

# Remembranzas y reflexiones autobiográficas\*

*Emilio Ribes Iñesta\*\**

Universidad de Guadalajara-Universidad Veracruzana

ni con la ausencia se olvidan  
los recuerdos de una historia...

(Los Chiles Verdes, son jarocho)

## Resumen

---

Se narra la biografía profesional mediante los recuerdos personales más significativos y las reflexiones teóricas que ocurrieron en distintas etapas.

*Palabras clave:* teoría de la conducta, interconductismo, psicología, autobiografía, Emilio Ribes.

## Abstract

---

A professional biography is narrated through the most significant personal memories and theoretical reflections that took place at different times.

*Keywords:* behavior theory, interbehaviorism, psychology, autobiography, Emilio Ribes.

A pesar de que no soy un seguidor de las ideas de Freud, sí estoy firmemente convencido de la importancia de las experiencias de la niñez y la adolescencia temprana. No tiene nada de extraño que un conductista (en un sentido muy amplio del término, como espero demostrarlo en este escrito) argumente sobre la importancia de la educación primera en la vida, pues si la memoria de los psicólogos no es frágil, todos recordarán el *dictum* de John B. Watson sobre el particular. Claro está, una cosa es destacar la influencia decisiva que tiene la primera parte de nuestra vida en muchos

\* A la memoria de José Guardiola Torrijos, amigo entrañable y, presente o ausente, acompañante infaltable de mi vida.

\*\* Correspondencia: Instituto de Psicología y Educación Agustín Melgar y Juan Escutia. 91100 Xalapa, México. E-mail: <eribes@uv.mx>.

sentidos y, otra, suponer que esta experiencia inicial imprime un rumbo fatal a nuestro destino psicológico.

¿Por qué planteo la importancia de la niñez y la infancia en la vida posterior? Porque estoy persuadido de que una gran parte de mis valores, criterios de vida, e incluso capacidades, son el fruto de la fortuna que tuve al poder convivir de manera estrecha con mis padre, madre y abuelo materno hasta el inicio de mi adolescencia. De cada uno de ellos aprendí y, en esa medida, heredé gustos, hábitos, y formas de ser y pensar que, al reflexionar retrospectivamente, se me muestran como el fundamento de mi condición actual. Por este motivo, me concederé la libertad de narrar, de manera breve, aquella parte de mi vida previa a mi contacto formal y directo con la psicología. Mi biografía no es ajena a la de mi familia más cercana. En lo que toca a mi biografía académica y profesional, no incluiré citas con información detallada contenida en otras publicaciones. Sin embargo, enlistaré una bibliografía final que podrá ser consultada con estos propósitos.

## LOS ORÍGENES

Vi la primera luz el 24 de junio de 1944 en Barcelona, en una finca modernista construida por Muntaner, que ahora es museo del deporte y que, en aquella época, era una clínica privada del Dr. Pere Figarola, en la que mi tío homónimo, Emilio Ribes Solé (compañero toda la vida del también médico Josep Trueta), atendió mi nacimiento y el de mi hermano gemelo que no sobrevivió. Mi nacimiento no se dio en las mejores circunstancias: mi padre, Felipe, había salido de prisión hacía poco menos de un año. Por ser miembro de la CNT y partidario de la derrotada República Española, después de ser inicialmente condenado a muerte, sufrió encarcelamiento durante cuatro años y medio en Girona y en Barcelona. Al salir de prisión, estuvo desterrado en Montblanc, y nunca se le permitió trabajar en su profesión, como músico.

Mi padre, hijo de un barbero (también de nombre Felipe), nació en 1900 en el barrio de la Ribera. Trabajando como aprendiz de barbero y asistente de contable en los recién inaugurados almacenes El Siglo (en la calle Pelai), se costeó sus estudios de piano en la Academia Granados-Marshall (que hasta hace poco dirigía Alicia de la Rocha), bajo la dirección del último. Al término de sus estudios, fue reclutado y enviado a Marruecos en 1920 a la desastrosa, en todos sentidos, Guerra del Riff. A su vuelta en 1922, reinició sus estudios de piano, con Alexandre Ribó. Fue maestro de piano de mi madre, María Iñesta Poch, que vivía con los abuelos Félix y Conxita, en una torre majestuosa, que todavía existe en la parte baja de las Tres Cruces del Parque Güell, la Villa Conxita. Con el advenimiento de la República mi padre y madre contrajeron matrimonio, y se trasladaron a Olot donde mi padre había obtenido por oposición la dirección de la Escuela Municipal de Música, dependiente del Conservatorio del Liceo.

