

# Fundación del Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras de la Universidad Nacional Autónoma de México. Formaciones intermediarias

• SONIA BUFI ZANON

## Resumen

Este texto expone algunos de los temas nucleares, encontrados en fuentes documentales y a través de entrevistas a profundidad a actores principales de la fundación de un centro de enseñanza de Lenguas Extranjeras en la Universidad Nacional Autónoma de México a finales de los años 70. Presenta los hallazgos y el análisis de los datos contenidos en uno de los capítulos de la tesis doctoral en Investigaciones Educativas, bajo la dirección del Doctor Eduardo Remedi: "Ecos de Babel. Proceso de institucionalización y construcción identitaria en el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras de la UNAM", sostenida en julio de 2008. La presentación del caso estudiado desde una perspectiva etnográfica, que corresponde al periodo fundacional de

dicho establecimiento educativo, contempla: una introducción al marco teórico utilizado que se basa en las propuestas psicosocioanalíticas de René Kaës, psicoanalista y profesor de psicología y psicopatología clínica en la Universidad de Lyon 2; los datos más relevantes de la historia fundacional del caso estudiado y algunas reflexiones finales donde se pretende comprender este proceso de institucionalización a la luz de las teorías expuestas. Se centra en particular en lo que René Kaës llamó, en su afán por "comprender la psicología del grupo en sus relaciones con la de los sujetos que lo integran, así como las características de los elementos que se constituyen como los operadores de esas relaciones" (Segoviano, 2010), "formaciones y procesos intermediarios".

• Doctora en Ciencias, en la especialidad de Investigaciones Educativas por parte del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional de México. Labora en el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras de la Universidad Nacional Autónoma de México. [soniabufi@gmail.com](mailto:soniabufi@gmail.com)

## Introducción

Según las teorías de René Kaës, las formaciones intermedias se generan en los intersticios que resultan de la no adecuación entre el espacio psíquico del individuo y el espacio psíquico grupal. Son un medio de pasaje o de intermediación entre ambos espacios para que la relación del sujeto con el grupo pueda darse. Tratemos de explicar algunas partes del esquema teórico donde interviene este concepto.

El grupo es una condición preexistente al individuo y califica inclusive toda la condición humana. En su posición totalizadora, el grupo “predispone señales de reconocimiento y de convocación, asigna emplazamientos, presenta objetos, ofrece medios de protección y de ataque, traza vías de cumplimiento, señala límites, enuncia prohibiciones.” (Kaës, citado por Segoviano, 2010:1). En el grupo, que se convierte en –o nace como– institución, el individuo adquiere o aprende las normas y las reglas bajo las cuales deberá vivir para poder convivir con otros iguales o diferentes a él. Debe renunciar a sus pulsiones y negar afectos, entre algunas de las exigencias del grupo sobre él. De alguna manera, entre grupo e individuo, se sella un “pacto inconsciente de inhibición para que las condiciones psíquicas y sociales del lazo sean mantenidas en la forma del reagrupamiento que lo constituyó.” (Kaës, 2003:18). El sujeto cumple con el pacto inconsciente porque, además de todo lo enunciado, no tiene ni cultural ni socialmente muchas opciones para una vida fuera del grupo o de las instituciones. Esto por una parte, pero por la otra, vale recordar que si bien el individuo es parte instituida, también es parte instituyente: es su fuerza creadora la que está al origen del grupo. Sin embargo, la adecuación psíquica entre dos modos de operar y ver el mundo –del sujeto y del grupo– no es total ni absoluta pese a su “inextricabilidad”. Las dos piezas del rompecabezas, si es que las pudiéramos prefigurar o representar, no embonan porque “la realidad psíquica específica del grupo (...) se diferencia de la realidad psíquica del sujeto”. (Segoviano, 2010: 2). Y sin embargo, según Segoviano, el

grupo no funciona con una psique autónoma y “externa a los sujetos que lo forman”; de hecho, su modelo básico es la estructura de la psique individual, aunque la transforma para su propia realización y operatividad. Esto da lugar a una situación paradójica ineluctable: la diversidad de los mundos psíquicos individuales y grupales es sólo parcial; esto es, ambos tienen una autonomía parcial, dependen parcialmente uno de otro. En los espacios de no coincidencia, se abren intersticios, brechas, hiatos, que son aprovechados por ambos sistemas psíquicos para poder mantener el vínculo. Estas brechas dan lugar a las “formaciones intermedias” cuya función es permitir el paso de un espacio psíquico a otro. Lo es por ejemplo el “contrato narcisista” y el “pacto denegativo”, en términos de Kaës.

Como contrato, esta formación intermedia designa el mecanismo que permite a los sujetos y al grupo reforzar sus procesos identitarios haciendo que “cada sujeto singular tome un cierto lugar ofrecido por el grupo y significado por el conjunto de las voces que, antes de cada sujeto, ha tenido un discurso conforme al mito fundador del grupo.” (Kaës, 2003:29). Indica que el sujeto es su propio fin a la vez que forma parte indisoluble de una cadena social –la institución como reagrupamiento cultural y social–. Es una de las condiciones psíquicas para la conformación del “yo” en el espacio social, “para que el ‘yo’ pueda habitarlo” apunta Piera Aulagnier (2004:167). Las voces que preceden al sujeto y que forman un discurso preexistente como voces del conjunto o del grupo al que accede el sujeto en un momento determinado de su vida, son “un conjunto en que el sujeto puede proyectarse en el lugar de un sujeto ideal.” (Aulagnier: 2004:163). De ahí la idea de contrato narcisista.

Simultáneamente, mantener el vínculo demanda que el grupo y el individuo establezcan otra mediación: la de un “pacto denegativo”. El “pacto denegativo” implica la “(...) búsqueda de la concordia (que) aparece como la negativización de la violencia, de la división y de la diferencia que comporta todo lazo: el pacto acalla los diferendos.” (Kaës, 2003:33). Señala que el “pacto dene-

gativo” tiene dos funciones bipolares: una es necesaria para mantener el lazo con el Otro –tengo que inhibir desacuerdos– y otra permite defender el espacio subjetivo –al negar la realidad, me protejo de los ataques que implica–. El “pacto denegativo” recubre los factores o hechos silenciados, negados, pero sostiene el “contrato narcisista”. (Remedi, 2006). Es

un acuerdo que mantiene en el silencio y bajo los efectos de la represión aquello que no es pasible de representación. Bajo estos contratos y pactos, el grupo indica a cada sujeto el lugar que debe ocupar y la tarea que debe llevar adelante. Uno y otro –lugar y tarea– están en íntima relación con el mandato de los fundadores que cada uno debería prolongar. (Nicastro, 1997:67).

Los pactos denegativos acallan los diferendos y sellan alianzas para poder inscribirse en un ideal. Remedi (2006) señala

Por pactos denegativos, por los contratos, es que se construyen, para Kaës, las alianzas inconscientes que se articulan sobre la función del ideal: el ideal del yo,<sup>1</sup> el ideal institucional, se articula sobre estos contratos, estos pactos. (...) Ahí está el imaginario, y éste se articula sobre la negación de la falta fundante. (...) La falta es lo que no se dice, lo que no se enunció, lo que queda fuera del vínculo pero que sostiene al vínculo, el implícito no dicho. . .

