de Foucault (2005), de individualidades somáticas, que cada uno de los frentes en pugna trata de producir mediante sus dispositivos técnicos y discursivos y mediante sus prácticas administrativas. Los bachilleres son cuerpos que se someten a prácticas de administración, examen, clasificación, denominación, que los producen como sujetos diversos. El Gobierno y su examen de inspección producen bachilleres como sujetos de *Conocimiento*, para retomar un término bastante usual entre los alineados con esta postura: lo que identifica al bachiller es el conocimiento que obtuvo durante sus estudios, que el examen de inspección puede certificar, y que le será útil al pasar a la Universidad a adquirir todavía más conocimiento, pues se entiende que éste no está sujeto a un límite predefinido, sino que puede apropiarse y acumularse por diversos medios, los cuales deben ser ofrecidos por el sistema educativo. En cambio, la Universidadcoproduce (Carson, 2006; Jasanoff, 2006), mediante el examen de admisión, a los bachilleres como sujetos de*Capacidad*, de lo que ahora llamaríamos genéricamente inteligencia, una facultad que está en la base de la adquisición del conocimiento y la regula, imponiéndole límites precisos e identificables por medio de los instrumentos psicotécnicos para fines de determinar si el bachiller en cuestión está en capacidad o no de adelantar estudios universitarios.

Lo que está en disputa, como puede concluirse de la anterior exposición, es entonces la organización del sistema educativo colombiano: de un lado el Gobierno nacional busca

[88] Al respecto no debe pasarse por alto que esta controversia se desarrolla en gran medida durante la Segunda Guerra Mundial, circunstancia que pudo haber obstaculizado el desarrollo del campus, al reducir la disponibilidad de materiales para tal fin, no sólo de construcción, sino también de enseñanza, como por ejemplo instrumental médico y productos químicos.

liderar la expansión del mismo en todos sus niveles, para lo que es funcional el examen de inspección, a la vez medio de control de los colegios, índice del grado de avance de los bachilleres y garantía de éxito en los estudios universitarios de unos sujetos en perpetua acumulación de conocimiento. La Universidad, por lo menos el sector proclive al limitacionismo, pretende sustraerse de este proyecto gubernamental, imponiendo, entre el nivel secundario y el superior de educación sus propios criterios de transición, objetivados en el examen de admisión, medio confiable para determinar la capacidad de los aspirantes para afrontar los estudios superiores, que como tal asegura que sólo los más aptos puedan ingresar en el exclusivo –y excluyente- espacio del campus universitario.

3.2 *Informe de la Sección de Psicotecnia 1940-1941*: la tecnología literaria del examen de admisión

Así como los actores, los actantes pueden ser desagregados en componentes sociales y materiales. Como nuestro interés se enfoca en el actante que hemos denominado genéricamente examen de admisión, nos detendremos a considerar los elementos de su ensamblaje. Desde este punto de vista, el examen no se limita al cuestionario, sino que además de los variados elementos que tal cuestionario reúne (cuadernillos que deben ser impresos en litografías, de donde pueden ser robados, como ocurrió en 1950, por ejemplo, pero también las preguntas producidas por profesores de la Universidad o por centros de investigación psicológica en otras partes del mundo, etc.), también deben considerarse los actores, prácticas y materialidades que deben concertarse para hacerlo efectivo instrumento del programa del frente limitacionista: los expertos que lo diseñan y lo califican, Mercedes Rodrigo en primer lugar, los auxiliares encargados de la logística de producción, aplicación y calificación. El entramado institucional y las gestiones necesarias para llevarlo a cabo: convocatoria, registro, aplicación, publicación de resultados, etc., la normatividad que regula todo lo anterior.

La documentación del CD permite reconstruir el proceso y el producto del ensamblaje de este artefacto; desde 1940 la forma en que debía organizarse, aplicarse y evaluarse el examen quedaba fijada por acuerdos del CD, decisión que siempre era antecedida por intensas discusiones, registradas en las actas de las sesiones. Sólo en el caso de la primera aplicación se dejó de establecer por acuerdo la organización del examen, pero en ese caso contamos con un reporte aún más detallado y directo, pues en el documento titulado *Informe de la Sección de Psicotecnia 1940-1941*, redactado por la misma Mercedes Rodrigo (1942), se incluye una muy puntual descripción de los diversos componentes del examen y de su proceso de aplicación y puntuación.

Refiere el *Informe* que en acta del Consejo de Facultad quedaron establecidos los componentes del examen para ingreso a Medicina, los que serían: a. Prueba psicotécnica; b. Prueba Fisiológica (ficha antropométrica[89]); y c. *"Prueba de conocimientos que versará sobre ciencias naturales e idiomas modernos*"(Rodrigo, 1942, p. 7). Sobre la prueba fisiológica, es interesante tener en cuenta la siguiente anotación de Rodrigo unas páginas más adelante en su informe: "[El Dr. Esguerra Gómez]*hace un examen fisiológico muy completo*[…] *No hay que olvidar la interacción constante que existe entre el cuerpo y el espíritu y muchas veces un solo dato suministrado por el fisiólogo aclara y explica manifestaciones psíquicas equívocas de un sujeto dado*" (Rodrigo, 1942, p. 27). Lo cuestionable e incierto que pudiera resultar de los instrumentos psicotécnicos vendría a ser subsanado así por la intervención de la fisiología, disciplina ya muy bien asentada en la academia y reconocida, como especialidad de la medicina, por el público en general, lo que daba un valioso soporte a la legitimidad de los resultados finales del examen[90].

En cuanto a la prueba de conocimientos, Rodrigo no puede ocultar su desdén en cuanto a la evaluación de tal factor, pues señala que *"se hizo principalmente para dar cumplimiento al Acuerdo del Consejo de la Facultad de Medicina que reglamentaba el examen de ingreso"*(Rodrigo, 1942, p. 9). En lo que respecta a la elaboración de la prueba, aclara: *"Para su construcción pedimos el asesoramiento de personas colombianas perfectamente conocedoras de lo que se podría exigir en cuanto a conocimientos al final del bachillerato. Este test consta de preguntas preparadas en forma especial sobre francés, inglés, Geografía, Historia y Ciencias Naturales"*(Ibíd.).Gracias a la revisión de las actas del CD sabemos que estos asesores no eran otros que los académicos de las facultades y escuelas de la Universidad, y que de hecho un componente de la discusión fue el de la relación de los temas de la prueba de conocimientos con los planes de estudio de bachillerato (y no perdamos de vista que tales planes distaban mucho por entonces de ser homogéneos, dada la incipiente integración del sistema escolar colombiano), así que tal

---

[89] De la naturaleza de esta prueba, podemos hacernos una idea gracias al artículo *Estudio sobre algunas características biológicas del universitario colombiano* (Esguerra Gómez, 1944), el que incluye observaciones curiosas como *"Mayor temperatura axilar que bucal indica actividad sexual de intensidad exagerada"* (p. 305), o que el tipo del universitario colombiano (léase: de la Facultad de Medicina de la Universidad Nacional) responde al nombre de *Luis Jorge Gómez Rodríguez,* debido a la frecuencia de tales nombres y apellidos entre los examinados. Pero sobre todo este reporte hace evidente la orientación racialista de los estudios de Esguerra Gómez: *"Entremezclado, más tarde, con otras razas de índole y características diversas ha dado como resultado el tipo actual del hombre colombiano* […] *el hecho probable de una gran inmigración europea de post-guerra traerá con el correr del tiempo, una variación apreciable en la formación somática, en el funcionamiento orgánico y en la psicología de la raza"* (p. 269).

[90] Que además de una operación técnica, esta alianza de psicotecnia y fisiología era una estrategia retórica, lo demuestra la primera denominación oficial dada al examen de admisión, sobre la que en el capítulo anterior se llamó la atención y que de hecho llega a eclipsar el novedoso componente psicológico de la prueba: *examen de aptitud física.* En momentos posteriores el examen fue denominado *Psicofísico* (ACHUN - ACD: acta 89 – 17 XI 1939).

correspondencia entre lo exigido por la prueba de conocimientos y lo estudiado por los bachilleres durante su formación, resultaba por lo menos cuestionable.

La prueba psicotécnica para el ingreso a Medicina, incluía la aplicación de una prueba de atención adaptada a partir del test *Tolouse-Pieron*, de una versión parcial del *ArmyAlpha* y del *Test de Aptitud Médica*[91].

> *En cuanto al ArmyAlpha Test, que es el que principalmente al principio nos ha servido de norma de clasificación, no es nuevo, ni mucho menos, pero presenta grandes ventajas en su aplicación. Cuidadosamente elaborado mediante la colaboración de los más renombrados psicólogos norteamericanos tiene la gran ventaja de servir para descubrir tanto a los individuos de inteligencia superior como para señalar a los que presentan insuficiencia mental. Consta de ocho subpruebas: 1. Comprensión de órdenes, 2. Razonamiento aritmético, 3. Sentido común, 4. Sinónimos opuestos, 5. Frases en desorden, 6. Series de números, 7. Analogías, 8. Información*(Rodrigo, 1942, p. 10).

Esta caracterización nos revela que el instrumento central del examen era el *ArmyAlpha*, lo que implica que efectivamente el objetivo es la medición de la inteligencia, como señala sin ambages Rodrigo, o mejor aún: distinguir los superiores de los insuficientes. No debe pasar inadvertida la nota sobre la elaboración de este instrumento, cuya adscripción a renombrados psicólogos norteamericanos le confiere todo el prestigio de ser un producto del principal centro científico internacional, el que desde una localidad periférica como Colombia no cabría cuestionar, sino adoptar de la manera más rigurosa posible (Castro-Gómez, 2005; Chambers y Gillespie, 2000;De Greiff y Nieto, 2005; Restrepo Forero, 2000). Tal meta parece haberse logrado, pues no se encuentran en los registros mayores indicios de cuestionamientos específicos a esta prueba, lo que contrasta por cierto con la controversia, escrupulosamente documentada por Carson (1993), alrededor del diseño y primeras aplicaciones del instrumento en el ejército estadounidense durante la Primera Guerra Mundial. Nadie expresó dudas acerca del uso para fines de regulación del ingreso a la universidad, de una prueba diseñada originalmente para evaluar y clasificar personal militar. El *ArmyAlpha*llegó como caja negra (Latour, 1992a; Latour y Woolgar, 1995).

Más claro aún en ese sentido de la circulación centro-periferia de los instrumentos de examen y del uso de tal circulación como recurso de legitimación del examen, es el caso del *Test de Aptitud Médica*:

---

[91] Quizá no sobre aclarar, ahora que iniciamos esta caracterización de los test, que no abordaremos éstos como constructos técnicos abstractos, sino en tanto que recursos movilizados –e impugnados- por los actores aquí implicados. Es por esa aproximación construccionista, según la cual los objetos no tienen características propias al margen de las relaciones en las que se involucran, que omito ofrecer caracterizaciones de los instrumentos o juicios sobre éstos, diferentes de los proferidos por los propios actores: aquí no interesa *qué es en realidad* el *ArmyAlpha*, o *cómo debe ser correctamente usado*; importan los significados y usos que nuestros actores le imponen.

> *…una adaptación de la Forma 1ª de 1929 del SCHOLASTIC APTITUD TESTS FOR MEDICAL SCHOOLS, facilitada por el señor Decano, doctor Cavelier, quien lo había recibido directamente de sus autores los doctores Moss, Hunter y Hubbard. El test original consta de seis subpruebas, pero en la adaptación fue preciso reducirlo a cinco*[…] *(1) Vocabulario científico, (2) Memoria visual, (3) Memoria de contenido, (4) Comprensión y retención, (5) Comprensión de un texto leído* (Rodrigo, 1942, p. 9).

En este caso la circulación fue directa, desde los autores en el centro norteamericano hasta sus potenciales usuarios colombianos. No deja de ser llamativo que precisamente Cavalier, quien lo recibe, sin duda con anterioridad a la controversia sobre la admisión, sea uno de los principales promotores del limitacionismo y el examen, lo que nos demuestra que su participación en la controversia no fue circunstancial ni repentina, sino expresión de un proyecto que se fraguaba de tiempo atrás. En esa pequeña anécdota se manifiesta con especial nitidez la recíproca relación entre centros y periferias científicas. A la vez que Cavelier obtiene un recurso investido de todo el prestigio del centro científico para movilizar su proyecto social, los creadores del instrumento logran extender el ámbito de aplicación de éste, con lo que obtiene aún más prestigio y robustece su capacidad descriptiva además de ampliar el volumen de datos a partir del cual generar planteamientos teóricos o modificaciones metodológicas.

Esta batería de pruebas fue aplicada, nos relata Rodrigo, en tres sesiones diarias, cada una de 45 minutos de duración, con el fin, según la autora de *"permitir a los sujetos manifestarse en diversos momentos*[y de] *eliminar en gran parte el factor emocional que implica todo ejercicio de examen"*(Rodrigo, 1942, p. 8). Ciertamente, hay que reconocer que fue muy poco lo que la psicóloga dejó al azar. Está claro que la viabilidad del examen como criterio de ingreso dependía de la impresión de rigurosidad científica e imparcialidad personal que lograra proyectar ante todos aquellos involucrados. Pero dejemos que sea la psicóloga quien nos narre cómo se realizaron estas sesiones:

> *Preparada ya la batería de tests, dieron comienzo los exámenes para ingreso a la Facultad de Medicina el lunes 22 de enero de 1940 a las 9 de la mañana. Se celebraron en el salón de Proyecciones de dicha Facultad. Siempre en el mismo sitio, a la misma hora y haciendo las pruebas exactamente en el mismo orden para cada grupo de aspirantes. Insistimos en estos detalles al parecer nimios, pero que son de gran importancia cuando se trata de comparar después, los resultados obtenidos con miras a una clasificación rigurosa. Por esto naturalmente, también es indispensable que sea siempre la misma persona la que dirija el examen, cuidando la entonación, pausas, tiempos exactos, etc. Hasta ahora soy yo misma quien ha hecho todos los exámenes.*
>
> *La vigilancia estaba perfectamente asegurada, merced a la amable colaboración de un equipo de alumnos del doctor Esguerra*[…] *Todas las sesiones fueron presenciadas por algún dirigente de la Universidad, empezando por asistir el primer día el señor Rector, doctor Agustín Nieto Caballero* […]*Las pruebas de aptitud terminaron el día 31 del mismo mes. Es decir que se hicieron en 9 días. Las tardes se emplearon en la valoración de los resultados, valoración preparada de antemano de modo totalmente automático y objetivo, en la que igualmente colaboraron con el mayor entusiasmo y eficacia el mismo grupo de estudiantes*

> *de Medicina. Esta valiosa ayuda permitió que el mismo día 31, a las seis de la tarde se pudieran presentar ante el Consejo Directivo de la Facultad de Medicina, presidido por el señor Rector de la Universidad, las fichas individuales con la calificación de cada uno de los aspirantes.*
>
> *Es muy justo igualmente consignar el muy alto espíritu de justicia y de equidad de dicho Consejo, a quien se le presentaron los resultados en forma tal que cada individuo estaba representado por un número y por tanto era imposible saber el nombre de los aspirantes, filiación igualmente ignorada por nosotros.*
>
> *En esta forma absolutamente anónima se hizo la calificación y del mismo modo la designación de los admitidos, hecha pues exclusivamente a base de las propias aptitudes para lo cual, y por común acuerdo del señor Rector, el señor Decano de la Facultad de Medicina y el Consejo Directivo se convino en admitir únicamente a los aspirantes que hubieran obtenido un mínimo de 150 puntos en su calificación, resultando admitidos los 112 primeros que por orden riguroso de mérito figuraban en la propuesta elevada por el Laboratorio* (Rodrigo, 1942, pp. 11-12).