Allí nacieron mi hermana Conxita y mi finado hermano Miquel, y con el estallido de la Guerra Civil, mi padre perdió la oportunidad de encargarse de la cátedra de piano del Conservatorio del Liceo, ganada por oposición meses antes.

Mi vida en Barcelona transcurrió en la casa que vivíamos en la calle Larrard, al pie del Parque Güell. En abril de 1947, gracias a las gestiones de mosen Enric Masana, distinguido musicólogo jesuita amigo de mi padre, mi abuelo Félix, ya en México, reclamó a mi padre y familia. Nos trasladamos a nuestro nuevo país, como últimos miembros del destierro español generosamente acogido desde 1937 por Lázaro Cárdenas. Llegamos en barco (el Magallanes) hasta La Habana y, de allí, en avión hasta la ciudad de México. Nos trasladamos a vivir a Cuernavaca (70 Km. al sur de la capital) donde residía mi abuelo Félix, recién enviudado. Yo tenía un poco menos de tres años de edad, y mi única lengua era el catalán. El castellano lo aprendí en México al tiempo que mantenía el catalán como lengua materna en la convivencia familiar.

Mi padre estableció una academia de piano en la propia casa, de modo que tuve el privilegio de tener siempre a mi lado a mi padre todo el día. No sólo eso. Fue también mi maestro de piano. A los tres años, al mismo tiempo que asistí a la educación preescolar, mi padre me enseñó a leer y transcribir música, así como los rudimentos de la técnica pianística. No me cabe duda alguna, que ese aprendizaje temprano moldeó mis capacidades generales y me puso en ventaja a mi paso por la escuela. Una prueba de ello es que, alejados de teorías psicológicas sobre la maduración y el procesamiento de información, a los 3 años me enseñaron en la escuela a leer el alfabeto con el método fonético, como lo dicta el mejor de los sentidos, el sentido común. El aprendizaje de los sonidos de cada una de las letras del castellano aunado al aprendizaje de la lectura de la partitura, me permitió comenzar a leer sin ayuda las caricaturas que aparecían en los suplementos dominicales del periódico. Esta fue mi primera constatación, conmigo como protagonista, de la importancia del medio cultural, de la participación activa de los padres en la educación, y de la primacía del sentido común en el aprendizaje y el desarrollo psicológico.

De mi padre aprendí la honestidad, la entereza moral, el disfrute de las artes y el conocimiento, la austeridad, la lealtad y fidelidad a los principios, y la importancia de la disciplina en el trabajo: el genio se cultiva, no emerge por generación espontánea. De mi madre aprendí la solidaridad, la persistencia, el valor del esfuerzo, y la ironía. De mi abuelo aprendí el gusto por el buen comer, el disfrute de las relaciones sociales, la afición al fútbol (junto con mi padre) —lo que me convirtió en seguidor del Toluca y el Barça desde hace 55 años— y el placer de viajar (mis primeras visitas a Veracruz, el último puerto del Mediterráneo, a decir de Carlos Fuentes). Mi paso por la escuela formal fue vertiginoso. A los 5 años ingresé a la escuela primaria, cursé dos años en uno (3o y 4o), y a los 10 años inicié mis estudios de secundaria y bachillerato, los que terminé a los 15. Hasta los 11 años seguí estudiando el piano, participé en 4 recitales

colectivos de la Academia de mi padre (el último tocando la Sonata K 331 número 11 de Mozart), e incluso me inicié como docente, colaborando con mi padre en la enseñanza inicial del piano con algunos niños menores que yo. Hasta esa edad conté también con un tutor, seis horas semanales, para apoyar mis estudios en el bachillerato.