Pero cuando pactos y contratos no son respetados, advienen rupturas en el vínculo psíquico que se expresan en conflictos internos (en manifestaciones corporales, psíquicas y emocionales) o externos (confrontaciones, reclamos, crisis) en que los sujetos y los grupos se implican con el fin de evidenciar una toma de consciencia, o romper con el orden establecido, buscar la aplicación de un nuevo orden o reinventar espacios de interacción y organización, entre otros afanes manifiestos y conscientes o implícitos e inconscientes. Por su parte, la institución ejerce presiones para no develar las fallas del orden instituido y las múltiples violencias sobre las que se asienta: la violencia del deseo individual, de los derechos de grupos

y sobre los valores colectivos. (Kaës, 1996). La institución como espacio de formaciones y procesos heterogéneos, como punto de conglomeración de procesos múltiples de orden político, social, cultural, económico, histórico buscará que “las inversiones psíquicas (sean) destinada(s) a hacer coincidir en una unidad imaginaria esos ordenes lógicos diferentes y complementarios, con el fin de hacer desaparecer la conflictividad que contiene.” (Kaës, 2003:15). Pero pese a la capacidad de la institución de absorber las lógicas diferentes de cada sujeto, esta unidad exógena (en relación al sujeto) se vuelve una ilusión que se rompe cuando la violencia de lo negado emerge y fractura los pactos inconscientes que la sostienen.

La propuesta metodológica que se elabora en el seminario del Dr. Remedi consiste en articular estos planteamientos psicoanalíticos con la historia de una institución, en particular en su periodo fundacional que contiene, por su aspecto esencial, todos los síntomas de la relación entre sujeto y grupo.

## Estudio de caso

### 1. Fundamentos académicos: la historia oficial

El 30 de noviembre de 1966, José Eusebio Salgado y Salgado, joven egresado de las carreras de derecho y de ciencias diplomáticas de la UNAM desde 1963, recibe un oficio firmado por el licenciado Fernando Solana, secretario general de la UNAM,<sup>2</sup> que lo nombra encargado del centro. Ese día, el rector Javier Barros Sierra había firmado el acuerdo de creación del Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELE).

La enseñanza de lenguas extranjeras en la Universidad se ha impartido en diferentes facultades y escuelas, aplicando sistemas administrativos y académicos diversos, de los que no se han obtenido siempre los mejores resultados. Ante la necesidad:

- De concentrar el esfuerzo que la Universidad realiza en la enseñanza de lenguas extranjeras,

para elevar la eficiencia administrativa y académica de la misma;

- De establecer los sistemas pedagógicos uniformes y más eficaces, y
- De aumentar el número de lenguas vivas que se enseñan en nuestra Casa de Estudios;

Se crea el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras de esta Universidad.

El Centro estará a cargo de un Director general, que será nombrado por el Rector. Se organizará por departamentos, por cada una de las más importantes lenguas vivas o por grupos lingüísticos.

El objetivo del Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras será capacitar en el manejo práctico de éstas, a estudiantes de la Universidad. Se impartirán cursos ordinarios y especiales, con diferentes grados de intensidad en los estudios. (...). (Acervo CELE 1966-1968).

El mandato fundacional que el rector Barros Sierra atribuye al CELE se basa en un dictamen negativo sobre la calidad de la enseñanza de las lenguas en la Universidad, impartida hasta ese momento en algunas de sus escuelas y facultades. Con el fin de remediar a esta situación, propone la creación de una nueva entidad cuya función es de uniformar los programas de estudio y ofrecer una mayor cantidad de lenguas extranjeras. Se convoca a los profesores que daban clases de idiomas en las dependencias de la UNAM para proponerles ser profesores del nuevo CELE. Aceptan la propuesta y celebran el anuncio en una reunión informal. Proviene de las escuelas o facultades de Filosofía y Letras, Medicina, Derecho, Ciencias Políticas, pero se busca también la colaboración de profesores de la Escuela Nacional Preparatoria así como de otras instituciones ligadas a las embajadas.<sup>3</sup>

Dicho acuerdo de creación del CELE no es publicado en la *Gaceta Universitaria*<sup>4</sup> como sí lo son los acuerdos de creación del Centro de Estudios Orientales, el Centro de Estudios Angloamericanos, el Centro de Estudios Latinoamericanos (los tres en *Gaceta UNAM* del 8 de agosto de 1966); el Centro de Traductores Greco-latinos (*Gaceta*



*UNAM* del 12 de diciembre de 1966), el Centro de Lingüística Hispánica (*Gaceta UNAM* del 3 de abril de 1967), entre otras dependencias que podrían equipararse al CELE. El CELE nace con un sello de incertidumbre. En entrevista con el doctor Salgado,<sup>5</sup> este explica los inicios inciertos del Centro en términos de “ver cómo era el arranque y si el CELE se sostenía”. Agrega: “Tenía la espada de Damocles sobre de mí, por la cuestión del dinero. Que nada más no funcionara algo y nos cortaban la cabeza” (Entrevista 24: 15/09/2004). Un profesor que formaba parte de los docentes contratados en ese momento expresó:

La UNAM de entonces no era la misma que ahora, alguien tuvo la iniciativa de uniformar la enseñanza de lenguas y le dijeron a Salgado: “No sabemos si esto es posible. Ustedes nos van a enseñar a nosotros si esta idea es viable o no” (Steve Bastien, XV años).<sup>6</sup>

## 2. Mitos de la fundación

En 1966, el rector Barros Sierra nombra como secretario administrativo del CELE al señor José Salgado y Salgado porque ese joven licenciado en Derecho había tomado

una iniciativa que le valió hacerse notar. El doctor Salgado relata que cuando ingresó a la UNAM decidió inscribirse a los cursos de inglés que se impartían en su escuela, ya que en la carrera de Ciencias Diplomáticas, como en muchas carreras más, era requisito el dominio de dos lenguas extranjeras para la titulación. Optó por el inglés porque era una lengua que no dominaba, mientras que desde la preparatoria había estudiado francés, tanto en la Escuela Nacional Preparatoria como en la Alianza Francesa. Explica su acción –que tendría un efecto directo sobre el centro de lenguas naciente– de esta manera:

Le escribí una carta al rector en el año de 1965, ya casi para terminar el año. La carta fue a dar al nuevo rector [...] en la que le decía que yo creía que la universidad nos engañaba porque no nos enseñaban los idiomas como correspondía. (Entrevista 24: 15/09/2004).<sup>7</sup>

El motivo del joven Salgado para escribir esa carta al rector fue un incidente que había sucedido años atrás, cuando empezaron sus clases de inglés al inicio de su carrera, en 1959. Cuenta los hechos así:

Me siento, y dice el profesor [de inglés] “Voy a repartirles unos periódicos para que empecemos la traducción”. Y entonces yo levanté la mano: “Que dispense, Maestro. ¿Cómo vamos a empezar a traducir si no sabemos el abecedé de inglés?”. Y en vez de contestarme correctamente, volteó y me dijo “Muchacho pellejo, tú no me vas a decir cómo voy a enseñarles yo el inglés”. Le dije: “Maestro, guárdese usted sus palabras que yo no lo he ofendido, nada más le estoy preguntando”. Y me siguió insultando. Entonces agarré, me levanté, cerré mi libro y le dije “No voy a tomar inglés, me voy a ir a francés. Lamento mucho este incidente”. Salió detrás de mí, grite y grite, insultos. Mis compañeros me dijeron “Si te toca él el día del examen te va a reprobar”. Lo siento mucho, yo me voy. (Entrevista 24: 15/09/2004).