Ante la impresión de objetividad, rigor, imparcialidad y probidad técnica que genera este relato, debemos retomar los principios construccionistas que guían nuestro análisis: ésta es sólo una versión de los hechos, elaborada por un actor interesado en convencer a su público lector (del que hemos empezado a hacer parte) de que este es el procedimiento óptimo para regular el ingreso a la Universidad. Las impresiones que nos causa son producto de las estrategias retóricas usadas en el texto citado que no puede ser tomado ya como escueta e imparcial relación de los hechos (lo que por demás no existe, según la perspectiva adoptada aquí), sino como un conjunto de operaciones retóricas dirigidas a consolidar la autoridad cognitiva y la legitimidad social del examen ante sus posibles contradictores. El *Informe*es la tecnología literaria correspondiente a la tecnología material del examen, la encargada de hacerlo circular por la esfera pública y construir discursivamente su validez, eficacia y objetividad.El medio por el cual la actividad esotérica y privada ejercida en la Sección se hacía transparente, evidente, abierta al escrutinio de los lectores. Que este informe haya sido publicado en 1942, año en el que la continuidad del examen se veía amenazada por el propio Ministerio de Educación, es una evidencia a favor de esta versión construccionista de cuya validez trato de convencer a mis lectores.

Cabe destacar, de entre los recursos retóricos desplegados en el *Informe*, el de la redefinición de la controversia (Pinch y Bijker, 1987). Ya vimos en el capítulo anterior cómo la discusión giraba en torno, sobre todo, a la pertinencia de evaluar de capacidades más que conocimientos, lo que a su vez se ramificaba en las disputas por atenerse a los resultados del examen del Ministerio y en la del valor relativo de las pruebas de capacidad respecto a las de conocimiento. Como ya vimos, Rodrigo apenas dedica una breve mención al tema de la evaluación de conocimientos mientras dirige toda su argumentación a sostener la relevancia de medir la inteligencia y las aptitudes, así como la posibilidad de hacerlo con exactitud mediante el uso de los instrumentos que integran la prueba psicotécnica. Esos *"detalles, al parecer nimios"* sobre los que no deja de llamar la atención de su público, respecto a la organización de las sesiones de examen, su

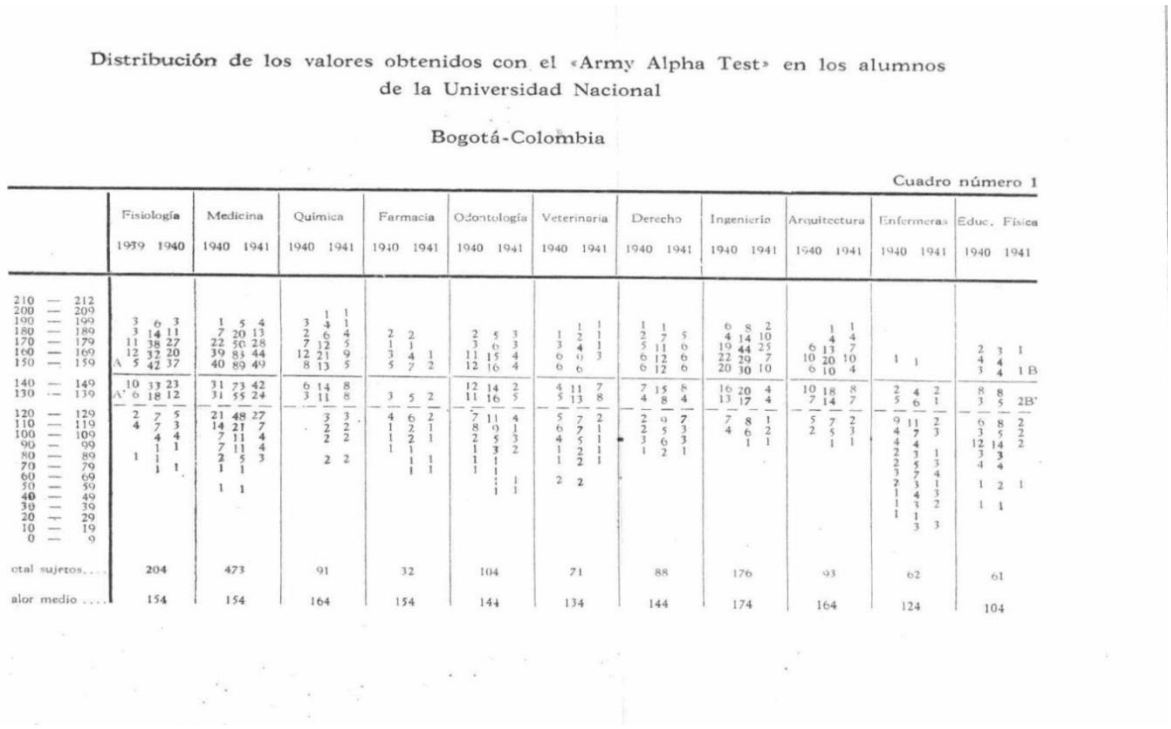
evaluación y procesamiento posterior por parte de la Facultad de Medicina, desplazan el foco de atención desde la disyuntiva conocimiento/capacidad, al tema, mucho más manejable y favorable al examen, de la objetividad y la imparcialidad, aspecto en el que esta metodología aventajaba con mucho a la de los tribunales de inspectores del Ministerio que evaluaban oralmente a los estudiantes de bachillerato en los exámenes de inspección. Si el *Informe*contribuía a lograr que la discusión se moviera hacia ese tema en el que el examen de admisión podía justificar con creces su superioridad, el cierre de la controversia podía ser favorable a los adeptos al limitacionismo.

En conexión con el efecto de objetividad y exactitud que Rodrigo trataba de crear con su discurso, hay que mencionar otra importante operación retórica que hallaba en el soporte material del *Informe* su vehículo adecuado: el despliegue numérico. Operación tanto más efectiva cuanto que sobre el lenguaje matemático recaen pocas sospechas de su carga retórica. Nada más neutro y objetivo que los números, nada más lejos de la persuasión y la seducción que el lenguaje formal de las matemáticas. Pero a la vez, como ya nos han mostrado historiadores y analistas de la retórica de la ciencia (Davis y Hersh, 1988; Hacking, 1995; Porter, 1995), nada más convincente y elocuente, para sostener o justificar una tesis que el despliegue de cifras, diagramas, gráficos, pues nada produce en el discurso mayor efecto de realismo (Gergen, 1996; Potter, 1998); de que aquello que se dice no es una impresión individual y subjetiva o expresión de intereses particulares, sino el testimonio de hechos independientes de la opinión, perspectiva o fines de quien los enuncia. Además, las cifras como inscripción, expresión legible de un fenómeno natural, producida por dispositivos y prácticas técnicas que permiten esta transmutación llamada por Latour y Woolgar (1995) a partir de Bachelard*fenomenotécnica*, son, como han señalado estos autores, determinantes en la producción de la facticidad de los enunciados científicos, al encubrir todo el complejo –y discutible- proceso técnico y social mediante el cual han sido producidas. Cuando se presentan tablas, gráficos y demás, todas las discusiones teóricas, metodológicas y técnicas que hayan podido presentarse antes de la producción de las cifras se desvanecen.

Toda una científica en el sentido retórico, esto es, alguien experto en convencer a otros haciéndoles creer que no los está convenciendo (Latour y Woolgar, 1995), Rodrigo despliega en el *Informe*todo un arsenal de cifras, tablas, gráficos, sobre el que trata de sostener la objetividad, exactitud e imparcialidad del dispositivo que ella conduce. La **imagen6**muestra los resultados de las aplicaciones del test *ArmyAlpha*en diversas facultades, institutos y escuelas de la Universidad y en dos momentos distintos. Difícilmente podemos ahora hacernos ahora una idea del poder persuasivo de esta gráfica en la que una cualidad tan incierta e inaprensible como la inteligencia quedaba, quizá por primera vez[92], fijada ante los ojos de sus lectores, traducida en el lenguaje familiar y

[92] Aunque ya con anterioridad se habían usado en Colombia pruebas psicotécnicas y psicofisiológicas (Mayor Mora, 1984; Peña, 1993; Rosselli, 1968; Saénz Obregón et ál., 1997; Safford, 1976/1989), lo cierto

preciso de los números[93]. La línea horizontal que atraviesa la gráfica señala el nivel mínimo indispensable, según nos informa Rodrigo, *"para seguir con aprovechamiento los estudios universitarios"*(Rodrigo, 1942, p. 18). El limpio trazado de esa línea, abstracto, impersonal, disuelve todas las controversias sobre los criterios de ingreso a la Universidad. Toda la diversidad de factores que pudieran incidir en el logro académico, toda la heterogeneidad intelectual, cultural, subjetiva de los aspirantes, queda anulada por la contundente simplicidad del guarismo. Operación más efectiva aún gracias a su contraste con la confusión, inestabilidad e incertidumbre propias, tanto del sistema educativo en general, como del escenario de la controversia, en particular. Si el examen de inspección cuenta con todo un soporte jurídico que lo sostiene y un aparato burocrático que lo hace funcionar, el examen de admisión tiene para mostrar su eficacia y confiabilidad técnica expresadas en la elegante organización de estas tablas.



Distribución de los valores obtenidos con el «Army Alpha Test» en los alumnos de la Universidad Nacional

Bogotá-Colombia

Cuadro número 1

	Fisiología 1939	Fisiología 1940	Medicina 1940	Medicina 1941	Química 1940	Química 1941	Farmacia 1940	Farmacia 1941	Odontología 1940	Odontología 1941	Veterinaria 1940	Veterinaria 1941	Derecho 1940	Derecho 1941	Ingeniería 1940	Ingeniería 1941	Arquitectura 1940	Arquitectura 1941	Enfermeras 1940	Enfermeras 1941	Educ. Física 1940	Educ. Física 1941
210 — 212																						
200 — 209					1	1																
190 — 199		3 6 3	1 5 4		3 4	1												1 1				
180 — 189		3 14 11	7 20 13		2 6	4	2 2		2 5 3		1 1 1		1 1		6 8 2			4 4				
170 — 179		11 38 27	22 50 28		7 12	5	1 1		3 6 3		3 2 1		2 7 5		4 14 10			13 7				
160 — 169		12 32 20	39 83 44		12 21	9	3 4	1	11 15 4		6 0 3		5 11 6		19 44 25		6	10			2 3	1
150 — 159		A 5 42 37	40 89 49		8 13	5	5 7	2	12 16 4		6 6		6 12 6		22 29 7		10	20 10	1	1	4 4	
140 — 149		10 33 23	31 73 42		6 14	8			12 14 2		4 11 7		7 15 8		20 20 4		10	18 8	2	4 2	3 4	1 B
130 — 139		A' 6 18 12	31 55 24		3 11	8	3 5	2	11 16 5		5 13 8		4 8 4		13 17 4		7	14 7	5	6 1	3 5	2B'
120 — 129		2 7 5	21 48 27		3	3	4 6	2	7 11 4		5 7 2		2 9 7		7 8 1		5	7 2	9	11 2	6 8	2
110 — 119		4 7 3	14 21 7		2	2	1 2	1	8 9 1		6 7 1		2 5 3		4 6 2		2	5 3	4	7 3	3 5	2
100 — 109		4 4	7 11 4		2	2	1 2	1	2 5 3		4 5 1		3 6 3		1 1			1	4	4	12 14	2
90 — 99		1 1	7 11 4				1 1		1 3 2		1 2 1		1 2 1						2	3 1	3 3	
80 — 89		1 1	2 5 3		2	2			1 1		1 2 1								2	5 3	4 4	
70 — 79		1 1	1 1				1 1		1 1										3	7 4		
60 — 69									1 1		2 2								2	3 1	1 2	1
50 — 59			1 1																1	4 3		
40 — 49																			1	3 2	1 1	
30 — 39																			1	1		
20 — 29																				3 3		
10 — 19																						
0 — 9																						
otal sujetos....		204	473		91		32		104		71		88		176		93		62		61	
alor medio		154	154		164		154		144		134		144		174		164		124		104	

Imagen6. Tabla de resultados de la aplicación del *ArmyAlpha*a estudiantes y aspirantes de la Universidad Nacional. Fuente: Rodrigo, 1942.

es que ninguna hasta entonces había tenido la relevancia pública e institucional de las realizadas por Rodrigo.

[93] En efecto, en el ámbito internacional, el uso de la retórica matemática fue, como señala Carson (2003), fundamental para la consolidación de lo que este autor llama *la cultura de la inteligencia*: la alineación de la opinión pública, la academia, las instituciones estatales y los ciudadanos comunes en torno a las prácticas de medición y clasificación de los sujetos con base en su *inteligencia*.

La **imagen 7**presenta una tabla similar a la anterior, con resultados de la aplicación del *ArmyAlpha*, pero en este caso comparando a aspirantes a la Universidad procedentes de diversos colegios bogotanos con sujetos de otras instituciones como la Policía Nacional y los Tranvías de Bogotá. *"Puede apreciarse claramente la similitud de los valores medios entre estudiantes y el marcado descenso de estos mismos valores cuando se aplica el mismo método de medida a individuos de diferentes medios sociales y de muy diversa formación"* (Rodrigo, 1942, p. 19). La identidad, más que similitud, entre los resultados de los bachilleres (cuyo valor medio permanece idéntico en todos los casos), frente a los de policías y tranviarios, se presenta aquí como una evidencia de la exactitud clasificatoria del instrumento, al objetivar mediante el prestigioso lenguaje estadístico las representaciones que los lectores del informe (académicos y altos funcionarios públicos) podían mantener respecto a los grupos evaluados.

Distribución de los valores obtenidos con el «Army Alpha Test» en sujetos diversas de procedencias.—Bogotá-Colombia

Cuadro número 2

	Escuela Superior 1940	Instituto Pedagógico 1940	Liceo La Salle 1940	Policía Nacional 1941	Tranviarios 1940-41
210—212.....					
200—209.....					
190—199.....	1				
180—189.....	12			2	
170—179.....	21	1	1	2	
160—169.....	25	5	8	4	
150—159.....	A 35	21	14	11	B
140—149.....	24	16	6	23	
130—139.....	A 14	19	3	27	B
120—129.....	17	18	5	30	
110—119.....	8	12	3	51	
100—109.....	2	7	1	54	1
90— 99.....	2	2		90	1
80— 89.....				69	2
70— 79.....		1		74	
60— 69.....				84	2
50— 59.....				69	4
40— 49.....				69	4
30— 39.....				71	5
20— 29.....				67	2
10— 19.....				42	3
0— 9.....				15	3
Total sujetos	161	102	41	854	27
Valor medio.	154	154	154	94	34

Imagen7. Resultados de la aplicación del ArmyAlpha a bachilleres de colegios bogotanos, policías y tranviarios. Fuente: Rodrigo, 1942.

A través de todas estas operaciones retóricas, el *Informe* trata de zanjar la controversia a favor del examen de admisión, redefiniendo o anulando los componentes más

susceptibles de crítica, presentándose como una solución racional, objetiva, imparcial y progresista ante el problema del ingreso de estudiantes a la Universidad. No me corresponde como analista cuestionar el examen de admisión para mostrar lo relativo de tales pretensiones; de eso se encargaron ya sus contradictores en la controversia presentada antes y a cuyo análisis nos dedicaremos en próximas páginas[94]. Por lo pronto debemos seguir analizando este actante, ahora en términos de la red que se pretendía construir alrededor suyo.

3.3 Anatomía del limitacionismo

Recapitulemos: en el marco de las reformas educativas de la República Liberal, dirigidas a expandir e integrar el sistema educativo colombiano en todos sus niveles, un grupo de directivos y académicos de la Universidad Nacional, al que he llamado el frente limitacionista, trató de imprimir a este proceso de reforma la dirección que sus propios intereses dictaba y que apuntaba a emancipar la Universidad del resto del sistema y de las directrices del Ministerio. Para este proyecto resultaban funcionales en grado sumo las pruebas psicotécnicas, apropiadas mediante la vinculación de la psicóloga española Mercedes Rodrigo, lo que dotaba a este grupo del monopolio sobre un recurso tecnocientífico que permitía argumentar eficacia técnica, objetividad e imparcialidad en los procesos de regulación del ingreso.

El que he llamado frente limitacionista está conformado por un conjunto de actores con intereses diversos pero que convergían en hallar en el examen de admisión un vehículo propicio a tales intereses. Algunos de estos actores, por su relevancia histórica o por su protagonismo en la controversia pueden ser personalmente identificados, por lo menos para fines de ilustrar la variedad de intereses conectados con el examen. En este punto no hay que olvidar las precauciones que aconsejan Danziger (1979), Hindess (1986) y Rose (1996), respecto al ejercicio de identificación de intereses en análisis sociológicos: en primer lugar, evitar la imputación de intereses inferidos por el analista, pues se puede incurrir así en un mecanicismo sociológico muy poco fructífero (por ejemplo, al adscribir intereses en relación con pertenencias de clase, género, etc.), además de arriesgarse el analista a reproducir sus propios prejuicios y concepciones ajenas al escenario y los actores que estudia[95]. Para evitar caer en tales vicios, recomiendan estos autores, hay que

[94] Para dar desde ya una noción de estas críticas, adelanto un ejemplo, tomado de la discusión de los resultados de la primera aplicación del examen a principios de 1940, en la que uno de los miembros del Consejo cuestionará precisamente esa línea divisoria trazada por Rodrigo en la gráfica comentada: *"El doctor Pizano dice que el haber señalado el número de puntos en 150 es tan arbitrario como haber fijado 140 o 135"* (ACHUN - ACD: acta 9 – 8 II 1940).

[95] Ejemplo de ello es precisamente el relato sobre la expulsión de Mercedes Rodrigo, orquestada por los conservadores en el poder, en el cual estos actores son presentados como radical y unilateralmente opuestos al desarrollo científico debido a sus creencias religiosas, lo que seguiría una lógica como la

atenerse a las declaraciones explícitas de los actores, como primera medida para sustentar el análisis en el debido soporte empírico. No basta lo anterior, claro está; eso significaría recaer en el error de asumir que las declaraciones de los sujetos son expresiones directas de una subjetividad estable y esencial, lo que está muy lejos de los principios construccionistas que nos han guiado hasta ahora. En coherencia con tales principios, debemos asumir que esas declaraciones son también operaciones retóricas dirigidas a legitimar las acciones de cada actor en diversos escenarios sociales y ante diversos interlocutores. Asimismo, los actores deconstruyen y reconstruyen discursivamente los intereses de sus contrapartes, de modo que el análisis de intereses implica considerar las prácticas discursivas autorreferenciales (expresiones de los propios intereses), así como las relativas a los intereses interlocutores.

Volvamos a nuestros actores y examinemos brevemente cuáles eran los intereses que los llevaban a alinearse a favor o en contra del examen de admisión. Empecemos con Agustín Nieto Caballero, quien fuera el principal promotor del limitacionismo mediado por instrumentos psicotécnicos, lo que podemos afirmar sin duda, no sólo por las decididas acciones que en ese sentido llevó a cabo durante su rectoría, sino por las reiteradas declaraciones que hiciera en ese sentido, por ejemplo: *"El señor Rector tampoco simpatiza con el término 'limitación', pero recuerda que en el fondo habrá que llegar allá, como en las Universidades americanas, que de antemano fijan el número de alumnos que pueden admitir, ya que el número de nuevos bachilleres será este año excesivo"*[96]. Aquí Nieto Caballero desplaza la justificación de su acción desde sus motivaciones personales a unas circunstancias externas que presenta como perentorias, como si dijera 'no es que yo lo quiera, sino que las circunstancias nos lo imponen'. Ya hemos visto, sin embargo, y veremos todavía más al respecto, cómo esas circunstancias no eran tan autoevidentes y coercitivas como las presenta este actor, ni la limitación era el único medio para afrontarlas, mucho menos el examen de admisión, ni qué decir sobre los instrumentos psicotécnicos.

Nieto Caballero representa el proyecto limitacionista-psicotécnico de la manera más íntegra posible. A partir de sus acciones y pronunciamientos podemos componer una imagen aproximada de tal proyecto: una Universidad regida por sus propias reglas, al margen de las vicisitudes políticas del Ministerio, al margen también del nivel escolar, que le resultaba tan escasamente confiable. Una Universidad centralizada, tanto en lo espacial (gracias a la construcción del campus), como en lo institucional (por medios que, como el examen de admisión, aplicado por una dependencia central, como la Sección, reducían la autonomía de las facultades, escuelas e institutos, que por entonces funcionaban cada uno como una entidad independiente). Una Universidad que por medio del examen podía

---

siguiente: *Son conservadores, luego son católicos, luego se oponen a la ciencia, luego atacan el examen de admisión.*

[96] ACHUN - ACD: acta 60 – 28 IX 1939.

regular y perfeccionar el sistema educativo, tanto básico como superior, pues no olvidemos que también se iniciaron acciones para imponer el examen como requisito de ingreso a las demás universidades del país. Una Universidad, por último, exclusiva, sólo abierta a los mejores, a los más capaces, en los que la inversión dedicada a brindarles educación profesional sería correspondida con el éxito en los estudios y la integración a la élite nacional. Las referencias al modelo de las universidades americanas en su discurso, de lo que es muestra el fragmento citado, es prueba de esa concepción elitista de la Universidad que abrigaba Nieto Caballero, pues el sistema universitario estadounidense es estratificado, compuesto por instituciones de muy diversa calidad académica y disponibilidad de recursos; son aquellas que están en lo más alto de esta jerarquía las que imponen requisitos de ingreso más severos, precisamente aquellas que promovieron el desarrollo y uso de pruebas psicotécnicas para evaluar a sus aspirantes (Carson, 2006). Nieto Caballero pretendía que la Universidad Nacional hiciera parte de la *Ivy League*.

La relevancia de Nieto Caballero en esta historia reside, en buena medida, en su capacidad de alinear en torno a su proyecto a otros actores con intereses diversos. Es posible, y ya veremos que existen serios indicios en ese sentido, que ni siquiera Mercedes Rodrigo coincidiera del todo con las pretensiones de Nieto Caballero, pero éste logra traducir (Callon, 1986b; Latour, 1983, 1986, 1998) sus intereses en términos de los de ella y de ese modo ganarla para su causa. Otro tanto haría Nieto Caballero con actores más afines a su proyecto, como los decanos de Medicina y Derecho durante su rectoría, Jorge Cavelier y Jorge Soto del Corral, respectivamente, quienes, como habrá quedado claro en el capítulo anterior, fueron efectivos promotores del limitacionismo y el examen, aunque quizá no por las mismas razones. Por lo que puede leerse en la documentación, lo que preocupaba a las autoridades de la facultad de Medicina era, sobre todo, cómo manejar la creciente cantidad de alumnos de la facultad, lo que podría traducirse en la necesidad de modificaciones más o menos profundas de las prácticas educativas o en la ampliación de la planta de personal, alternativas que al parecer no resultaban para nada atractivas a sus profesores, representados por Cavelier.

Si en Medicina podían aducir restricción material para recibir a todos los aspirantes, cuando esta facultad acaparaba, según palabras del rector, alrededor de la mitad de la matrícula de la Universidad[97], no era esa la situación en la facultad de Derecho. Aunque Soto del Corral usó sin cesar el argumento de la restricción material para defender la limitación, era claro que lo refería al conjunto de la Universidad y no a la propia facultad a su cargo. En el caso específico de ésta, al decano no le quedó más opción que ser directo en cuanto sus motivaciones y pretensiones, por ejemplo en la deliberación sobre el número de admitidos para Derecho en el año 1942, ocasión en el que atendiendo la relación entre puntajes de admisión y cupos disponibles en la facultad, se propuso que se aceptaran los estudiantes que hubieran obtenido un puntaje total igual o superior a 42%,

[97] ACHUN - ACD: acta 60 – 28 IX 1939.

lo que según Soto *"…no satisfizo al Consejo de Facultad, porque corresponde a algunos porcentajes de capacidad rayanos casi en la imbecilidad, y de conocimientos cercanos a la ignorancia*[…] *no es posible que los estudios de Derecho estén por debajo de los de Farmacia y cerca de los de Veterinaria; con 42% no habría selección, y casi sería preferible no hacer exámenes"*[98]. Para este decano y para el consejo de su facultad, el problema no es el de capacidad material de sus instalaciones, sino del estatus de su profesión, para lo cual la admisión era deseable siempre que se mantuviera en términos de selección, lo que en momentos como el referido entraba en tensión con el modelo limitacionista sostenido por la mayoría de los demás promotores del examen[99], de ahí la amenaza de Soto del Corral de apartarse de la red.

Quien también amenazó con su deserción de este proyecto fue, como se vio en el capítulo anterior, Alfonso Esguerra Gómez, motivado a ello por la negativa del CD de eliminar por completo el componente de conocimientos del examen. Podríamos conjeturar, sabiendo lo que sabemos acerca de este personaje, que lo que está en juego en este caso es su perspectiva eugenésica que lo llevaría a considerar la dotación natural, expresada en los resultados de las pruebas psicotécnicas, como único factor de interés para la admisión. En efecto tal perspectiva está en la base de varias de sus declaraciones ante el CD, como de su publicación derivada de los resultados de los exámenes (Esguerra Gómez, 1944), pero hay que considerar también la situación institucional de Esguerra y las implicaciones de los exámenes para la misma: Como director del laboratorio de fisiología, Esguerra estaba al frente de los exámenes, por encima incluso de Mercedes Rodrigo, lo que le otorgaba una notoria figuración tanto en la Universidad como ante el público. Sin embargo, la reglamentación del propio CD exigía el componente de conocimientos dentro del examen, el cual era responsabilidad de una comisión de profesores que elaboraba las preguntas y con la cual Esguerra debía coordinar su trabajo. No parece aventurado considerar que su hostil actitud hacia ese componente fuera no sólo intelectual, sino también profesional: Esguerra no quería a otros profesores, tanto de su propia facultad como de las otras, interviniendo en su proyecto personal de elaborar las pruebas de admisión. Quería para su laboratorio y para sí todo el poder, el prestigio y los beneficios derivados de controlar el dispositivo de acceso a la Universidad.

Diré algo revelador sobre Mercedes Rodrigo: su preferencia no estaba ni con la limitación ni con la selección, sino con la orientación. Como alguien externo a la Universidad, ella no abrigaba un particular interés en que ésta administrara la admisión de un modo u otro; no eran esos sus problemas. Lo que sin duda la preocupaba era la posibilidad de continuar

---

[98] ACHUN - ACD: acta 9 – 6 II 1940. Subrayado mío.

[99] Aunque ya en este punto será claro que el proyecto de Nieto Caballero era el de implantar la limitación para ejercer la selección, estrategia que provocaría no pocos problemas a sus partidarios para elaborar un discurso que la justificara: *"El doctor Cavelier conceptúa que* [los exámenes de admisión] *tienen el doble carácter de exámenes de selección dentro de la limitación"* (ACHUN - ACD: acta 9 – 8 II 1940).

en Colombia sus trabajos psicológicos, los que más que en la selección, se centraban en la orientación vocacional (Herrero, 2000). A pesar de lo escasos que son los registros de sus declaraciones en el material de archivo, las manifestaciones de su interés por emprender estudios de este tipo son reiterativas, por ejemplo en sus publicaciones. Así, en el *Informe de la Sección de Psicotecnia 1940-1941* dedica 15 de las 72 páginas del documento a promocionar la relevancia de los estudios vocacionales a partir de datos recogidos en el curso de las admisiones[100]. Asimismo, los dos artículos que publicó en la revista *Universidad Nacional de Colombia*, *Contribución al estudio psicológico de la profesión de enfermera* (Rodrigo, 1944)y *¿Qué puede hacer la psicotecnia por el estudiante?*(Rodrigo, 1946), incluyen un importante componente vocacional; el primero como objeto de investigación, el segundo como servicio promocionado al público lector de la revista. Pero sin duda el documento más diciente al respecto es una propuesta que Rodrigo hace llegar al CD el 12 de mayo de 1941, en la que la psicóloga declara que *"esta Sección se cree en el deber de indicar a la Superioridad que parece llegado el momento de iniciar urgentemente el estudio científico de las profesiones peculiares del país"*, ambiciosa investigación que incluiría los siguientes ejes:

> *1. Estudio de las profesiones y los trabajos predominantes en Bogotá, Cundinamarca, Colombia, desde el punto de vista psicofisiológico y económico-social*
>
> *2. Clasificación científica de las profesiones para poner de manifiesto las características funcionales de cada especialidad.*
>
> *3. Elaboración de datos y estadísticas que revelen el estado constante de las diversas profesiones y las posibilidades de su desenvolvimiento y evolución.*
>
> *4. Realización de la Orientación Profesional colectiva, estudiando las posibilidades de difusión y extensión topográfica de determinados oficios*[101].

El episodio es tragicómico. La respuesta del CD a esta ambiciosa propuesta de escala nacional fue la de archivarlo sin dedicarle la más mínima atención: *"Es leída una carta de la señorita Mercedes Rodrigo, Directora de la Sección Psicotécnica de la Universidad, en la que sugiere la creación de una dependencia que haga el estudio científico de las profesiones peculiares del país, y estudie la orientación profesional. El Consejo dispone estudiar posteriormente este proyecto"*[102]. Por lo menos según lo que muestran las actas, el CD nunca estudió la propuesta y es claro que una dependencia como la planeada por Rodrigo nunca existió en el país. En este sentido, los intereses de la psicóloga se apartaban de los del frente limitacionista, pero dado que el único espacio con el que

---

[100] Pues además de las pruebas mencionadas, el proceso de admisión incluía una entrevista sobre *"las causas determinantes que impulsan a ingresar en la Universidad* [mediante la cual] *nos proponíamos echar una rápida ojeada sobre los ideales y las tendencias de la juventud colombiana"* (Rodrigo, 1942, p. 10).
[101] Rodrigo, Mercedes (1941) "Carta al Rector de la Universidad Nacional" (Bogotá, 9 de mayo de 1941). ACHUN: Serie Medicina, año 1941, Sección *Psicotecnia* (8-B), folio 2.
[102] ACHUN - ACD: acta 36 – 12 V 1941.

contaba para su ejercicio profesional era el de la Universidad, dentro de la cual dependía en gran medida del apoyo de Nieto Caballero y Esguerra, su margen de acción era limitado y le dejaba pocas opciones aparte de ajustarse al proyecto limitacionista[103]. Ya he mencionado que el material de archivo muestra que no fue bajo coacción que Rodrigo abandonó el país; quizá esta tensión entre sus pretensiones y las posibilidades que le ofrecían sus aliados en la Universidad fueran un factor decisivo para su retiro.