El estudiante, molesto, no volvió a pisar un aula de inglés en su facultad. Pasaron los años y la espina del conflicto seguía clavada, hasta que decidió dirigirse al rector.

A mediados del año de 1966 toma el cargo de rector de la UNAM el Ingeniero Javier Barros Sierra (*Gaceta Universitaria*, junio 6 de 1966:1-3) y el día 29 de noviembre de 1966, Salgado y Salgado recibe una convocatoria por parte del nuevo rector, quien le precisa, según los recuerdos del propio Salgado:

Entre las cosas que tengo programadas es la creación de un centro que se encargue de los idiomas extranjeros para resolver el problema que usted me planteó en una carta. Esto no quiere decir que su carta haya sido la decisiva, pero es la demostración de que vamos a hacer las cosas como Dios manda. Queremos hacer un centro de tal manera que ya no estén ubicados los idiomas en cada escuela, porque eso desvirtúa la enseñanza. Mientras que un centro especializado en los idiomas tendrá las funciones didácticas, técnicas y académicas precisas para la correcta enseñanza de un idioma, métodos pensados para el hispano parlante, que es lo que nos preocupa, lo que necesitamos nosotros es que estén muy bien estructurados los idiomas.

El licenciado Salgado acepta el encargo y agrega: “No soy experto en idiomas, yo uso los idiomas como usted también lo acaba de decir, como instrumento de trabajo para mi investigación y mi trabajo.” El recién licenciado no se sorprende del hecho que el rector no sólo haya atendido su petición, sino que le haya confiado además la responsabilidad del nuevo centro. El joven Salgado pertenecía a lo que él mismo llama una “familia antigua”, entiéndase una familia económicamente desahogada. Recuerda que cuando él era niño, su familia contaba con 27 eclesiásticos, varios de ellos arzobispos en México<sup>8</sup> y agrega: “Mi padre fue un hombre rico; yo llegaba a la Universidad en limusina, con chofer”. Sus abuelos y sus padres eran españoles que lograron hacer fortuna en el país.

El primer director del CELE dice ejercer “una férrea disciplina” que se aprecia, por citar un ejemplo, en la lectura detenida de los reportes mensuales de cada

profesor,<sup>9</sup> y cuando lo consideraba necesario, los “mandaba a llamar para comentar” el reporte (Steve Bastien, XV años). En lo administrativo, esa disciplina se ejemplifica en la entrega de cuatro informes a la Secretaría General, tan sólo durante el primer semestre de actividades (Ilse Heckel, XV años). Pero además del rigor en la gestión, el énfasis que pone el director en el tema económico indica cuán importante es para él responder cabalmente a la demanda de las autoridades de la UNAM. El mismo doctor Salgado afirma al respecto: “Me volví un ‘déspota ilustrado’, como decía la maestra D”. Entre otras varias referencias al tema del control, subraya: “Me sacrificué amarrando el cinturón, me sacrificué corriendo gente que no debí de haber tocado, yo me recuerdo que fui muy cruel, pero no me quedaba otro remedio”. En otro momento, agrega: “El rector me mandó felicitar, dijo que yo había entendido perfectamente bien el problema”. Uno de sus profesores escribirá años más tarde:

[el señor Salgado] se abocó con la energía que lo caracterizaba a la tarea de fundar las bases humanas y materiales. Su intenso y personal estilo de trabajar y de exigir responsabilidad y trabajo de sus nuevos colaboradores lo hicieron figura de estima para muchos (Steve Bastien, XV años).

Sin embargo durante ocho años el CELE, como establecimiento, es más una idea que una realización: carece de un edificio propio, los profesores ocupan los salones que en las facultades se les conceden (“era más fácil conseguir salones que conservarlos” se queja Steve Bastien). Es la larga travesía del “CELE peregrino” que tiene unas oficinas en un espacio reducido –las instalaciones del aire acondicionado del auditorio– de la Facultad de Filosofía y Letras y pocos materiales didácticos que los profesores trasladan a cuestas de un lugar a otro del *campus* universitario. Si vemos en la historia del CELE, como en la historia de todas las instituciones educativas, un proceso de institucionalización, de profesionalización y de socialización, éste último es probablemente el que más luz arroja sobre las razones por las que el CELE pudo sobrevivir a pesar de las carencias. Steve Bastien (Boletín XV años) lo explica así:

La gente trabajaba más horas de las mencionadas en sus contratos. No se prestaba atención a los horarios de trabajo, se insistía en que todo el personal se identificara completamente con la idea-proyecto que entonces era el CELE [habla de] la entusiasta respuesta del personal académico y administrativo que puso las bases de un espíritu de trabajo, responsabilidad y colaboración [...] En esa época de transición hacia la universidad masiva, el CELE naciente dio un ejemplo de entrega y de responsabilidad ejercidas con entusiasmo contagioso, cuando sus recursos materiales eran casi inexistentes, [...] se trabajaba día y noche si fuera necesario.<sup>10</sup>

Sobran ideas innovadoras, iniciativas colectivas, empuje vital. Aparece la imagen de la institución heroica que despliega toda su energía para no perecer en edad temprana. Se lanza, por ejemplo, la famosa “campaña del millón” que consistió en formar un camino juntando peso con peso a lo largo del circuito universitario. No se llega a recolectar el millón de pesos para la construcción de un edificio para el CELE, pero sí se logra apreciar el apoyo que la comunidad universitaria está dispuesta a brindar



al CELE. Además, la “campaña del millón” se convierte también en la ocasión para debatir, profesores y alumnos, con el Secretario General de la UNAM en torno a las necesidades del centro, de sus profesores y de los estudiantes; Ilse Heckel comenta al respecto su sorpresa ante una dinámica, que sin ser identificada como emancipadora o revolucionaria (utiliza el término “chistoso”), sí fue de establecer repentinamente “una relación horizontal” entre los sujetos implicados, autoridades, profesores y estudiantes, a la que no se estaba acostumbrado (Entrevista 2, 10/07/2004). El dinero recaudado servirá para comprar un mimeógrafo de buena calidad, pero las negociaciones con las autoridades no redundan en el financiamiento de un edificio para el CELE.