El conjunto de actores que aquí he descrito abriga intereses dispares; sin embargo, merced a un proceso de traducción adelantado por Nieto Caballero, convergen en promover la limitación al ingreso a la Universidad mediante el uso del examen de admisión basado en pruebas psicotécnicas, pues así se colmaban los intereses específicos de cada uno: Cavelier y los profesores de Medicina evitarían tener que afrontar un número creciente de estudiantes; Soto del Corral y sus colegas lograrían mantener el estatus de la profesión de abogado; Esguerra Gómez ganaría mayor relevancia dentro de la organización de la Universidad; Mercedes Rodrigo tendría empleo seguro en Colombia. La agencia de estos actores (Callon, 1986 a y b; Latour, 1992, a y b), su capacidad de movilizar otros actores y actantes alineándolos a la red sociotécnica del examen de admisión mediante otras tantas operaciones de traducción, los integra a todos, a pesar de sus divergencias, en ese actor que he llamado el frente limitacionista. El proyecto, parcialmente exitoso (o fallido, según se prefiera) que este actor trató de promover es lo que analizaremos enseguida.

3.4 La prueba psicotécnica como red sociotécnica

Los dispositivos técnicos no son efectivos per se; requieren acomodarse a los escenarios sociales en los que actúan, o bien que los escenarios se reconfiguren en función de los dispositivos (Latour, 1983, 1986, 1998). En general ocurren ambos procesos, tanto de apropiación creativa de los artefactos como de reconfiguración social en torno a éstos. Fue el caso del examen de admisión.Ya hemos visto cómo sus diversos componentes de variada procedencia fueron adaptados y reajustados una y otra vez en función de los intereses de los actores involucrados. Ahora veremos cómo se trató de alinear a todo un conjunto de actores heterogéneos de modo que se constituyeran en una red en la que el examen fuera efectivo; analizaremos los momentos del proceso de traducción llevado a cabo por el aquí llamado frente limitacionista para lograr sus propósitos mediante el examen de admisión.

---

[103] De hecho, las pretensiones de Rodrigo mostraban mayor coincidencia con el de algunos ministros de Educación, en particular Germán Arciniegas, quien propuso llevar la *Sección* al Ministerio para que realizara precisamente trabajos de orientación vocacional a todos los bachilleres que pasaran a grado 10 (ACHUN - ACD: acta 12 –16 II 1942). Bien pudo Rodrigo, sin embargo, haber considerado que el Ministerio, tan sujeto a cambios según el encargado y el presidente de turno, no ofrecía garantías para la continuidad de su trabajo.

3.4.1 Exceso de bachilleres e insuficiencia de la Universidad (Problematización)

Un primer requisito para movilizar actores es persuadirlos de que hay alguna razón o motivo para movilizarse. Es necesario producir un problema. Producirlo, pues los problemas no son situaciones objetivas y autoevidentes que confronten por igual a todos los actores.En la sección anterior ya hemos dado algunos ejemplos: lo que inquieta a la facultad de Medicina no es lo que preocupa a la de Derecho; Mercedes Rodrigo no se enfrenta a los mismos desafíos que Esguerra Gómez. El proceso de traducción empieza entonces por configurar una situación que involucre a las partes interesadas aunque en principio éstas puedan mantener orientaciones diversas.

En el caso que estudiamos el frente limitacionista desplegó una estrategia de problematización mediante dos ejes relacionados entre sí: por un lado, se empeñó en mostrar, por todos los medios posibles, la insuficiencia de las instalaciones universitarias para dar cabida a todos los bachilleres que pretendían cursar estudios superiores en ella; por otro, denunciaba a la menor oportunidad las debilidades del sistema de inspección a la educación secundaria implementada por el Ministerio, que se traducían en la titulación masiva de bachilleres de irregular calidad, condición que inhabilitaba a buena parte de éstos para realizar exitosamente estudios superiores. Entre la excesiva afluencia de bachilleres con aspiraciones de cursar estudios en la Universidad Nacional, pero sin las condiciones requeridas para ello, y la insuficiencia material de la institución para darles cabida a todos, se configura una situación que por un lado alinea los intereses de las personas y grupos proclives al limitacionismo y por otro impone a los actores reacios al mismo, como los bachilleres y el Ministerio, una situación que obstaculiza sus programas de acción particulares (ingresar sin mayores requisitos a la Universidad y mantener una continuidad entre educación secundaria y superior, respectivamente).

Los medios para producir el doble problema del exceso de bachilleres y estrechez material de la Universidad fueron sobre todo discursivos. A lo largo de toda la controversia, los líderes del frente limitacionista y sus aliados no dejaron de sostener argumentos en ambos sentidos, al punto que tales temas se hicieron centrales en la discusión, como habrá podido notarse en el capítulo previo, o en una de las primeras intervenciones de Nieto Caballero como rector, citada algunas páginas atrás, en la que sostiene la inminencia de la limitación debido a que *"el número de bachilleres será este año excesivo"*[104]. Pero quizá la muestra más conspicua de esta construcción discursiva del problema de la insuficiencia de la Universidad frente al exceso de bachilleres sea esta intervención de Soto del Corral en 1942, cuando el ministro Arciniegas mostraba su oposición a las medidas limitacionistas: *"el problema que se presentará, con la **enorme** cantidad de aspirantes al ingreso, es prácticamente **insoluble**; admitirlos a todos es*

[104] ACHUN - ACD: acta 60 – 28 IX 1939.

***imposible**; no conviene estimular la formación de profesionales **mediocres**; la Universidad **carece** de recursos para aceptar a todos los solicitantes"*[105]. Los subrayados son míos; indican los puntos de énfasis mediante los cuales Soto del Corral trata de presentar el problema de la manera más dramática posible, cerrando la posibilidad de cualquier alternativa distinta a la limitación, so pena de promover la mediocridad de los egresados de la Universidad.

Aunque sin duda las continuas declaraciones de los limitacionistas y sus aliados en este sentido fueron decisivas para promover la restricción al ingreso y la implantación del examen, no podemos limitarnos a considerar ese tipo de acciones. La causa de la limitación empezó a ser movilizada por Nieto Caballero mediante una ingeniosa estrategia que ya he destacado: el cierre de los preparatorios, con lo que el ingreso al primer semestre de 1939 fue por completo irrestricto y a partir de cuyos resultados e inconvenientes el rector y sus adeptos tomaron, como se ha visto, muchas de las justificaciones del limitacionismo. Esa fue la jugada magistral de Nieto Caballero: iniciar su rectoría admitiendo a todos los aspirantes para luego tomar los problemas derivados de ese acceso incondicional como justificación de la medida limitacionista que pretendía implantar. Recuérdense, a propósito, los considerandos del Acuerdo 151 de 1939 que estableció por primera vez los exámenes de admisión: *"Que la experiencia de este año indica que muchos de los alumnos que ingresaron por primera vez a las Facultades de Medicina y Derecho, en las que fue suprimido el año preparatorio, no tenían la preparación suficiente ni la cultura general requerida para asumir estos estudios profesionales"*[106].

Así, mediante un discurso reiterativo y convergente en torno a la insuficiencia material de la Universidad y la afluencia excesiva de bachilleres, y apoyándose en medidas como la supresión del preparatorio, el frente limitacionista logró crear una versión que si bien no dejaría de ser desafiada por sus opositores, sería funcional para legitimar la aplicación del examen de admisión como requisito de ingreso a la Universidad, o en otras palabras, convertirlo en punto de paso obligado para todos los actores involucrados.

3.4.2 El examen de admisión (Punto de paso obligado)

Si los recursos materiales de la Universidad son insuficientes para atender a todos los bachilleres que aspiran a estudiar en ella; si además estos bachilleres, debido a la desorganización del sistema escolar y la ineficaz inspección del Ministerio, presentan condiciones irregulares que hacen incierta la culminación de sus estudios superiores, ¿cómo puede la Universidad dar respuesta a estos problemas? Podrían ofrecerse variadas respuestas a esta pregunta, y en efecto se ofrecieron. Desde la restitución el año

[105] ACHUN – ACD: acta 76 – 10 XI 1942.
[106] ACHUN –AdsCD: acuerdo 151 – 16 XII 1939.

preparatorio, hasta la ampliación de la Universidad al ritmo del ingreso de estudiantes (financiada tanto con recursos estatales como con el ingreso por concepto de matrículas, cuyo valor se podría incrementar, o incluso, mediante 'créditos de honor', pagados por los egresados[107]), pasando por una clasificación de los aspirantes con base en los resultados de su examen de inspección (lo que en efecto tuvo lugar, según ya se ha mostrado, entre los años 1943 y 1945), o por un sistema de cuotas por departamentos, con base en el volumen de bachilleres egresados en cada uno[108]. Sin embargo, los partidarios del examen de admisión se mostraron siempre muy eficaces al mostrar las bondades de este sistema y señalar las flaquezas de las alternativas.

Con lo mostrado en apartados anteriores puede formarse una idea de las diversas estrategias de legitimación del examen de admisión como medio idóneo para regular el ingreso. En general, puede decirse que estas estrategias se centraban, enprimer lugar, en resaltar el carácter científico del procedimiento, para lo cual no resultaba despreciable el prestigio conjugado de Mercedes Rodrigo, representante de lo mejor de la ciencia española en el exilio, y de Esguerra Gómez, distinguido director del laboratorio de fisiología. No era un detalle menor, tampoco, que el centro de operaciones del examen fuera precisamente un laboratorio y no cualquier otra dependencia administrativa de la Universidad. Otros aspectos, como los señalados por Rodrigo en el *Informe*, respecto a la calidad, confiabilidad y sobre todo procedencia de los instrumentos usados, así como el rigor metodológico del procedimiento, sin duda eran también muy eficaces para los fines trazados. El examen debía ser presentado como un instrumento de medida racional, objetivo y confiable de la capacidad de los aspirantes para cursar con éxito los estudios superiores, mediante el establecimiento de una equivalencia entre resultados (de cada aspirante en el examen), capacidad (cualquiera que fuese la naturaleza de ésta, lo que en efecto fue objeto de intenso debate) y logro académico (el aspecto más difuso de todos, pues requería una observación longitudinal que excedía los límites de la discusión en curso sobre criterios de admisión para el inmediato periodo académico, de ahí que también este punto concentrara una parte significativa de la polémica).

Si la ecuación anterior estaba sujeta a debate, el examen tenía otro punto de apoyo más sólido, éste de tipo administrativo: al localizar parte del problema al interior mismo de la Universidad, mediante la problematización de la capacidad de ésta para recibir a todos los aspirantes, se justificaba que fuera la misma institución la que buscara la solución más adecuada y la manejara como le resultara más conveniente. Si de lo que se trataba era de regular el ingreso, era mucho más eficaz un proceso dirigido desde el interior de la

[107] ACHUN – ACD: acta 30 – 30 V 1944.

[108] Propuesta emanada del mismo Presidente de la República en 1942, ante las quejas del Gobernador y de varias personalidades de Nariño, debidas a que para ese año *ningún* bachiller de ese departamento fue admitido a la Universidad debido a sus resultados en el examen de admisión (ACHUN – ACD: acta 14 – 20 II 1942).

Universidad, sobre todo cuando la alternativa de la inspección escolar del Ministerio era tan incipiente e irregular[109]. Al proponer ese problema al conjunto de la Universidad, en el escenario del Consejo Directivo y ofrecer enseguida la solución del examen[110], el frente limitacionista logró posicionar éste como una alternativa viable, eficaz y por eso preferible frente a cualquier otra solución alternativa que pudiera concebirse. Quizá por esta razón, al final del periodo estudiado, si bien el dispositivo psicotécnico fracasa en su empeño, se sigue manteniendo una prueba de ingreso regulada por la misma Universidad; la red se rompió en su eslabón más débil, pero se mantuvo ensamblada por el más fuerte.

Lo que en ese punto había logrado el frente limitacionista era emplazar el examen de admisión como punto de paso obligado para –casi- todos los demás actores: los aspirantes debían rendirlo si querían ingresar a la Universidad; el Ministerio parecía no tener más opción que reconocer el procedimiento ante la insuficiencia de su propio sistema de inspección y también de la expansión proyectada, pero aún no lograda, de la ciudad universitaria; las dependencias de la Universidad debían ajustar sus procesos al examen y participar de su elaboración y evaluación. Que al final el examen no incluyera el componente psicotécnico, fundamental para el programa de varios de sus promotores, es un recordatorio de lo incierto que es el empeño de constituir redes sociotécnicas: hay que ganar tantos aliados, someter tantos opositores, concertar tantos intereses, vencer tantas resistencias, negociar tantas versiones divergentes, que resulta muy improbable que tales redes asuman en su forma final la misma proyectada por sus promotores iniciales.

Un punto en el que proyecto limitacionista resultó claramente fallido fue en el de someter a las demás universidades al control de la Nacional por medio del examen. A pesar de existir legislación favorable a este propósito y de la insistencia del frente limitacionistas y de varios de sus aliados, no fue posible alinear a las otras instituciones con este proyecto, pues para éstas no representaba solución alguna a ningún problema evidente que estuvieran enfrentando; antes bien, la restricción del acceso a la Nacional, representaba para estas otras instituciones una mayor afluencia de estudiantes a la que difícilmente renunciarían[111].

---

[109] Por supuesto, tal carácter incipiente e irregular fue en gran medida construido por el frente limitacionista, pero también era reconocido así por el propio Ministerio que encontraba aún una amplia brecha entre sus metas de organización del sistema y el nivel de lo logrado hasta el momento. Esa distancia entre la ambiciosa magnitud de los propósitos educativos y la insuficiencia de las acciones efectivamente emprendidas para lograrlos, fue, en general, como señala Helg (1987), un rasgo característico de los gobiernos de la República Liberal.

[110] Fue lo que hizo Cavelier en la intervención ya citada del 13 de noviembre de 1939 (ACHUN - ACD: acta 72 – 13 XI 1939).

[111] No se trata de una suposición, sino de una evidencia hallada en el material de archivo: la Facultad de Medicina de la Universidad Javeriana surgió como respuesta a la gran cantidad de bachilleres interesados en estudiar esta carrera que habían sido rechazados por la Nacional (ACHUN – ACD: acta 19 - 6 III 1942).

3.4.3 ¿Qué puede hacer la psicotecnia por Ud.? (Interesamiento)

Para mantener lo más firmemente vinculados a los actores a la red, es necesario no sólo enfrentarlos a un problema y señalarles una solución, sino mostrarles que esta solución es la que mejor realiza sus intereses y en eso también se empeñó el frente limitacionista. Tanto al interior de la Universidad, como hacia los principales actores externos, el Ministerio y los bachilleres, se trató de mostrar que el examen más que un obstáculo o un desafío a sus propias pretensiones, era el mejor medio para lograrlas.