### 3. La historia no escrita

La conversación entre el rector y el director del CELE incluyó otro aspecto sobre una encomienda especial: hacer del CELE un centro económicamente “rentable”, lo que el doctor Salgado narra así:

El primer problema al que yo me comprometí con el rector es que los idiomas se cobrarían [con énfasis] aparte de lo que se pagaba ya de cuotas; se pagaba en aquel entonces 100 pesos. Era mucho dinero en aquella época...Le dije sí, que iba a lograr cobrar, que inventaría yo todo un sistema de becas, pero que las cobraríamos para que la universidad tuviera un ingreso extra. ¡Quién me iba a decir que ése iba a ser uno de los logros más grandes, porque sí se logró, sí se obtuvo; yo hice todo un esfuerzo y sí se logró, se obtuvo que se cobraría! [En otro momento de la entrevista, aventura una explicación] ¡Por qué me nombraron a mí? ¡Porque yo estaba en la iniciativa privada y querían que se organizara el CELE como empresa, que se cobraría!

Un oficio con fecha del 20 de junio de 1967, firmado por el Secretario General de la UNAM, anuncia al licenciado Salgado y Salgado que:

En la última reunión del Colegio de Directores con el señor Rector se discutió el problema de las colegiaturas del Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras. El señor Rector acordó que se cobren, en general, los \$100.00 por semestre señalados previamente (...) con excepción de los estudiantes para los cuales sea obligatorio el conocimiento de lenguas extranjeras dentro de los planes de las carreras que cursan. Los directores de facultades y escuelas con ese tipo de planes deberán comunicarlo oficialmente al director del centro. Para el resto de estudiantes del centro, el señor Rector ha dado instrucciones de que se establezca un amplio sistema de becas que se otorgarán a los alumnos que carezcan de los recursos económicos necesarios. Estas becas se tramitarán a través del departamento correspondiente de la Dirección General de Servicios Sociales. (Acervo CELE antecedentes 1966-1968).

El Anuario de la UNAM (en su edición de 1962, que es vigente para 1967, fecha en la que se ubica este relato), en su capítulo sobre la Dirección General de Servicios Sociales, señala en efecto que el otorgamiento de becas se inscribe dentro de sus funciones, pero sin ser un sistema generalizado a todos los estudiantes que soliciten una beca: “Las que otorga directamente la universidad se obtienen mediante la calificación que hace un jurado para escoger uno de entre cinco candidatos que presenta cada facultad o escuela” (Anuario de la UNAM, 1962: 309).

Antes de iniciar las clases, en enero de 1967, entre José Salgado y Fernando Solana se produjo un intercambio epistolar en torno a la posibilidad de exentar a ciertos estudiantes, empleados y profesores, del pago de la cuota. Tal es el caso de un químico que trabajaba en el Instituto de Geofísica y por quien intercedió el mismo director del instituto. El director Salgado, al anticipar que este tipo de solicitud podía llegar a ser frecuente, solicitó a F. Solana “la autorización para hacer tales concesiones” (oficio con fecha de 31 de enero de 1967), pero la respuesta fue negativa.

Por otra parte, J. Salgado planteó la necesidad de “hacer una propaganda muy especial a base de visitas personales, inclusión en los boletines estudiantiles, etcétera, para demostrar las razones que nos asisten para cobrar la mencionada cantidad” (de \$100.00). En oficio fechado el 14 de junio de 1967, agrega: “Si es conveniente, también incluiremos en nuestra plática con los señores Directores de Facultades, Escuelas e Institutos de esta Universidad, esas razones”. Y termina exponiendo los motivos que se darán a conocer a la comunidad: “La principal razón que esgrimiremos será la de: ‘Necesidad de contar con aparatos suficientes para darles el servicio más esmerado del Laboratorio de Lenguas’”.

En junio del mismo año, el CELE distribuye una hoja anunciando las fechas, los horarios de inscripción, así como el monto a pagar. También señala que el cupo será limitado a 1,200 plazas en general.

La revisión del archivo CELE 1966-1968 deja ver, sin embargo, algunos desacuerdos con la política de cobros del centro. En oficio fechado el 24 de noviembre de 1967, el Contralor General de la UNAM hace manifiesta su opinión contraria al cobro de \$100.00 a “las personas interesadas en prestar sus servicios como profesores de lenguas extranjeras, por concepto de examen”. Argumenta que “sería igual a que se pretendiera cobrar, por ejemplo, a los aspirantes a profesores ya fuera en esta Universidad o en las incorporadas que tuvieran que presentar el corres-

pondiente examen de oposición”. El asunto es turnado al Patronato Universitario, órgano que decide finalmente la aprobación del cobro (oficio fechado el 1 de diciembre de 1967), conforme al punto V del Reglamento General de Pagos que indica:

Para los cursos especiales o de graduados que se impartan en las distintas escuelas o facultades, las cuotas serán propuestas por el director de la facultad o escuela correspondiente, previa aprobación del Patronato y de la Comisión de Presupuestos del Consejo Universitario.

Aunque aquí se mencionan cursos especiales, mas no exámenes especiales, la cuota por exámenes especiales es de \$30.00 y no \$100.00 (Compendio de Legislación Universitaria, Reglamento General de Pagos, Artículo 1º, fracciones V y VII, aprobado por Consejo Universitario el 20 de diciembre de 1966, p. 1109). Los estudiantes habrán de pagar a fin de cuentas una cuota suplementaria a la que pagan por estudiar en la Universidad.

La etapa inicial del centro está también empañada por una serie de actitudes que demuestran el poco apoyo que algunos funcionarios o empleados de la UNAM destinan al CELE. El director Salgado debe girar oficios a varias dependencias de la UNAM para poder contar con un equipo tecnológico mínimo que le fue negado en varias ocasiones, como se puede apreciar en esta carta que recibe del director de obras e instalaciones de la UNAM:

En relación a su oficio, informo a usted que en las existencias de bodega de esta dirección general de obras e instalaciones en la ciudad universitaria no existe ninguno de los elementos listados en su comunicación y que por lo tanto no estamos en condiciones de satisfacer sus necesidades. (Acervo CELE antecedentes 1966-1968).

Sin saludos ni fórmula de cortesía alguna, firma el director de esa dependencia, el 10 de febrero de 1967.

El 26 de enero de 1967, Salgado externa su molestia con el Secretario General auxiliar de la UNAM por no haber efectuado el pago de un laboratorio a una empresa estadounidense. No encuentra pretexto para tal omisión, ya que la Fundación Ford había realizado un donativo con un remanente de \$21,000.00 sin ejercer. La respuesta efectiva que implica la compra del laboratorio se dará hasta el 26 de julio, esto es siete meses más tarde.

En el mismo tenor es posible enlistar más negativas ante diversas peticiones como fueron: la solicitud de autorización para fotocopiar materiales de lectura; la petición de incluir al CELE en la programación de la moderna computadora que estaba por adquirir la UNAM, para así facilitar los trámites de inscripción de los numerosos alumnos del centro;<sup>11</sup> la demanda de autorización para crear las carreras de traducción e interpretación en el CELE (el Secretario General Solana contesta que no está entre las funciones del CELE “más que impartir docencia”); la solicitud de apoyo para ofrecer becas de intercambio a los mejores alumnos del CELE; la necesidad de informar por escrito a los directores de escuelas y facultades sobre el índice de deserción en los cursos del CELE, a lo que Solana contesta que conviene más hacerlo en forma verbal, y otras negativas más. Con toda evidencia, J. Salgado está muy interesado en mantener lazos cercanos con los directores de las escuelas y facultades, prueba de ello la abundante correspondencia –otorgándoles parte de la lista de profesores destinados a cada caso y agradeciéndoles el préstamo de salones, entre otras cosas– entre ellos. Asimismo, procura informarse de dónde podrían encontrarse materiales (micrófonos y audífonos,

proyectors, grabadoras, etcétera) que al CELE le fueran útiles. Así, supo que había 25 micrófonos y audífonos en las oficinas técnicas administrativas; los solicitó y le fueron asignados.