Aunque los bachilleres contaban con muy poco margen de maniobra dentro de esta negociación, no eran ni mucho menos un factor despreciable, sobre todo por su volumen y extensión, que les otorgaba no poca capacidad de movilizar la opinión pública. Quizá fue por eso que en las publicaciones de Mercedes Rodrigo son reiterativas las justificaciones del examen de admisión como un proceso beneficioso para estudiantes y padres, aquí, con tono casi publicitario: *"¡Cuántos esfuerzos, dinero e ilusiones perdidas supone el hecho de llegar a los 26 y 28 años a postular un puesto de cobrador de tranvía después de haber intentado encauzar la vida por derroteros muy distintos! Un examen de aptitud hecho a tiempo puede evitar muchas amarguras y pérdidas de todas clases"*(Rodrigo, 1942, p. 6). No es que el examen cierre las puertas de la Universidad al aspirante rechazado, sino que le libra de emprender un proyecto que estará más allá de sus capacidades, permitiéndole buscar alternativas más acordes con éstas, para lo cual incluso el examen podría ofrecer algunas orientaciones, como declararía Rodrigo en el artículo *¿Qué puede hacer la psicotecnia por el estudiante?*(Rodrigo, 1946, p. 316): *"El mismo examen de ingreso, aunque utilizado con fines eliminatorios, resulta de utilidad para los admitidos e inclusive pudiera serlo para los eliminados si se tomase como base para su orientación profesional definitiva"*.

Al Ministerio, por su parte, se le planteaba que el examen de admisión era un complemento del examen de inspección, a la vez que un medio para corregir las inconsistencias de éste. Hay que mencionar además que este ha de ser uno de los pocos casos en la historia del país en que un ministerio ofrece fondos a una institución pública que son rechazados vehemente y sistemáticamente por los directivos de la misma. Ante los ofrecimientos de ampliar el presupuesto de la Universidad para que se diera cabida a todos los bachilleres aspirantes, el frente limitacionista respondía en bloque que esa no era la solución al problema, pues nunca podría haber fondos suficientes para responder al creciente número de aspirantes. Aunque contraria a las pretensiones de los gobiernos de la época, representadas por los respectivos –y numerosos- ministros, esta actitud descargaba a éstos del problema de obtener más presupuesto para la Universidad, de modo que el examen les resultaba también funcional en ese sentido: podían declarar ante el Presidente que habiendo ampliado la capacidad de la Universidad hasta donde era posible, el ingreso se regulaba por medios objetivos e imparciales que permitían hacer más eficiente la inversión realizada, al ofrecer educación superior sólo a aquellos que contaban con las mejores perspectivas de éxito en sus carreras. Otra vez es Mercedes Rodrigo quien lo expresa del modo más enfático en su *Informe*, esta vez citando a

Thorndike: *"Es más importante, decía, dar enseñanza superior a un solo muchacho que aproveche plenamente, que preparar un servicio para cien estudiantes que no son capaces de aprovechar la enseñanza"*(Rodrigo, 1942, p. 6).

No está de más recalcar ahora que si uso la expresión 'frente limitacionista' es porque durante toda la controversia se encuentran diversos sectores al interior de la Universidad que no están en principio alineados con ese proyecto. También tales sectores debían ser convencidos de que el examen era funcional a sus intereses, si no específicamente, por lo menos para la institución en su conjunto. Para administrativos y profesores en general, el examen, al reducir el ingreso de estudiantes, aminoraba sus cargas de trabajo. En cuanto a los profesores en particular, puede suponerse, aunque no se haga explícito en ningún momento de la controversia, que podrían considerar una creciente expansión de la Universidad, no sólo como una desproporcionada exigencia de trabajo, sino también como una amenaza a su estatus, en el caso de que la institución decidiera ampliar la planta docente al mismo ritmo del ingreso, lo que socavaría la distinción al cargo de profesor de la Universidad Nacional de Colombia.

Una situación similar podría ser la de los estudiantes ya incorporados a la Universidad, que gracias al examen podían contarse como parte de una selecta minoría a la que no cualquiera tendría acceso. Sin embargo, las pretensiones de este grupo no se conformaban con la distinción de ser estudiantes de la Universidad Nacional de Colombia, sino que querían hacer de la formación profesional en general un privilegio reservado a unos pocos; por eso fueron ellos los principales promotores de la aplicación del examen de admisión en otras universidades[112].

No hay que olvidar que esta controversia marcha paralela al proceso de centralización de la Universidad, ya establecido legalmente por medio de la Ley 68 de 1935 e iniciado materialmente con la construcción del campus. Hacía falta sin embargo la integración administrativa, para lo que la admisión basada en el examen resultaba muy funcional, pues concentraba ese delicado proceso, que hasta entonces cada facultad, escuela o instituto realizaba a su manera, en una única dependencia vinculada directamente a la Rectoría. De ahí el interés de la mayoría de rectores en defender el examen de admisión, pero también la ambivalencia de los representantes de facultades, escuelas e institutos, que por un lado podían descargarse de las engorrosas tareas necesarias para regular sus respectivos procesos de ingreso, pero por otro, se veían sometidos a una normatividad general que podía no corresponder con sus particulares criterios de admisión. Esta tensión se hizo especialmente notable en los debates sobre la proporción de los componentes de conocimientos y de capacidad en la evaluación final del examen y sobre el tema conexo de la composición de la comisión de profesores encargada de diseñar las preguntas que compondrían la prueba de conocimientos.

---

[112] ACHUN –ACD: acta 44 - 6 VI 1940.

3.4.4 Imposiciones y resistencias (Enrolamiento)

Al final de cada episodio anual de la controversia, firmado el acuerdo reglamentario de admisión por el ministro, el rector y el secretario del CD, la red lograba estabilidad, por lo menos durante el inmediato periodo académico. Tal estabilidad imponía a los diversos actores determinados programas de acción, funciones si se quiere, que deberían cumplir para mantener integrada la red y que de este modo sus respectivos intereses se vieran realizados: si los aspirantes pretendían ingresar a la Universidad, debían someterse a la reglamentación del proceso de admisión, rendir el examen de la manera y en las condiciones establecidas y acatar el resultado. Por su parte, la Universidad y cada una de sus dependencias, debían organizar todo lo relativo a este proceso, desde la más elemental logística de impresión de cuestionarios, disposición de espacios, comisión de personal encargado y auxiliar, publicación de información para los aspirantes, etc., pasando por todos los procesos administrativos que soportaban tales tareas: presupuesto, autorizaciones, nombramientos y demás, hasta los asuntos de índole académica como la definición de puntajes de ingreso y resolución de casos excepcionales (que nunca fueron la excepción). En cuanto al Ministerio, no le bastaba con haber autorizado el proceso mediante la firma del respectivo acuerdo del CD, sino que sin duda se vería obligado, en cada ocasión que se realizaran los exámenes, a defender éstos frente a quienes se les opusieran o por lo menos manifestaran escepticismo al respecto, se tratara del Presidente o del Congreso de la República. Mercedes Rodrigo y Esguerra Gómez cumplirían a cabalidad con su trabajo.

Ese, claro, era un escenario ideal. Prueba de la perpetua inestabilidad de la red que el examen trató de ensamblar, fue que el sometimiento de los actores a sus respectivos programas de acción establecidos distó siempre de ser la norma; en cada momento encontramos muestras de resistencia o *contraprogramas*(Latour, 1998), por medio de los cuales los actores trataban, si no de reconfigurar la red, sí de lograr sus propósitos por vías que la desestabilizaban. La misma intensidad de la controversia, que no cesó en 10 años, demuestra que el asunto nunca estuvo efectivamente cerrado durante ese periodo (y no debe olvidarse que el cierre que aquí le damos es casi convencional y responde a consideraciones prácticas sobre las dimensiones y pretensiones de este trabajo). Los intereses de los actores involucrados eran demasiado divergentes y el examen –por lo menos en su componente psicotécnico- resultaba tan ajeno a tantos de ellos que a pesar de sus reiterados esfuerzos y de la movilización de sus importantes recursos, los limitacionistas no lograron ensamblar una red estable y sólida en torno a este artefacto.

Los estudiantes no fueron agentes pasivos del programa al que el examen trataba de encauzarlos. Sin cesar desplegaron acciones diversas dirigidas a desafiarlo, eludirlo o a aprovechar las fisuras de su normatividad. Así, por ejemplo, el 17 de noviembre de 1941 es leído en la sesión del CD un memorial firmado por un grupo de bachilleres en el que

éstos solicitan la supresión de los exámenes de admisión con el argumento de que el diploma de bachiller emanado del Ministerio es prueba suficiente y reglamentaria de que se cuenta con el nivel requerido para el ingreso a la Universidad[113]. Más astutos fueron otros bachilleres que en 1942 optaron por presentar el examen en dos ocasiones consecutivas para el ingreso el mismo año, en primer lugar para una carrera que no les interesaba y luego, ganado ya un aprendizaje de la prueba, para ingresar a la facultad de su preferencia[114]. La delgada línea entre lo ingenioso y lo ilegal se cruzó más de una vez, pues por lo menos en 1942 y en 1950 se detectaron casos de sustracción y circulación clandestina de cuestionarios del examen[115]. También fue notable el caso ya citado de la admisión para 1942 en la que ningún bachiller nariñense resultó admitido, lo que concitó la intervención de dirigentes políticos y personalidades académicas de ese departamento a favor de sus bachilleres, al punto que el mismo Presidente de la República se comunicó con el CD para solicitarle que encontrara una manera de conceder la admisión a estos aspirantes, a lo que el órgano universitario se negó[116].

Ya hemos visto cómo el Ministerio, junto con actores propios de la Universidad, se oponía al examen y lo desafió continuamente. Otro sector reacio a integrarse a la red y bastante exitoso en ese propósito fue el de las universidades privadas, que veían –con razón- amenazada su autonomía por las pretensiones del frente limitacionista de extender el requisito de examen a las demás instituciones de educación superior del país, lo que generó declaraciones como la siguiente: *"El examen de aptitud, dice el Rector de la Universidad Javeriana, es una condición extra-reglamentaria independiente del bachillerato; el título de bachiller es una credencial que certifica que el alumno ha alcanzado la preparación requerida*[…]*si el Ministerio reconoce unos estudios como suficientes, no pueden remplazarse 6 años de bachillerato por un momento de examen*"[117].

Como puede verse, contrario a lo referido por los relatos canónicos, la trayectoria del examen no se caracterizó ni por su fluidez ni por su progresiva consolidación; todo lo contrario, fue siempre incierta, estuvo sometida a tensiones derivadas de los intereses de actores no integrados a la red y que no pudieron ser sometidos a ésta, por lo que no pudo llegar a una consolidación definitiva en el periodo tratado. De hecho, desde la perspectiva de la práctica psicológica se trató de un empeño fallido: la psicotecnia no logró convertirse en el actante regulador del sistema de educación superior que en un

---

[113] ACHUN – ACD: acta 89 – 17 XI 1941. La respuesta de los miembros del CD fue reveladora de las tensiones internas respecto al tema, pues mientras el consejero Molina (Gerardo, quien llegaría a la rectoría en el siguiente periodo) *"…de haber conocido previamente este memorial, hubiera pedido que no se le diera curso, por irrespetuoso e injusto"*, el consejero Huertas *"dice que él propuso que se estudiara en Consejo Pleno este memorial, pues considera que contiene puntos que merecen tratarse cuidadosamente"*.
[114] ACHUN – ACD: acta 21 – 13 III 1942.
[115] ACHUN – ACD: acta 15 - 25 II 1942; acta 5 – 13 II 1950.
[116] ACHUN – ACD: acta 14 - 20 II 1942.
[117] ACHUN ACD: acta 89 – 29 XI 1940

principio Nieto Caballero, Esguerra Gómez, Soto del Corral o Mercedes Rodrigo habían ambicionado que llegara a ser.

3.5 Retóricas de la mente, la psicotecnia y la universidad

El proyecto de constitución de una red en torno al examen de admisión basado en el dispositivo psicotécnico, fue adelantado, como ya indiqué, por medios discursivos; sus promotores esgrimieron argumentos dirigidos a legitimar el limitacionismo y el examen presentándolos como las vías óptimas para realizar los intereses de los diversos sectores involucrados, a la vez que para cumplir con los fines propios de la Universidad. Pero los fines de la Universidad no son unívocos, en particular los de una universidad estatal de jurisdicción nacional.En la composición de una institución de naturaleza tal entran tan variados actores, con tan diversos intereses y concepciones acerca de la institución y su relación con el Estado y la sociedad que todo proyecto de una magnitud semejante a la del limitacionismo debe enfrentar cuestionamientos procedentes de sectores no alineados con la iniciativa. De allí el carácter controversial de todo este proceso y de ahí el interés de un análisis retórico para analizarlo, pues permite describir, a partir de los mismos enunciados de los actores, tanto la configuración general del proyecto analizado, el orden social que pretendía promover, como los modelos alternativos que se le enfrentaban.

Además, en este caso el abordaje retórico hace posible mostrar cómo el proyecto limitacionista y sus alternativas implicaban modalidades distintas de *coproducción* (Jasanoff, 2006), cómo una práctica tecnocientífica daba forma a un determinado orden social, en este caso a través de la reconfiguración de la Universidad Nacional y con ello de la educación superior colombiana, mediante sus modalidades de representación e intervención sobre su objeto, aquí los bachilleres colombianos, sometidos al examen de admisión. Pues como veremos enseguida, la producción discursiva de los defensores, así como de los detractores del limitacionismo atravesaba repertorios discursivos sobre la experticia científica representada por la psicotecnia, sobre la mente en relación con el proceso educativo universitario y sobre el fin misional de la Universidad en relación con la nación. Es esa relación mente-universidad, mediada por el dispositivo de examen la que emerge en esta controversia; son los diversos proyectos de universidad y nación que se derivan de las modalidades posibles de esa relación los que en tal escenario compiten por imponerse y son los que analizaremos a continuación, recorriendo cada uno de los tópicos vertebrales de la controversia y distinguiendo en cada caso un par dicotómico de repertorios que incluye tanto aquel propio del limitacionismo como aquel que se le opone.

3.5.1 La psicotecnia: entre la caja negra y el experimento

Un tema central en la controversia era, por supuesto, el de la autoridad del conocimiento derivado del dispositivo psicotécnico, si podía confiarse en sus resultados como un pronóstico aceptable sobre el éxito o fracaso en los estudios universitarios. En este litigio

particular la estrategia de los limitacionistas fue la de tratar de sustraer de la discusión cuanto fuera posible los fundamentos técnicos y conceptuales del examen, evitando que éstos a su vez se convirtieran en un nuevo punto de controversia. Para ello, apelaron a la autoridad de la experticia científica objetivada en la psicotecnia, pero evitando entrar en detalles sobre las formas en las que operaba tal experticia, trazando así una demarcación entre expertos y legos, y, sobre todo, convirtiendo el examen en una *caja negra* (Woolgar, 1991; Latour, 1992a; Latour y Woolgar, 1995), un dispositivo cuya eficacia para producir el resultado esperado no puede ser cuestionada aunque se desconozcan los mecanismos que sustentan esa eficacia, porque tales mecanismos han sido investidos con la autoridad de la ciencia.

Esa estrategia de 'reserva' de los fundamentos psicotécnicos y su sustracción de la discusión mediante la demarcación entre expertos y legos, se hace explícita al principio del periodo considerado en el siguiente registro de las sesiones del CD:

> *En vista de que la discusión se prolonga sin que se llegue a ninguna conclusión, el consejero Barrera propone que la Sección Psicotécnica ilustre objetivamente al Consejo sobre la manera como se califican los tests. El señor Rector aclara que esto requeriría un tiempo muy largo. El consejero García* [representante de los estudiantes] *dice que, habiendo querido enterarse a fondo sobre la manera como fue calificado en el examen a que se sometió, encontró que el señor Rector se oponía a ello. El señor Rector explica que así lo hace siempre, por considerar que los exámenes son reservados*[118].

Diez años después, la estrategia sigue vigente, así la relación de fuerzas haya cambiado y las pruebas psicotécnicas estén siendo sometidas a una intensa crítica, ante lo cual sus defensores esgrimirán de nuevo la autoridad científica que no puede ser cuestionada por los legos en la materia, en este caso, todos los objetores a las pruebas, como muestra el siguiente extracto, en el que además se hace coincidir la división entre expertos y legos con una división entre centros y periferias científicas:

> [Alfonso Martínez Rueda, profesor de Medicina y auxiliar del Instituto] *algunos de los presentes no están suficientemente ilustrados sobre ciertos detalles* [...] *El uso de los tests para capacidad mental es aceptado científicamente en los Estados Unidos y en otros países adelantados; no son procedimientos inventados aquí; el Dr. Márquez Villegas ha hablado de que el 98% de los colombianos está contra ellos, pero si ese 98% estuviera capacitado para apreciar el problema, podría llegar a la conclusión de que el sistema es científico*[119].

Pero como han mostrado recientes trabajos en estudios sociales de la ciencia (Wynne, 1996 a y b; Epstein, 1998; Callon, 1999; Collins y Evans, 2002), los así llamados legos no están sumidos en una absoluta ignorancia sobre los temas de controversia; cuentan, ellos

---

[118] ACHUN ACD: acta 79 – 21 X 1940.
[119] ACHUN ACD: acta 5 – 13 II 1950.

también, con sus propios recursos que les permiten intervenir eficazmente y socavar el pretendido monopolio de la autoridad intelectual de los que se definen como expertos. Así ocurre en el caso de la temprana declaración que se presenta enseguida y que muestra que lejos de desconocer todo lo relacionado con la psicotecnia, sus objetores estaban muy bien informados al respecto, al punto de señalar inconsistencias centrales en el diseño que se trataba de imponer en la Universidad, el cual, como se ha mostrado, comportaba usar pruebas concebidas para fines muy distintos de los de la regulación del ingreso a los estudios superiores. Es por ello que entonces se define al proyecto del examen psicotécnico de admisión como un *experimento*, como un montaje tentativo cuyos resultadosdistan mucho de ser inequívocos y sobre los cuales sería en extremo arriesgado, además de irresponsable, sustentar el veredicto de admisión o rechazo a la Universidad:

> *El consejero Huertas dice que sobre esta cuestión tan importante del examen de aptitud profesional hay muchas dudas sobre el valor científico de tales pruebas; considera que ellas son verídicas cuando se trata de exámenes fisiológicos para determinados oficios, pero que en las profesiones liberales se observa que tales exámenes sólo son acertados para quienes ya tienen la formación profesional; no es lo mismo el examen de aptitud que el de orientación; este examen se prestaría a injusticias. Sería muy grave que la Universidad hiciera la selección de ingreso basada en un experimento*[120].

Así, entre un repertorio que trata de levantar barreras entre el examen y aquellos a quienes su puesta en funcionamiento atañe directamente pero que deben someterse a la autoridad científica del dispositivo y otro, que cuestiona los fundamentos de esa misma autoridad, se desenvuelve a lo largo del periodo estudiado la discusión sobre la psicotecnia.

3.5.2 La mente: entre la capacidad y el conocimiento

Si las pruebas psicotécnicas son el instrumento idóneo para determinar las posibilidades de éxito en los estudios superiores, es porque aquello que examinan, identifican y miden es lo que resulta definitivo para lograr tal éxito. La inteligencia, o como con mayor frecuencia se le denominó entonces, la *capacidad*, fue presentada por el frente limitacionista como el factor individual indispensable para el buen fin de la formación universitaria. El término es revelador: indica que cada individuo está sujeto a un límite más allá del cual el aprendizaje le resulta inviable; es *incapaz* de lograr el nivel requerido por la Universidad y el ejercicio profesional. Dos rectores, en dos momentos distintos de la controversia, nos ofrecen dos ejemplos de este repertorio de la capacidad:

> *Hay casos* [en Ingeniería] *donde hubo bastante capacidad pero muy pocos conocimientos. El consejero Soto observa que en Derecho la mayoría se halla con más conocimientos que*

[120] ACHUN ACD: acta 72 – VIII: 13 XI 1939.

> *capacidad. El señor Rector* [Nieto Caballero] *observa que los que tengan buena inteligencia aunque deficientes conocimientos podrían admitirse porque con la inteligencia adquieren los conocimientos, mientras que con éstos no se obtiene la inteligencia*[121].
>
> [El rector Luis López de Mesa] *siempre ha sostenido que el incapaz no puede entrar en la Universidad; lo genérico es la capacidad, lo específico son los conocimientos*[122].

Como puede notarse, es propio de tal repertorio subordinar a la capacidad el conocimiento, al señalarla como causa, requisito y límite de éste. Sin embargo, los críticos de la psicotecnia y el limitacionismo desplegaron un repertorio en el cual el conocimiento podía considerarse como el factor central para determinar el éxito en los estudios universitarios, como por ejemplo en este caso, uno de los pocos en los que se hace referencia explícita a una fuente académica dentro de esta discusión:

> *El doctor Forero Nougués se refiere a un estudio publicado en una revista americana sobre los resultados obtenidos en nueve años, con alumnos a quienes se han hecho los tests de aptitud y de conocimiento; este estudio concluye que los exámenes de conocimientos tienen mayor importancia que los otros*[123].

Terminó por imponerse este modelo, como ya he mencionado y como es bien sabido: hasta la actualidad el examen de ingreso a la Universidad Nacional se centra en evaluar conocimiento, lo que se estableció por vez primera para la admisión a 1951, en virtud del Acuerdo 23 del CD, en cuyo primer considerando se lee:

> *…que la experiencia de los resultados obtenidos en el primer año de estudios en la Universidad ha demostrado que no basta la buena capacidad de los alumnos, cuando no va acompañada de conocimientos suficientes adquiridos en la segunda enseñanza*[124].

Los anteriores ejemplos muestran cómo el uso de uno u otro de los modelos de examen está sostenido sobre representaciones sobre lo mental, construidas con base en experticias científicas, pero también en la práctica educativa y de los mismos procesos de admisión. A su vez, tales representaciones de lo mental se conectan con proyectos de Universidad, como veremos enseguida.

3.5.3 La universidad: entre la aristocracia y la democracia

Si se asume que los sujetos cuentan con una definida y limitada *capacidad* para aprender y educarse, entonces la Universidad, sobre todo la pública, debería dedicar sus limitados y

---

[121]ACHUN ACD: acta 6 - 30 I 1941.
[122]ACHUN ACD:acta 1 – 21 I 1949.
[123] ACHUN ACD: acta 79 - 21 X 1940.
[124]ACHUN AdsCD:Acuerdo 23 del Consejo Directivo – 1950.

valiosos recursos a formar a aquellos con la capacidad de aprovechar al máximo tal formación. El repertorio de la capacidad implica entonces, respecto a la Universidad, un repertorio *aristocrático*: sólo los mejores, los más capaces, pueden ser aceptados en una institución dirigida a formar a una élite intelectual y profesional encargada de dirigir la nación, como explícitamente lo enunció el decano Soto en 1942:

> *El consejero Soto del Corral* [decano de Derecho] *considera muy grave la forma de ingreso a la Universidad, simplemente con el título de bachiller expedido por cualquiera de los colegios autorizados por el Ministerio de Educación*(...) *la Universidad carece de recursos para aceptar a todos los solicitantes; ella debe formar las clases dirigentes del país, por medio de una aristocracia del talento; la inspección de enseñanza secundaria no puede dar todavía resultados satisfactorios. Por todo esto es mejor que siga vigente el sistema de exámenes de concurso*[125].

Otra noción muy distinta de Universidad pública era la que sostenían los contradictores del frente limitacionista, como por ejemplo, Germán Arciniegas:

> *El Señor Ministro* [G. Arciniegas] *dice que o se adapta Colombia a la Universidad que tiene, o ésta se forma de acuerdo con las necesidades del país. La Facultad de Medicina debe tener 2.000 estudiantes, si el país los necesita; debe recibir todos los estudiantes que tengan derecho, que el gobierno apropiaría lo que fuera necesario*[126].

Lo que aquí reclama Arciniegas al CD no es otra cosa que revertir la aproximación limitacionista al tema del ingreso a la Universidad: el problema no es el número de aspirantes, lo que más bien puede verse como un signo positivo para el país, sino que la institución no se las arregle para ofrecerles servicios educativos a todos cuantos tengan derecho a los mismos. Esto es, por cierto, también un rasgo notable de la intervención de Arciniegas, quien no juzga aquí a los bachilleres en términos de su mayor o menor capacidad o conocimientos, sino que los reivindica como ciudadanos investidos del derecho a la educación superior por haber cumplido los requisitos de ley establecidos para tal fin. Que una medida técnicamente realizada, como las pruebas psicotécnicas, sea un criterio para otorgar el disfrute de un derecho civil, es otro ejemplo de cómo desde el principio la controversia sobre el examen de admisión es de carácter político y social. Llamo *democrática* a la perspectiva representada en este último ejemplo por Arciniegas, pero acogida también por varios otros que se opusieron al limitacionismo a ultranza, dieron preferencia a la dimensión civil del problema y concibieron la Universidad como una institución incluyente que debía servir a los diversos intereses del país.

---

[125]ACHUN ACD:acta 76 – I: 10 XI 1942.
[126]ACHUN ACD:acta 12 – VIII: 16 II 1942.

4. Conclusiones

Más que tesis concluyentes sobre los asuntos que aborda, este trabajo se ha propuesto dejar abiertas algunas cuestiones que animen la investigación futura.

Un primer gran tema sobre el que llama la atención este estudio es el del vacío de estudios históricos sobre la educación superior en general y sobre la Universidad Nacional en particular durante la primera mitad del siglo XX. Procesos como el que se ha tratado de describir aquí, que están en la base de rasgos que en la actualidad son estructurales tanto del sistema como de la institución, no han recibido la suficiente atención de parte de la investigación histórica y social, lo que se traduce en el estrechamiento de nuestra comprensión de esos rasgos presentes a la que una perspectiva histórica podría contribuir en gran medida. Si algo demuestra este estudio es que a disposición de investigadoras e investigadores están los materiales empíricos para llevar a cabo tales indagaciones y que además contamos con repertorios teórico-metodológicos apropiados para arrojar nuevas luces sobre esos problemas que también pueden considerarse nuevos.

Remitiéndome a lo sustantivo del estudio, me referiré en primer lugar a la cuestión historiográfica. Los resultados obtenidos de la revisión crítica de la historiografía psicológica y sobre todo de la indagación empírica sobre los sucesos en ella relatados, nos advierten sobre volver sobre los relatos consagrados sobre la ciencia en Colombia, no para tomarlos como referentes de investigación, sino como objetos de análisis. Aunque sea amplia su divergencia respecto a la evidencia documental, es mucho lo que nos dicen sobre los procesos de constitución de las comunidades científicas.

Por supuesto, esa divergencia entre relato histórico y evidencia documental, entre narrativa celebratoria, hagiográfica, y sucesos azarosos, mundanos, prosaicos, también nos reclama nuevas aproximaciones a la evidencia histórica con el fin de producir nuevos relatos que den cuenta de los complejos e inciertos procesos de producción, apropiación y circulación del conocimiento tecnocientífico en nuestro país.

En el caso estudiado aquí encontramos, por ejemplo, que los saberes psicológicos no fueron en principio un instrumento para el desarrollo social y la democratización, sino más bien todo lo contrario: el recurso de una élite para fines de perpetuar su posición de privilegio. Vemos también que a pesar de los esfuerzos realizados y de los recursos

invertidos para tal fin, el dispositivo psicotécnico resultó neutralizado por acción de los grupos contrarios al programa que tal dispositivo sostenía.

El dispositivo, más no el programa de sus partidarios. Sin duda, los promotores del limitacionismo lograron, por lo menos en gran medida, su cometido: evitar la expansión de la cobertura de educación superior y mantener el acceso a ésta como un privilegio fuera del alcance de la mayoría de los bachilleres que entonces empezaban a egresar del creciente sistema de educación media, producto de las medidas tomadas por los gobiernos liberales. Nos confrontan entonces los resultados presentados con la tesis de que en la esencia de nuestro sistema educativo superior público se halla un principio fuertemente antidemocrático y discriminatorio, ya naturalizado en la sociedad colombiana, al punto que nunca se cuestiona.

Queda la pregunta de por qué, si el limitacionismo logró imponerse, no corrió igual suerte el examen psicotécnico. Me aventuro a proponer una hipótesis con la que cierro este documento y dejo abierta la discusión: el fracaso de la psicotecnia se debió a lo que con Fleck (1986) podríamos llamar su esoterismo; no sólo era una práctica bastante extraña para el público colombiano, sino que su manejo estaba concentrado en muy pocas personas, lo que efectivamente se tradujo en diversos conflictos puntuales. La desproporción entre la magnitud de las consecuencias que el uso de los instrumentos psicotécnicos implicaba para los colombianos interesados en ingresar a la Universidad y el desconocimiento de éstos sobre tales instrumentos, que no fue eficazmente subsanado por los promotores del examen, dio lugar a la oposición generalizada de la opinión pública al examen, de la que tanto se habló a lo largo de la controversia. En ese sentido puede pensarse que aunque algo hostil, la actitud del ministro Mosquera Garcés fue la que mejor representaba el sentir popular frente al examen.

En cambio, la limitación quedó establecida, en parte por las condiciones materiales que la proveían de justificaciones tangibles, pero, sobre todo, y esta es mi hipótesis, porque en medio de la atmósfera de transformaciones de la República Liberal, pervivía una rancia tradición entre las élites colombianas de considerar la educación superior un privilegio reservado a ellas y sus vástagos, no un derecho que debiera extenderse a la mayor población posible. Ya otros historiadores de la educación en Colombia han señalado este rasgo de la universidad colombiana desde sus orígenes coloniales hasta la época aquí estudiada (Helg, 1987; Silva, 1992). Lo que muestra entonces mi modesta contribución es que la República Liberal fue en gran medida, debido a la acción de personajes como Nieto Caballero o Soto del Corral, con la ayuda de Mercedes Rodrigo y Esguerra Gómez, una oportunidad perdida para la democratización del sistema universitario colombiano.

Bibliografía

Acosta, C. (1999) Psicología organizacional en Colombia. Periodo 1980-1999. *Revista Colombiana de Psicología, 8,* 93-104.

Arciniegas, G. (1933) *La universidad colombiana: proyectos de ley y exposición de motivos presentados a la Cámara de Representantes.* Bogotá: Imprenta Nacional.

Ardila, R. (1973) *La psicología en Colombia: desarrollo histórico*. México: Trillas.

---------- (1975) La historia de la psicología en Colombia y el Plan Quinquenal 1970-1975. *Revista Latinoamericana de Psicología, 7* (3), 435-446.