#### 4. Razones de la incertidumbre

El hecho de no publicar en la Gaceta UNAM la creación del Centro indica el carácter tentativo del CELE por motivos económicos pero también señala la prudencia política de las autoridades para conocer la reacción de los estudiantes ante el cambio. Narra el doctor Salgado: “(...) cuando se dieron cuenta los alumnos de Ciencias Políticas de que ya no existían los idiomas en su escuela, trataron de presionar y el rector me dijo: ‘Ahí le va el primer golpe’”. La protesta estudiantil se da también en la Facultad de Derecho.

En el primer semestre de clases que inicia en febrero de 1967, los alumnos inscritos en inglés son 767, en francés 448, en italiano 134 y en alemán 78 (un total de 1,427 alumnos). Al cabo del semestre, la deserción escolar es de 23% en inglés, 33% en francés, 43% en italiano y 41% en alemán, y la tasa de reprobación de



25% en inglés, 9% en francés, 1.5% en italiano y 2.5% en alemán. José Salgado piensa en comunicar a los directores de escuelas y facultades su preocupación por la deserción para que estos tomaran las medidas pertinentes con sus alumnos, pero el Secretario General de la UNAM, Fernando Solana, quien mediaba en todas las relaciones entre el CELE y la Rectoría, no da seguimiento a la petición. Poco después el problema de la deserción llega a niveles tales que suscita protestas tanto por parte del director como de los jefes de los departamentos de inglés y francés. El director José Salgado envía al licenciado Fernando Solana el siguiente oficio con fecha del 21 de febrero de 1968:

Se cumplimentó debidamente la instrucción pasada por la Secretaría General a esta dirección con el fin de dar todas las facilidades a los estudiantes de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, sin embargo hemos recibido notas de protesta por parte de los Jefes de Departamentos de francés e inglés que no dejan de alarmarnos ya que los alumnos de Ciencias Políticas no asisten a sus clases y con ello bloquearon 18 grupos impidiendo que jóvenes de diversas escuelas de la Universidad aprovecharan el aprendizaje de los idiomas. Creo, Señor Secretario, que ésta será la última vez que el centro de lenguas dé tales facilidades (...) y desde luego tomaremos medidas pertinentes encaminadas a evitar cualquier entorpecimiento de las labores de nuestro centro, ya que los profesores en su mayoría encargados de esos grupos personalmente han presentado quejas y protestas contra los alumnos, todos ellos de Ciencias Políticas y su no asistencia.

En sendas cartas, anexadas y firmadas por los jefes de los departamentos de inglés y francés se precisa que en inglés "75 % de los inscritos nunca asistieron, a pesar de estar exentos de pago por un arreglo especial. Fueron siete grupos especiales abiertos para Ciencias Políticas". El jefe del departamento de inglés sugiere que cada estudiante podrá inscribirse si firma un acuerdo de

asistencia y que los estudiantes de Ciencias Políticas no deben gozar de privilegio alguno. Recalca que dichos estudiantes han hecho perder mucho dinero al CELE. Solicita que se haga pública en los muros de la Escuela de Ciencias Políticas la lista de los alumnos inscritos que no asisten convocándolos a presentarse a clase. En el área de francés se abrieron 11 cursos de primer nivel para los alumnos de Ciencias Políticas y se indica que "asistieron, pero sólo en ciertos horarios: de 7 a 8 am, de 1 a 2 pm y de 9 a 10 pm".

## 5. Las primeras fallas en las formaciones intermedias

Lo expuesto hasta ahora contiene visos de disfuncionalidad, sin embargo es en esta parte de la exposición donde podrá verse con mayor énfasis las fallas en la transmisión de los referentes identificatorios requeridos por los sujetos.

Desde el 11 de julio de 1967, el director Salgado solicita que el centro sea incluido en la lista de escuelas y facultades, amparándose en el artículo 8° del Estatuto General de la UNAM, que a la letra dice:

La función docente se realizará principalmente por las siguientes instituciones (sigue lista de 16 escuelas y facultades). Asimismo en las facultades y escuelas de la universidad se desarrollarán y fomentarán labores de investigación como parte de su función de generación y transmisión del conocimiento. Aquellas instituciones en que se otorgue el grado de doctor tendrán el carácter y la denominación de facultades. Cada una de las demás llevará el nombre de escuela nacional.<sup>12</sup>

El licenciado Salgado pedía que se agregara el renglón XVII correspondiendo al CELE. En otras palabras reivindicó para el centro un estatus equivalente al de escuela nacional, aunque no solicitó un cambio en su denominación. La respuesta a la petición de incorporar al CELE en el artículo 8° del Estatuto General de la UNAM, por parte de las autoridades fue la siguiente:

En virtud de las características peculiares del CELE, podrían resolverse sus problemas de fundamentación jurídica, profesorado, planes de estudio, consejos técnicos, etc., a través de un reglamento especial cuyo proyecto le ruego preparar y presentar oportunamente a la consideración del señor Rector. (Oficio firmado por el licenciado Solana el 26 de julio de 1967).

No se especifica en este oficio que el CELE podrá estar incluido en el artículo 8º, pero tampoco se descarta esa posibilidad. En efecto, si bien el artículo 8º precisa que para ser facultad la dependencia deberá tener por lo menos un programa de doctorado, sólo menciona docencia en el caso de las escuelas. En ese sentido, la petición del director no parece ubicarse fuera de la normatividad. El CELE, siendo una dependencia de la UNAM, requería de cualquier manera de un reglamento interno, mismo que el director se afana en tener listo para el 9 de noviembre de ese año y consta de 43 hojas, XVIII capítulos y cerca de 100 artículos. La respuesta del secretario general se da por medio de un memorando personal en el que expresa su desacuerdo sobre la globalidad del texto y puntos específicos:

En principio creo que el reglamento del centro deberá ser mucho más simple y breve. Dudo seriamente sobre la conveniencia o justificación del Consejo Técnico –sin crear un conflicto con algunos otros ordenamientos jurídicos de la UNAM-. Sin embargo, te adjunto copia de la opinión del director general de asuntos jurídicos para que la consideres al elaborar un nuevo proyecto. Pero insisto en mi recomendación de que tu reglamento, como toda legislación universitaria, no debe caer en detalles, para evitar que pronto sea obsoleto. Trataremos este asunto en nuestro próximo acuerdo. (Fechado el 19 de diciembre de 1967).