---------- (1982) La psicología en Colombia: orígenes y perspectivas. *Informe Colombiano de Psicología, 2*, 2-8.

---------- (1986) El pasado y el futuro de la psicología en Colombia. *Revista de Historia de la Psicología, 7* (2), 9-17.

---------- (1988) Mercedes Rodrigo (1981-1982). *Revista Latinoamericana de Psicología, 20* (3), 429-434.

---------- (Comp.) (1993) *Psicología en Colombia. Contexto social e histórico*. Bogotá: Tercer Mundo.

---------- (1999) Mercedes Rodrigo (1981-1982). *Revista Colombiana de Psicología, 8,* 13-16.

---------- (2000) Las ideas psicológicas en Colombia. En F. Leal & G. Rey (Eds.), *Discurso y razón. Una historia de las ciencias sociales en Colombia* (pp. 199-211). Bogotá: Tercer Mundo, Uniandes y Fundación Social.

Ardila, R. & Pérez-Acosta, A. (2010) La psicología colombiana: revistas y bibliografía. *RevistaLatinoamericana de Psicología,42* (3), 517-523.

Ashmore, M. (1989) *The reflexive thesis: Writghting sociology of scientific knowledge.* Chicago: University of Chicago Press.

Ashmore, M.; Myers, G. & Potter, J. (1995). Discourse, rhetoric, reflexivity: seven days in the library. En: S. Jasanoff; G. Markle; T. Pinch & J. Petersen eds. *Handbook of Science, Technology and Society,* (pp. 539-618). London: Sage.

Bazerman, Ch. (1988) Codifying the Social Scientific Style, the APA Publication Manual as a behavioristic Rhetoric. En Nelson, J.; Megill A. & McCloskey D. (Eds.) *The Rhetoric of the Human Sciences: Language and Argument in Scholarship and Public Affairs* (pp. 125-161). Madisson: The Wisconsin UniversityPress.

Becerra Ardila, D. & Restrepo Forero, O. (1993) La universidad colombiana: actividades científicas y formación de investigadores. *Quipu, 10* (1), 75-108.

Bernal, F. (1999) Psicología escolar: cincuenta años. *Revista Colombiana de Psicología, 8,* 105-111.

Bloom, H. (1995) *El canon occidental.* Barcelona: Anagrama.

Bloor, D. (1988) *Conocimiento e imaginario social.* Barcelona: Gedisa.

Borges, J. (1984) Kafka y sus precursores. En: Otras inquisiciones (1952) *Obras completas, II* (pp. 85-87). Buenos Aires: Emecé.

Bourdieu, P. (1994) El campo científico. *Redes: revista de estudios sociales de la ciencia*, *1* (2), 131-159.

---------- (2008) *Homo Academicus*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Bourdieu, P.; Chamboredon, J. &Passeron, J. (2002) *El oficio del sociólogo. Presupuestos epistemológicos.* México: Siglo XXI.

Bowler, P. &Morus, I. (2006) *Panorama general de la ciencia moderna*. Barcelona: Crítica.

Bunge, M. (1989) *Mente y sociedad*. Madrid: Alianza Universidad.

Callon, M. (1986a) The Sociology of an Actor-Network: The Case of the Electric Vehicle. En: M. Callon; J. Law & A. Rip (Eds.) *Mapping the Dynamics of Science and Technology* (pp. 19-34). London: Macmillan Press.

---------- (1986b) Some elements of a sociology of translation: Domestication of the scallops and the fishermen of St. Brieuc Bay. En J. Law, (ed.) *Power, Action and Belief: A New Sociology of Knowledge?*London, Routledge and Kegan Paul.

---------- (1999) The Role of Lay People in the Production and Dissemination of Scientific Knowledge. *ScienceTechnology&Society*, *4* (1), 81-94.

Calvache, O., López-López, W., & Mayorga, E. (2002) Psicología clínica: 20 años de la revista Avances en Psicología Clínica Latinoamericana. *Avances en Psicología Clínica Latinoamericana,20*, 11-30.

Carnap, R. (1978). Psicología en lenguaje fisicalista. En: A. Ayer (Ed.), *El positivismo lógico* (pp. 171-204). México: Fondo de CulturaEconómica.

Carson, J. (1993) Army Alpha, Army Brass, and the Search for Army Intelligence.*Isis, 84*(2), 278-309.

---------- (2003) The Culture of Intelligence. En: T. Porters & D. Ross (Eds.) *The Cambridge History of Science, v. 7: The modern social sciences* (pp. 635-648). Cambridge: Cambridge University Press.

---------- (2006) The science of merit and the merit of science. En: S. Jasanoff Ed. *States of Knowledge; the co-production of science and social order*(pp. 181-205). London: Routledge.

Castro-Gómez, S. (2005) *La hybris del punto cero: ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada (1750-1816).* Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.

Cubillos, C. (1998) *Saldo Rojo: La educación superior en crisis.* Bogotá: Planeta.

Chambers, D., & Gillespie, R. (2000) Locality in the history of science: Colonial science, technoscience and indigenous knowledge. *Osiris*, *15*, 221-240.

Danziger, K. (1979)The social origins of modern psychology. En: A. Buss (ed.), *Psychology in Social Context* (27-45). New York: Irvington.

---------- (1993) Psychological objects, practice and history.En P. J. van Strien y H. van Rappard, (eds.), *Annals of theoretical psychology,8*, 15-47.

Davis, P. &Hersh, R. (1988) Rhetoric and Mathematics. En: J. Nelson; A. Megill&D. McCloskey (Eds.) *The rhetoric of the human sciences: Language and argument in scholarship and public affairs*. Madisson, EE.UU.: The Wisconsin University Press.

De Greiff, A., & Nieto, M. (2005).Anotaciones para una agenda de investigación sobre las relaciones tecnocientíficas Sur-Norte. *Revista de Estudios Sociales*, *22*, 59-69.

Del Rey, J. (2010)*La facultad de lenguas de la Universidad Javeriana colonial y la república de las letras neogradinas.* Bogotá: El Búho.

Díaz, C.; Figueroa, M.; Moreno, B.; Jaramillo, J.; Santos, L. & Sanmiguel, P. (1999) Presencia del psicoanálisis en la Universidad Nacional de Colombia. *Revista Colombiana de Psicología,8*, 80-92.

Domínguez, M. (1999) Un proceso de 'constainización'. *Revista Colombiana de Psicología, 8*, 47-49.

Domínguez, M. & Duque, C. (1999) José Rodríguez Valderrama: Pionero de la Psicología Colombiana. *Revista Colombiana de Psicología, 8*,31-34.

---------- (1999) La Revista de Psicología (1956-1991). *Revista Colombiana de Psicología,8*, 131-138.

Epstein, S. (1998) *Impure Science: AIDS, Activism, and the Politics of Knowledge*.San Francisco: University of California.

Esguerra Gómez, A. (1944) Estudio sobre algunas de las características biológicas del universitario colombiano. *Universidad Nacional de Colombia. Revista trimestral de cultura moderna, 1*, 263-305.

Fleck, L. ([1935] 1986) *La génesis y el desarrollo de un hecho científico.* Madrid: Alianza.

Flórez Alarcón, L. (1999) Origen y evolución de la psicología de la salud en Colombia. *Revista Colombiana de Psicología, 8*, 125-126.

---------- ed. (2003) *El legado de Rubén Ardila. Psicología: de la biología a la cultura.* Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Foucault, M. (1992) *Microfísica del poder.* Madrid: La Piqueta.

---------- (1997) *Nietzsche, la genealogía, la historia.* Valencia: Pre-Textos.

---------- (2005) *El poder psiquiátrico.* México: Fondo de Cultura Económica.

Gallegos, M. (2010). La Revista Latinoamericana de Psicología en sus 40 años de historia: 1969-2009. *UniversitasPsychologica 9* (3), 905-918.

Gergen, K. (1996) *Realidades y Relaciones.* Barcelona: Paidós.

Gieryn, T. (1983) Boundary-work and the demarcation of science from non-science: strains and interests in professional ideologies of scientists.*American Sociological Review, 48*,781-795.

Gómez Morales, Y. (2007) Revisiting the "Heroic" age: from externalism to internalism in serial history of science. En D. Torres-Salinas & H. Moed, (eds.), *Proceedings of ISSI 2007* (pp. 27-45). Madrid: CINDOC-ISSI.

Gómez Morales, Y.; Guerrero, J.; Cepeda, S. & Bacca, C. (2008) Sobre 'clásicos' y escuelas de pensamiento en la Revista Colombiana de Sociología*:* investigación formativa desde el aula de clase. *Revista Colombiana de Sociología, 31*, 11-60.

González, P. (1999) La Revista Colombiana de Psicología (1992-1998). *Revista Colombiana de Psicología,* 8: 139-141.

Guerrero, J. (1999) Psicología y salud ocupacional, un nuevo campo. *Revista Colombiana de Psicología, 8*, 127-128.

Gutiérrez, G. (1999) Psicología experimental en la Universidad Nacional de Colombia: Reseña Histórica. *Revista Colombiana de Psicología, 8,* 71-79.

---------- (2003) Psicología experimental y psicología comparada. En L. Flórez (Ed), *El legado de Rubén Ardila. Psicología: de la biología a la cultura*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

---------- (2006) 30 años del Laboratorio de Aprendizaje y Comportamiento Animal de la Universidad Nacional de Colombia. *Revista Colombiana de Psicología, 15*, 27-29.

Gutiérrez, G.; Pérez-Acosta, A. & Plata-Caviedes, T. (2009) Desarrollo histórico de una publicación científica: cuarenta años de la Revista Latinoamericana de Psicología. *Revista Latinoamericana de Psicología*, *41*(3), 413-442.

Hacking, I. (1995) *La domesticación del azar: La erosión del determinismo y la erosión de las ciencias del caos.* Barcelona: Gedisa.

Habermas, J. (1981) *Conocimiento e Interés.* Madrid: Taurus.

Helg, A. (1980) La educación primaria y secundaria durante el primer gobierno de Alfonso López Pumarejo (1934-1938). *Revista Colombiana de Educación, 6* (II), 9-36.

---------- (1987) *La educación en Colombia 1918-1957. Una historia social política y económica.* Bogotá: Cerec.

Hernández-Vargas, E.; Valencia-Lara, S. & Rodríguez Valderrama, J. (2003) De la Sección de Psicotecnia al Laboratorio de Psicometría: Seis décadas de algo más que medición psicológica en Colombia. *Avances en Medición1* (1), 6-16.

Herrera, M. (1993) Historia de la educación en Colombia. La República Liberal y la modernización de la educación: 1930-1946. *Revista Colombiana de Educación, 26*, 97-124.

Herrera, N. (1999) El laboratorio de psicometría del departamento de psicología. *Revista Colombiana de Psicología, 8*, 129-130.

Herrero, F. (2000) *Mercedes Rodrigo: una pionera de la psicología aplicada en España y Colombia* (Tesis de grado). Madrid: Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Filosofía. Disponible en: www.ucm.es/BUCM/tesis/19972000/H/2/H2095901.pdf

Hindess, B. (1986) Interests in Political Analysis.En J. Law (ed.) *Power, Action and Belief.A New Sociology of Knowledge?*(pp. 112-131). London: Routledge.
Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe -IESALC- (2006) *Informe sobre la educación superior en América latina y el Caribe. 2000-2005. la metamorfosis de la educación superior.* Caracas: El Instituto.

Jaraba Barrios, B. (2011) El examen de admisión a la Universidad Nacional: los azarosos orígenes de un irrevocable presente. *HistoriK, 2* (3) Disponible en: http://www.revistahistorik.com/descargas/El_examen_admision_%20Universidad_Nacional.pdf

---------- (2012a) Ardila y sus precursores: Produciendo la tradición historiográfica de la psicología colombiana. *Revista Interamericana de Psicología, 45* (3), 147-158.

---------- (2012b) Los 'orígenes' de la psicología colombiana: entre la épica y el archivo. *Cuadernos de Psicología, 8* (2), 37-68.

---------- (2013a) Campus cerrado: Mente, Universidad y Sociedad. En O. Restrepo (Ed.), *Proyecto Ensamblado en Colombia, t. 1, Ensamblando Estados* (pp. 371-400). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas, Centro de

Estudios Sociales (CES), Grupo de Estudios Sociales de la Ciencia, la Medicina y la Tecnología (GESCMT).

---------- (2013b) Subjetividad, conocimiento y sociedad: el tejido psicológico de la historia. Ponencia presentada en el III Congreso de Psicología COLPSIC-ASCOFAPSI: Bogotá, 5-7 de septiembre de 2013. Disponible en: https://www.academia.edu/4477544/Subjetividad_conocimiento_y_sociedad_El_tejido_psicologico_de_la_historia

Jaraba Barrios, B.; Guerrero Castro, J.; Gómez Morales, Y. & López López, W. (2011) Bibliometría e historia de las prácticas académicas locales: un esbozo a partir del caso de la psicología en Colombia. *Avances en Psicología, 29* (2), 168-183.

Jaramillo Uribe, J. (1989) La educación durante los gobiernos liberales. 1930-1946. En: Tirado, A. (editor). *Nueva Historia de Colombia*. Tomo IV. Editorial Planeta.

Jaramillo Jiménez, J. (2009) La Escuela Normal Superior: Un semillero de las ciencias humanas y sociales. En: R. Sierra Mejía (Ed), *República Liberal: Sociedad y Cultura,* pp. 557-604.Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Jasanoff, S. Ed. (2006) *States of Knowledge; the co-production of science and social order.*London: Routledge.

Klappenbach, H. (2001) Dos editoriales en los comienzos de la profesionalización de la psicología en Argentina. *Memorandum, 1*, 61-71.

---------- (2006) Construcción de tradiciones historiográficas en psicología y psicoanálisis. *PsicologiaemEstudo,11* (1), 3-17.

Kragh, H. (1987) *An introduction to the historiography of science*. Cambridge: Cambridge UniversityPress.

Kuhn, T. ([1962] 1971) *La estructura de las revoluciones científicas.* México: Fondo de CulturaEconómica.

Latour, B. (1983) Give Me a Laboratory and I will raise the World. En K. Knorr-Cetina& M. Mulkay (Eds.) *Science Observed: Perspectives on the Social Study of Science* (pp. 141-170). Londres: Sage.

---------- (1986) The Powers of Association. En J. Law (ed.) *Power, Action and Belief.A New Sociology of Knowledge?*London: Routledge.

---------- (1992a) La ciencia en acción: cómo seguir a científicos e ingenieros a través de la sociedad. Barcelona: Labor.

---------- (1992b) Where are the missing masses? The sociology of a few mundane artifacts. In W. Bijker and J. Law, (eds.) *Shaping Technology / Building Society: Studies in Sociotechnical Change* (225-258). Cambridge, Mass.: MIT Press.

---------- (1998) La tecnología es la sociedad hecha para que dure. En M. Domènech, & F. Tirado (Comps.) *Sociología Simétrica* (pp. 109-142). Barcelona: Gedisa.

---------- (2005) *Making things public: atmospheres of democracy*.Cambridge: MIT.

Latour, B. &Fabbri, P. (1995) La retórica de la ciencia: poder y deber en un artículo de ciencia exacta. En P. Fabbri (Ed.), *Tácticas de los signos: ensayos de semiótica* (pp. 265-289). Barcelona: Gedisa.

Latour, B. & Woolgar, S. ([1979] 1995). *La vida en el laboratorio*. Madrid: Alianza.