La demanda de inscribir el CELE en la lista de las escuelas que figuran en el artículo 8º del Estatuto General de la UNAM y la de poder contar con su propio Consejo

Técnico, coligadas ambas, apuntan hacia la voluntad de su director de dar al CELE un estatus definido en el organigrama de la UNAM, poder intervenir sobre la contratación, promoción y permanencia del personal docente y concederle la misma autonomía que tienen las escuelas y facultades. El secretario general rechazó el anteproyecto y solicitó uno nuevo, de cuya copia no se dispone pero consta su envío el 16 de julio de 1968. El trámite duró un año.

En las actas del Consejo Universitario de 1966, 1967 y mitad de 1968 no se menciona al CELE. La primera y simple referencia está fechada el 5 de julio de 1968: “Sin ninguna intervención se aprobaron los dictámenes de la comisión de presupuesto sobre las transferencias solicitadas por -en la lista de varias dependencias- el CELE” (Alarcón: 1985). En el acta del 13 de febrero de 1970 consta que fue aprobado el proyecto de reglamento general de los centros de extensión universitaria, figura en la que se incluye al CELE. Desde el acuerdo de su creación, no hay constancia oficial de las razones y motivaciones por las que el CELE forme parte de la extensión universitaria, sin embargo, quien fungirá como director del CELE años más tarde aventura posible explicación:

Cuando se creó el CELE, cuando salió de la Facultad de Filosofía y Letras, lo más lógico dentro de lo que había era que el CELE fuera un centro de extensión porque iba a llevar a cabo tareas de llevar el conocimiento a otros, aunque lo curioso es que iba a llevar el conocimiento a alumnos de la propia universidad, entonces era una extensión hacia adentro en lugar de hacia fuera, que es un poco paradójico pero era lo más viable, lo más posible. (Entrevista 22: 09/05/2007).

La creación del CELE no conlleva la inclusión de las lenguas extranjeras en las materias curriculares, de suerte que sus contenidos programáticos pudieran ser incorporados al currículo de las carreras profesionales que ofrece la universidad y se les pudiera atribuir objetivos académicos específicos, sino que se conciben como un “servicio” educativo. Por su parte, el Reglamento Ge-

neral de los Centros de Extensión Universitaria (RGCEU), en la Legislación Universitaria, les resta toda autonomía:

- El director será designado y removido libremente por el Rector de la universidad.
- El Consejo Asesor estará integrado por: el director, quien lo presidirá, el secretario, el número de vocales que establezca el reglamento interno del centro y que, a propuesta del director, hayan sido nombrados por el Rector.
- El secretario será designado por el Rector, a propuesta del director del centro.
- Los jefes de departamentos serán designados y removidos por el Rector de la universidad, a propuesta del director del centro. (extracto del RGCEU).

Además, en el marco de las funciones de la extensión universitaria se establece un papel crucial para el CELE: ser la institución dispensadora de certificaciones en lenguas extranjeras para los estudiantes de la universidad, aunque paradójicamente no serían los cursos impartidos por sus profesores los que permitirían dicha certificación sino una sección especial, más cercana a las embajadas que a la universidad. Ambos temas, desligar la certificación de la docencia y la acentuada relación con las embajadas, no coinciden con las expectativas del profesorado. En entrevista, un profesor opina: "Se le dio mucha importancia a la certificación, demasiada importancia". (Entrevista 1: 10/08/2004). En cuanto a la dependencia de las embajadas, las profundas raíces del tema con su carga ideológica, impactaron inevitablemente a los docentes del nuevo centro.

Simultáneamente, el director Salgado y el profesor Garst, encargado del laboratorio de la FFyL y enviado por la Fundación Ford para este propósito, sueñan con un laboratorio de gran envergadura. En agosto de 1967, el profesor Garst entrega un proyecto de construcción de 1,385 m<sup>2</sup> para un edificio redondo, de dos plantas que albergaría:

20 laboratorios de práctica audio-oral, con o sin grabadoras individuales para los alumnos y

capacidad de 30 alumnos cada uno, dos laboratorios completos de grabación individual, para estudios y prácticas auditivos, de capacidad para 45 alumnos cada uno, dos laboratorios completos de capacidad de 15 alumnos cada uno, para clases intensivas, dos salas chicas de grabación, un salón de edición de cintas y producción completa de las grabaciones, un salón fotográfico de producción de auxiliares didácticos, etcétera.<sup>13</sup>

En aquellos años la tendencia en didáctica de las lenguas era audio-visual, lo que hacía de este proyecto algo muy acorde, pero la idea fue desechada con base en argumentos de tipo económico, aunque la universidad pudo costear en aquellas fechas proyectos mucho más onerosos. El director del CELE recibe la respuesta negativa el 31 de julio de 1968. Durante la entrevista al Dr. Salgado, el relato de este episodio le provoca una profunda tristeza y termina diciendo: "De nada habrá servido nuestro trabajo intensivo de 72 horas incluyendo un domingo para presentar nuestro proyecto de instalaciones".

Un profesor fundador recuerda que "en general había buena comunicación, pero una vez, cuando escribimos nuestro libro de 'Pensadores de lengua alemana',<sup>14</sup> discutíamos y levantábamos mucho la voz...". (DR, XV años). En el orden de la estructura institucional, el profesor revela que la intensidad de los horarios de trabajo, el hecho de no tener más que tres periodos vacacionales de diez días al año –cuando "estaba acostumbrado, saliendo de una universidad alemana, a tener dos meses de vacaciones por lo menos dos veces al año"–, representó un "choque" para él. Agrega: "Llegué con mucho entusiasmo, pero no me parecían muchas cosas" (DR, XV años).

La reconstrucción del periodo fundacional de este establecimiento escolar ha permitido que afloraran, más allá de los sucesos y eventos en sí, los caminos de pasaje que el grupo y los sujetos transitaron para establecer, buscar y mantener el vínculo que, de repente, se impuso como una nueva necesidad social. Veremos en la última parte de este texto cuál sería una posible interpretación desde una perspectiva psicosocioanalítica, con la plena

consciencia de la complejidad de la apuesta teórica de René Kaës y que sólo podemos abordar con humildad y de manera parcial.

## Conclusiones

Se establece una alianza psíquica en el nacimiento de este centro educativo que utiliza como mediación un primer pacto: es un pacto (que tiene además visos de secreto) que otorga al centro un carácter “comercial”; el CELE debe ser rentable económicamente. Para que esto sea posible, la encomienda tiene como operador un sujeto con fuerza de carácter para enfrentar los problemas políticos –esto equivale a mayor “control [sobre los profesores] como fenómeno inherente a la institucionalización” (Berger y Luckmann, 2001:76)-, y conector del mundo de los negocios. Pero quizá el siguiente sea el pacto psíquico más profundo: preservar el lazo institucional es aceptar que, desde sus núcleos prefundacionales,<sup>15</sup> la materia de la función académica básica del CELE sea despojada de significado social, político, cultural:<sup>16</sup> las lenguas extranjeras tienen un carácter estrictamente instrumental,<sup>17</sup> no están ancladas a realidades sociales, los estudiantes no necesitan aprender las lenguas como medio de comunicación con el otro en sus cuatro habilidades (comprensión auditiva y de lectura, expresión oral y escrita). Esto es, el proceso de institucionalización de las lenguas extranjeras corresponde a un posicionamiento ideológico de los actores *supra* institucionales (las autoridades de la universidad) con respecto al valor académico de las lenguas extranjeras, que tiene aspectos tangibles como convertir la institución naciente en el “no-lugar”: es el CELE sin espacio propio, el que deberá permanecer “oculto” en el cuarto del aire acondicionado de la Facultad de Filosofía y Letras, hasta que, bajo la presión organizada de sus profesores, se le atribuyera un pequeño edificio desocupado. El “pacto denegativo” se expresa también en la exención simbólicamente significativa de título universitario para los profesores de lenguas,

como signos de tipificaciones singulares en el seno de la institución-madre. Esa particularidad se da en un “espacio flojamente acoplado”<sup>18</sup> donde las prácticas no podrán cobrar valor de disciplina académica, ni siquiera de materia curricular; donde el estatus profesional no es reconocido; donde el campo de referencia conceptual aparece en el mandato fundacional de manera improvisada y confusa. Todo ello golpea la construcción de las identidades institucionales al formar un sustrato estatutario lábil, desposeído de las normas constitutivas de las instituciones académicas que se expresan tradicional y ritualmente en estatutos, reglamentos, programas y planes de estudio.

Esta instrumentalización<sup>19</sup> de las lenguas extranjeras representa una mancha en el ideario de la universidad pública, popular y republicana de aquellos años (en los que el rector Barros Sierra la defendió ciertamente con sentido de justicia y valor cuando surgieron las adversidades durante el movimiento estudiantil de 1968). Es una mancha con tintes de tabú: la universidad tiene otros fines y otros ideales mayúsculos que en nada se pueden equiparar con la comercialización. El CELE, con esa carga inconfesable, traicionaba un ideal. Al respecto, A. Schlemenson (1996:40) apunta: “La tendencia (...) a considerar sus prestaciones (la escuela) como productos –o aun servicios– lleva implícito el riesgo de la traspolación de modelos y esquemas que tergiversan la naturaleza y las funciones de la escuela.” En el núcleo



originario de esta institución se ubica la tergiversación de las funciones de la escuela pues su misión, en forma genérica, no es de otorgar servicios sino de brindar a la sociedad los espacios de proyección y realización de las formaciones profesionales que quiere para su desarrollo y bienestar y, de ser posible, formaciones integrales. Con esta última afirmación se alude en particular al derecho que tiene esta materia escolar, las lenguas extranjeras, de ser plenamente integrada al sistema educativo y estre-

chamente vinculada con las finalidades últimas de formar ciudadanos libres y responsables, capacitados para tener una cognición comprensiva del mundo y apropiarse de las herramientas necesarias para actuar y ejercer sus derechos de inserción profesional, social e intelectual en plena igualdad de prerrogativas, que se ha fijado la escuela de la república. Entre el Centro de Idiomas de la Facultad de Filosofía y Letras y la dependencia destinada a las lenguas extranjeras en la UNAM, se crea por tanto una entidad que nace con una falla en la transmisión: del prestigio que connotaba a las lenguas europeas cuyas letras eran paradigma de “alta cultura” en la enseñanza de los idiomas hasta los años 60 del siglo XX, se pasa a las lenguas como un servicio educativo instrumental.

Este pacto denegativo, costoso *per se* para los agentes ignorantes del mismo, es roto apenas formulado. Kaës señala: “toda modificación en las alianzas, los contratos o los pactos pone en cuestión la organización intrapsíquica de cada sujeto singular.” (Segoviano, 2010: 3). Uno de los sujetos principales es quien fungió como primer director. Él representa el sujeto-tipo del grupo que sintetiza los vínculos rotos en esta historia. De hecho, vivió tan intensamente las rupturas de los pactos que una vez terminado el periodo de su encargo, decidió retirarse completamente del espacio que él mismo había creado. Las manifestaciones de ruptura son, como él mismo lo explica en su relato, las de identidades marginales: no se publica la creación del centro; no se otorga financiamiento para construir un edificio; una adscripción que no favorece la autonomía del centro; la no adscripción al conjunto de escuelas de la universidad; las paradojas con el mandato prefundacional –elaborado por académicos y no por políticos– que recomendaba un consejo técnico propio; el contravimiento del mandato fundacional mismo que buscaba mejor calidad educativa pero sin que se den los apoyos que esto requería.

Las rupturas, las fallas, llegan a ser “amenaza de destrucción” (Fernández, 2006) que operan en el núcleo del gesto fundacional: en la acción de crear resuena el

eco de la acción de negar o destruir. En el imaginario de los actores fundacionales, la creación del centro se legitimaba por sí sola. Sentían que formaban parte de “un universo significativo” (Berger y Luckmann, 2001:133), un universo que hicieron suyo, por el cual estaban dispuestos a darlo todo (“sacrificarse” en el sentido de *sacro facere*) y sin embargo se convirtió en un espacio de lucha por la sobrevivencia profesional e institucional.

En el plano social, surgen los conflictos. A pesar de la fuerte impronta del origen que se observa en el “contrato narcisista” que sostiene los pactos, entran en tensión los intereses más profundos<sup>20</sup> de los actores de terreno, los profesores, para construir su identidad institucional. Se proyectarán en una imagen que en nada coincide con el mandato fundacional. Los significados compartidos por los docentes se elaboran a partir de la negativa (consciente o inconsciente) del mandato atribuido: pasan por encima de los esquemas de tipificación en los que se pretende encajonar a las lenguas extranjeras, haciendo caso omiso a la encomienda de enseñar únicamente la comprensión de lectura, por citar un ejemplo. Dicho de otro modo, uno de los primeros significados compartidos por los actores del CELE se finca en la necesidad y el deseo

de trascender los interdictos marcados por un mandato fundacional restrictivo. Como por instinto de supervivencia, los primeros anclajes de identificación se construyen sobre la tarea, porque sólo en ello puede construirse la imprescindible legitimación ante las amenazas de muerte. A la tarea dedicarán toda su energía y en ella apoyarán la fuerza de lo instituyente, utilizando las brechas que tanta indeterminación ha generado. Retomando la idea de Kaës enunciada en nuestra introducción, pensamos que es en la tarea donde los actores buscaron que sus “inversiones psíquicas [puedan] hacer coincidir en una unidad imaginaria [la tarea] esos ordenes lógicos diferentes y complementarios, con el fin de hacer desaparecer la conflictividad que contiene.” (Kaës, 2003:15). La historia de las instituciones se escribe día a día y las lecturas son diversas, apasionantes todas y siempre, porque –y me permito citar de nuevo a Kaës– nuestra prehistoria nos hace, mucho antes de la desligadura del nacimiento, ya miembros de una pareja, sujetos de un grupo, sostenidos por más de otro, como los servidores y los herederos de sus ‘sueños de deseos irrealizados’, de sus represiones y de sus renunciamientos, en la malla de sus discursos, de sus fantasías y de sus historias. (Segoviano, 2010:1).