López López, W. (1997) La investigación en la psicología colombiana: 50 años de pasado, un milenio de retos y futuro. *Boletín de la Sociedad Colombiana de Psicología, 16,* 11-12.

López, W.; Pérez-Acosta, A.; Gamboa, C.; Hurtado, C. & Aguilar, M. (2006) Análisis del comportamiento en Colombia: antecedentes y perspectivas. *Avances en Psicología Latinoamericana, 25*, 59-69.

Mankeliunas, M. (1980) Desarrollo de la psicología en Colombia y su ubicación como ciencia. En G. Aldana & M. González (eds.), *La psicología ¿ciencia social?* (pp. 19-33). Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.

---------- (1993) Desarrollo histórico. En R. Ardila, comp.*Psicología en Colombia: Contexto social e histórico* (pp. 43-66). Santafé de Bogotá: Tercer Mundo.

Matiz, E. (1997) La psicología en Colombia, como ciencia y como profesión, en sus cincuenta años de institucionalización (apartes de una entrevista realizada al Dr. José Antonio Sánchez, 1ª parte). *Boletín de la Facultad de Psicología de la Universidad Católica de Colombia, 3*, 1-11.

---------- (1998) La psicología en Colombia, como ciencia y como profesión, en sus cincuenta años de institucionalización (apartes de una entrevista realizada al Dr. José Antonio Sánchez, 2ª parte). *Boletín de la Facultad de Psicología de la Universidad Católica de Colombia, 4,* 1-13.

Mayor Mora, A. (1984) *Ética, trabajo y productividad en Antioquia.* Bogotá: Tercer Mundo.

Mayorga, F. (2010) *El Estado y el Colegio del Rosario en el siglo XIX: una historia de luces y sombras*. Bogotá: Universidad del Rosario.

Mol, A. (2002)*The Body Multiple: Ontology in Medical Practice.* Durham: Duke University Press.

Mora Gámez, F. (2012) *Colombian Psychology: knowledge, technique and controversies; reconstructions from Science and Technology Studies.*Tesis de Maestría en Estudios Sociales de la Ciencia. Bogotá: Departamento de Sociología, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Colombia.

---------- (2013) Ensamblando el control: tecnologías psicológicas de rehabilitación en El Buen Pastor. En O. Restrepo, (ed), *Proyecto Ensamblado en Colombia, t. 1, Ensamblando Estados* (pp. 329-354). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas, Centro de Estudios Sociales (CES), Grupo de Estudios Sociales de la Ciencia, la Medicina y la Tecnología (GESCMT).

Mulkay, M. (1997) *The embryo research debate. Science and the politics of reproduction.*Cambridge: Cambridge UniversityPress.

Nietszche, Friedrich ([1878] 1972) *La genealogía de la moral*. Madrid: Alianza.

Obregón, D. (1994) Historiografía de la ciencia en Colombia. En B. Tovar Zambrano (ed.), *La historia al final del milenio; ensayos de historiografía colombiana y latinoamericana, v.2* (pp. 539-618). Bogotá: Universidad Nacional, Facultad de Ciencias Humanas, Departamento de Historia.

Organista, Pedro (2002) Reseña sobre la institucionalización de la psicología en Colombia. *Psicoinformación, 10*, 1-3.
Oviedo, G. (2009) Concepciones psicológicas colombianas en el siglo XIX. *Revista de Historia de la Psicología, 30* (4), 7-32.

Oyuela, R., ed. (2008) *Los laboratorios de la psique: una historia de la psicología experimental en Colombia.* Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana – Ascofapsi.

Pedraza, Z. (1996/1997) El debate eugenésico: una visión de la modernidad en Colombia. *Revista de Antropología y Arqueología,9* (1-2), 115-159.

Peña, T. (1993) La psicología en Colombia: Historia de una disciplina y una profesión. En: C. Vasco; D. Obregón & L. Orozco, coords. *Historia social de la ciencia en Colombia, Tomo IX: Ciencias Sociales* (95-179). Bogotá: Colciencias.

---------- (1998) 50 años de la psicología en la Universidad Nacional y en Colombia. *Revista Colombiana de Psicología, 8,* 5-7.

Peña, T. & Pérez, R. (2004) Estado del arte historiográfico sobre la psicología en la Universidad Nacional de Colombia. En M. Archila; F. Correa; O. Delgado & J. Jaramillo (Eds.), *Cuatro décadas de compromiso académico en la construcción de la nación* (pp. 284-325). Bogotá: Universidad Nacional.

Perdomo, S., Zambrano-Hernández, S., Hernández Zubieta, P., Pérez-Acosta, A., & López-López, W. (2003) Veinte años de producción científica en psicología en la Universidad Católica de Colombia: análisis bibliométrico de la investigación publicada (1983 - 2002). *Acta Colombiana de Psicología, 9*, 105-125.

Pérez, A. (1999) El laboratorio de aprendizaje y comportamiento animal. Desarrollo histórico. *Revista Colombiana de Psicología,8*, 112-119.

Pérez-Acosta, A. (1997) La psicología colombiana: una adolescente de cincuenta años. *Boletín de la SociedadColombiana de Psicología, 16*, 1-3.

Pinch, T. &Bijker, W. (1987) The social construction of facts and artifacts: Or how the sociology of science and the sociology of technology might benefit each other. En: W. Bijker; T. Hughes & T. Pinch (eds.), *The social construction of technological systems. New directions in the sociology and history of technology* (pp. 17–50).Cambridge: MIT Press.

Pinch, T. (1993) La retórica y la controversia sobre la fusión fría: del Woodstock químico al Altamont físico. *Política y Sociedad, 14-15*, 155-170.

Porter, T. (1995)*Trust in Numbers:The Pursuit of Objectivity in Science and Public Life.*Princeton: Princeton UniversityPress.

Potter, J. (1998) *La representación de la realidad.* Barcelona: Paidós.

Puche, R. (2004) *Elementos relevantes para pensar un estado del arte de la psicología académica en Colombia*. Disponible en: http://www.ascofapsi.org.co/observatorio/documentos/Elem_relevantes_Arte_psico_Academica.pdf

Pulido-Martínez, H. (2007) Produciendo trabajadores modernos: conocimiento psicológico y mundo del trabajo en el Sur. *UniversitasPsychologica, 6* (1), 27-37.

Quiceno, H.; Sáenz Obregón, J. & Vahos, L. (2004) La instrucción y la educación pública en Colombia: 1903-1997. En O. Zuluaga Garcés & G. OssenbachSauter (Comps.), *Modernización de los sistemas educativos iberoamericanos: siglo XX,* Tomo II, pp. 105-170. Bogotá: Magisterio.

Rama Vitale, C. (2006) La tercera reforma de la educación superior en América Latina y el Caribe: masificación, regulaciones e internacionalización. *Revista Educación y Pedagogía*, *XVIII* (46): 11-24.

Rama, G. (1970) *El sistema universitario en Colombia.* Bogotá: Universidad Nacional.

Ramírez-León, N. (2013) Del influjo del clima sobre los seres organizados: FranciscoJosé de Caldas y el estudio del Comportamiento humanoen el Virreinato de la Nueva Granada. Ponencia presentada en en el *III Congreso de Psicología COLPSIC-ASCOFAPSI*: Bogotá, 5-7 de septiembre de 2013.

Ramírez, M. & Téllez J. (2006) *La educación primaria y secundaria en Colombia en el siglo XX*. Reporte de investigación 379. Bogotá: Banco de la República. Disponible en: http://www.banrep.gov.co/docum/ftp/borra379.pdf

Ramsden, E. (2008) Eugenics from the New Deal to the Great Society: genetics, demography and population quality. *Studies in History and Philosophy of Biological and Biomedical Sciences, 39*, 391-406.

Restrepo Forero, O. (1996) De efemérides y tradiciones. La historia de la ciencia en la Revista de la Academia Colombiana de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales. *Revista de la Academia Colombiana de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales*, *XX* (77), 269-280.

---------- (1998) En busca del orden: Ciencia y poder en Colombia. *Asclepio, L* (2): 33-75.

---------- (2000) La sociología del conocimiento científico o de cómo huir de la 'recepción' y salir de la 'periferia'. En: D. Obregón (ed.) *Culturas Científicas y Saberes locales* (pp. 197-220). Santa Fe de Bogotá: CES – Universidad Nacional de Colombia.

---------- (2002) Leyendo historias sobre el darwinismo. En M. Puig-Samper, Ruiz, R. & A. Galera, (Eds.) *Evolucionismo y cultura. Darwinismo en Europa e Iberoamérica* (pp. 21-45). Madrid: Doce Calles – Extremadura: Editora Regional de Extremadura – México D.F.: Universidad Nacional Autónoma de México.

---------- (2003) *On writing review articles and constructing fields of study*. Tesis doctoral, Department of Sociology, University of York. York, UK.

---------- (2004). Retórica de la ciencia sin 'retórica': sobre autores, comunidades y contextos. *Revista Colombiana de Sociología*, *23*, 251-268.

---------- (2008) *¿Cómo hablar de campos sin estados del arte? (Dame un estado del arte y te daré un campo)*. Ponencia presentada en las VII Jornadas Latinoamericanas de Estudios Sociales de la Ciencia y la Tecnología (ESOCITE), Rio de Janeiro, 28-30 de mayo.

---------- (2013) *Introducción*. En O. Restrepo (Ed.), *Proyecto Ensamblado en Colombia, t. 1, Ensamblando Estados* (pp. 27-35). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas, Centro de Estudios Sociales (CES), Grupo de Estudios Sociales de la Ciencia, la Medicina y la Tecnología (GESCMT).

Rodríguez, W. (1990) Primera década de la Sociedad Colombiana de Psicología. *Revista Latinoamericana de Psicología, 22* (2), 311-317.

---------- (1993) Orígenes. En R. Ardila (Comp), *Psicología en Colombia: Contexto social e histórico* (pp. 25-41). Santafé de Bogotá: Tercer Mundo.

Rodríguez Valderrama, J. (1997) *Apuntes sobre la historia de la medición en Colombia*. Bogotá: Primer Simposio sobre Medición, Universidad Católica de Colombia. Disponible en:
http://www.ascofapsi.org.co/documentos/2007/apuntes__historia_medicion_psicologia.pdf

Rodrigo, M. (1942) *Informe de la Sección de Psicotecnia*. Bogotá: Minerva.

---------- (1946) ¿Qué puede hacer la psicotecnia por el estudiante? *Universidad Nacional de Colombia, 6,* 309-320.

Rodrigo M. & García Madrid, J. (1944) Contribución al estudio psicológico de la profesión de enfermera. *Universidad Nacional de Colombia, 1,* 359-383.

Roncancio, J. (1956) El Instituto de Psicología de la Universidad Nacional. *Revista de Psicología, 1* (1), 103-106.

Rose, N. (1979) The psychological complex: mental measurement and social administration. *Ideology & Consciousness, 5*: 5-68.

---------- (1988) Calculable minds and manageable individuals.*History of the Human Sciences, 1* (2): 179-200.

---------- (1996).*Inventing our selves*. Cambridge: Cambridge University Press.

Rosselli, H. (1968) *Historia de la psiquiatría en Colombia,* v. II. Bogotá: Horizontes

Sacristán, C. (2005) Historiografía de la locura y de la psiquiatría en México. De la hagiografía a la historia posmoderna. *Frenia, V* (1), 9-33.

Sáenz Obregón, J.; Saldarriaga, O. & Ospina, A. (1997) *Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946*, dos volúmenes. Bogotá: Colciencias.

Safford, F. ([1976] 1989) *El Ideal de lo práctico. El desafío de formar una élite técnica y empresarial en Colombia*. Bogotá: Universidad Nacional-El Áncora.

Sánchez Botero, C. (2009) Ciencia y Educación Superior en la República Liberal. En R. Sierra Mejía, (Ed.), *República Liberal: Sociedad y Cultura,* (pp. 519-556). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Shapin, S. (2000) *La Revolución Científica. Una interpretación alternativa*. Barcelona: Paidós .

Shapin, S. &Schaffer, S. ([1985] 2005) *El* Leviathan *y la bomba de vacío.* Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.

Sierra Mejía, R. Ed. (2009) *República Liberal: Sociedad y Cultura*.Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Silva, R. (1992) *Universidad y sociedad en el Nuevo Reino de Granada.* Bogotá: Banco de la República.

Simon, J. (2010). The Baillières: The Franco-British Book Trade and the Transit of Knowledge. En: R. Fox, and B. Joly, (Eds.) *Franco-British Interactions in Science since the Seventeenth Century* (pp. 243-62). London: CollegePublications.

Serrato, Luis (2008) Historia de la psicología del deporte en Colombia. *Revista iberoamericana de psicología del ejercicio y el deporte,3* (2), 277-300.

Soto Arango, D. ed. (1998) *Historia de la universidad colombiana*, dos volúmenes. Tunja: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

Talak, Ana María (2000) Las primeras historias de la psicología en Argentina. Ponencia presentada al *II Encuentro de Filosofía e Historia de la Ciencia del Cono Sur* (AFHIC). Bernal, Argentina: Universidad Nacional de Quilmes, 3 al 5 de mayo.

---------- (2003) La historicidad de los objetos de conocimiento en psicología. En: *Anuario de InvestigacionesFacultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires,* XI, 505-514.

---------- (2010) Psicología, Sociedad y Nación: Proyectos y usos de la primera psicología en Argentina. Ponencia presentada en el panel *Nación Psi: Psicología, Cultura y Sociedad en Colombia*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 9 de agosto. Disponible en: http://www.ascofapsi.org.co/documentos/2010/Psic_soc_nacion.pdf

Torrado, M. (1998) *De la evaluación de aptitudes a la evaluación de competencias*. Santafé de Bogotá: ICFES.

Vezzetti, H. (2007) Historias de la psicología: problemas, funciones y objetivos. *Revista de historia de la psicología*, *28* (1), 147-165.

Villar, A. (1965) Desarrollo de la Psicología en Colombia. Aporte para el estudio de su historia. *Revista de Psicología, 10* (2), 7-26.

--------- (1978) Desarrollo de la psicología en Colombia: aporte para el estudio de su historia. En F. Chaparro & R. Sagasti (comps.), *Ciencia y Tecnología en Colombia* (pp. 221-250). Bogotá: Instituto Colombiano de Cultura.

Vinaccia, S. (1989) Psicología de la salud en Colombia. *Revista Latinoamericana de Psicología, 21* (2): 255-260.

Williams, Luis (2007) Mercedes Rodrigo, 1887-1955. *Avances en Medición, 5*, 175–177.

Wittgenstein, L. (1988). *Investigaciones filosóficas.* México: Crítica.

Woolgar, S. (1991) *Ciencia: abriendo la caja negra*. Barcelona: Anthropos.

Wynne, B. (1996) May the sheep safely graze? A reflexive view of the expert-lay knowledge divide.En S. Lash, B. Szerzynski& B. Wynne (eds.) *Risk, Environment and Modernity: Towards a New Ecology*. London: Sage.

---------- (1996) Misunderstood misunderstandings. En A. Irwin & B. Wynne(eds.) *Misunderstanding Science?The Public Reconstruction of Science & Technology*. Cambridge: Cambridge University Press.

Zimmermann, G. (1999) Psicología social, ambiental y de los medios masivos de comunicación. *Revista Colombiana de Psicología, 8*, 67-69.