## Notas

1. El *ideal del yo*, según Laplanche y Pontalis (citados en S. Nicastro:1997), es una “instancia de la personalidad que resulta de la convergencia del narcisismo (idealización del yo) y de las identificaciones con los padres, con sus sustitutos o con los ideales colectivos. Como instancia diferenciada, el *ideal del yo* constituye un modelo al que el sujeto intenta adecuarse.”
2. El licenciado Solana mantendrá con el licenciado Salgado –ambos compañeros de estudio en la escuela de Ciencias Políticas de la UNAM– una relación muy estrecha, como dan fe las numerosas cartas y oficios que se enviaron mutuamente durante el periodo 1966-68. Fernando Solana Morales nació en México Distrito Federal en 1931. Se gradúa como ingeniero civil en 1952; como licenciado en filosofía, en 1956 y en ciencias políticas y administración pública, en 1963; todo ello en la UNAM, donde fue profesor de 1962 a 1976 y secretario general de 1966 a 1970. Es miembro del Partido Revolucionario Institucional desde 1952. Después de esa fecha, ha ocupado un gran número de cargos de dirección en los sucesivos gobiernos del PRI. (Datos tomados de Musacchio, Humberto: 1999).
3. El CELE se crea por Acuerdo del rector en noviembre de 1966, pero las actividades docentes comienzan en febrero de 1967. El número de profesores convocados no es especificado en los documentos consultados, sin embargo, las estadísticas de la UNAM reportan 24 docentes al año siguiente, en 1968.
4. En el discurso inaugural de los cursos del año de 1967 el rector Barros Sierra hace mención de la creación del CELE.
5. El Licenciado José Eusebio Salgado y Salgado obtiene el cargo de secretario administrativo.
6. De ahora en adelante me referiré a la información documental publicada en tres momentos conmemorativos del CELE con el nombre del autor y el aniversario. En este caso, los XV años del CELE.

7. Este documento (la carta al rector) ya no existe físicamente.
8. Bergery y Luckmann (2001) subrayan que: "En el curso de la historia, los « roles » que representan simbólicamente el orden institucional total se han localizado las más de las veces en las instituciones políticas y religiosas".
9. En 1968, el CELE cuenta con 24 profesores y en 1970 con 33 profesores de asignatura y uno de carrera.
10. Steve Bastien era estadounidense de Los Angeles, California. Había venido a México a estudiar la carrera de historia en la Facultad de Filosofía y Letras pero cuando abrió el CELE en esa misma facultad comenzó a dar clases de inglés. En 1968, por los graves problemas políticos ocurridos, fue a la Universidad Iberoamericana a terminar sus estudios de historia y se tituló, pero su pasión por el CELE y la enseñanza de las lenguas fue más fuerte y ahí obtuvo una plaza de profesor de carrera. El impulso que le dio al CELE es indudable, en particular se dedicó a elaborar materiales didácticos. Falleció joven en un accidente automovilístico. (Arturo Delgado, en entrevista).
11. Se crea en abril de 1969 la Subdirección del Centro de Cálculo Electrónico "dotada del sistema de cómputo más avanzado en toda la república", tomado de: Domínguez, Raúl (1986: 128).
12. Artículo 8° del *Estatuto General de la UNAM* modificado y aprobado en la sesión extraordinaria del Consejo Universitario, el 29 de junio de 1965.
13. El proyecto en su totalidad, con los bocetos arquitectónicos del edificio, se encuentra en el Archivo CELE 1966-1968.
14. De la autoría de Dietrich y Marlene Rall.
15. El periodo prefundacional es estudiado en la tesis doctoral. Ver en bibliografía, Bui, S. (2008).
16. Sin duda, el pacto denegativo que circunscribe la institucionalización de las lenguas extranjeras (LE) tiene raíces profundas en la historia de la colonización española y el largo proceso de castellanización que inicia con el decreto de Carlos II en 1696 de prohibición de las lenguas nativas (Cifuentes, 1998). La ambigüedad del estatus de las LE sería la forma manifiesta de las culpas históricas.
17. Se trataba de "dotar de un instrumento de trabajo al estudiante universitario" (Ilse Heckel, XV años). En entrevista, la profesora fundadora lo reitera, precisando que era leit motiv.
18. La expresión es de Burton Clark (1997).
19. Instrumentalización: "Acción de utilizar algo o alguien como instrumento para conseguir un fin". Diccionario de la lengua española, edición 2001.
20. Los intereses más profundos de los actores se ubican en todas las esferas de la vida: políticas, sociales, culturales, psíquicas, económicas...

## Bibliografía

- Alarcón, Alicia, (1985) *El consejo universitario de 1924 a 1977*, México, UNAM.
- Aulagnier, Piera, (2004) *La violencia de la interpretación*, Bs As, Amorrortu.
- Berger, Peter L. y Luckmann, Thomas, (2001) *La construcción social de la realidad*, Bs As, Amorrortu editores.
- Bui, Sonia, (2008) *Ecos de Babel. Proceso de institucionalización y construcción identitaria en el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras de la UNAM*, tesis de doctorado en Ciencias en la especialidad de Investigaciones Educativas, México, DIE-CINVESTAV.
- Cifuentes, Bárbara, (1998) *Letras sobre voces. Multilingüismo a través de la historia*, México, CIESAS-INI.
- Clark, Burton, (1997) *Las universidades modernas: espacios de investigación y docencia*, México, Porrúa, UNAM. Col. Problemas educativos de México.
- Domínguez, Raúl, (1986) *El proyecto universitario del Rector Barros Sierra (estudio histórico)*, UNAM.
- Kaës, René, (2003) "Réalité psychique et souffrance dans les institutions", en Kaës, René [coord.] *L'institution et les institutions*. París, Dunod.
- \_\_\_\_\_ (2001) "Entretien avec René Kaës par Markos Zafropoulos" en *Revue Synapse*, núm.176. <http://www.medspe.com> [mayo de 2006].
- \_\_\_\_\_ (1996) "Souffrance et psychopathologie des liens institués", en Kaës, René [coord.]: *Souffrance et psychopathologie des liens institutionnels*, París, Dunod.
- Fernández, Lidia, (2006) "Espacios institucionalizados de la educación", en Landesmann, Monique [coord.], *Instituciones educativas. Instituyendo disciplinas e identidades*, México, Casa Juan Pablos.
- Musacchio, Humberto, (1999) *Milenios de México*, México, Hoja Casa Editorial.
- Nicastro, Sandra, (1997) *La historia institucional y el director en la escuela. Versiones y relatos*, Bs As, Paidós.
- Remedi, Eduardo, (enero-febrero 2006) *Seminario especializado: Análisis institucional, conceptos y herramientas fundamentales*, México, DIE/CINVESTAV.
- Schlemenson, Aldo, (1996) *Organizar y conducir la escuela*, Bs As, Paidós.
- Segoviano, Mirta, (2010) René Kaës, Bs As, *El Psicoanalítico*, Publicación de Psicoanálisis, núm.4.
- <http://www.elp psicoanalitico.com.ar/num4/autores-segoviano-rene-kaes.php> [12 de agosto de 2011]