## EL PRIMER CONTACTO CON LA PSICOLOGÍA

La psicología nunca fue parte de mi vocación natural. Incluso ya concluidos mis estudios sopesé la posibilidad de dedicarme a la música, una de mis vocaciones de niñez y adolescencia temprana, junto con la química, la arqueología y la diplomacia. Sin embargo, razones coyunturales, entre ellas una película cuyo título guardaré en secreto, me llevaron a inscribirme en la recién fundada carrera de psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) en 1960. Tenía 15 años (tres menos que la generalidad de los estudiantes que ingresaban a la universidad) y me trasladé a vivir sin mi familia a la ciudad de México, en compañía de algunos amigos del bachillerato de Cuernavaca. Mis padres se mudaron a la ciudad de México 7 meses después.

Ingresé a la UNAM en el año en que se formalizó el primer programa de licenciatura en psicología en México, aun cuando dicho programa se ofrecía desde 1958. La psicología en México, cómo en muchos otros países de tradición latina, formaba parte de los estudios de filosofía y/o de pedagogía, y había sido mal apropiada, en parte, por la psiquiatría y el psicoanálisis. De hecho, los docentes del programa no eran psicólogos, por la simple razón de que estos no existían en México. Mis profesores fueron filósofos (tomistas), pedagogos, economistas, psicoanalistas, psiquiatras, endocrinólogos, fisiólogos, anatomistas, abogados e ingenieros. En ese contexto, estuve a salvo de recibir una formación ecléctica, como ahora sucede lamentablemente con los estudiantes de psicología, pues la enseñanza se dispersaba, por así decirlo, en disciplinas distintas a lo que era la psicología científica de la época. Los únicos contactos con temas compartidos con la psicología experimental tuvieron lugar en los cursos de psicofisiología, endocrinología, y una breve exposición a Pavlov, Thorndike, Ebbinghaus y la psicología de la Gestalt en un semestre de psicología “experimental”.

Los estudios de psicología se ofrecían en la Facultad de Filosofía y Letras, que en ese tiempo, caldo de cultivo del ‘68’, era un centro universitario de confrontación de ideas y de expresión de las vanguardias políticas y artísticas en México. Las numerosas horas que pasé en el café de la facultad junto con, ahora personajes (algunos ya fallecidos), como Carlos Monsiváis, Adolfo Sánchez Rebolledo, Carlos Pereyra, Juan Garzón, Carlos Félix, Víctor M. Alcaraz, Carlos Vidali, Armando Bartra, Hugo Hiriart, Paul Leduc y otros más, no sólo ayudó a configurar y consolidar mi pensamiento y acción como hombre de izquierda (que no de partido), sino que, además, estimuló mi inquietud y curiosidad por los más diversos campos del quehacer humano. El café

de la facultad fue para mí una auténtica escuela informal en el más estricto sentido de la expresión.

Durante mis estudios en la UNAM formé parte de dos grupos, uno, el *César Vallejo* que representaba a la izquierda universitaria y, otro, el *Galileo Galilei* integrado por estudiantes de psicología empeñados en transformar la psicología en una disciplina científica. Este grupo estuvo formado, entre otros, por Víctor M. Alcaraz, Antonio Gago, Serafín Mercado, Luis Duarte, Renato Ravelo y Lauro Bonilla. Conscientes de que la universidad no nos proporcionaba una formación científica en el campo de la psicología, decidimos proponer al entonces Rector de la UNAM, el eminente cardiólogo Ignacio Chávez, una reforma del plan de estudios y la creación de un Instituto de Investigaciones Psicológicas. Con dicho propósito, tuvimos interminables reuniones en un café durante un año, consultando programas de las más importantes universidades anglosajonas (Harvard, Stanford, Princeton, Yale y otras) para elaborar nuestra proyecto. Como resultado, no sólo logramos presentar el proyecto al Rector de la UNAM, sino que nos percatamos también de cuán grande era nuestra ignorancia respecto de la psicología científica. Mi primera experiencia con el diálogo socrático fue durante la reunión con Ignacio Chávez, en aquella época en que los rectores eran académicos genuinos y accesibles, y no vivían rodeados de un protocolo desmedido. El Rector nos concedió la razón, pero a la vez nos mostró la poca viabilidad de nuestra propuesta dada la carencia de auténticos psicólogos en México.

Como resultado, adopté una serie de decisiones complementarias. Primero, junto con algunos compañeros del grupo y otros más interesados en la psicología experimental, formamos un seminario autoformativo basado en el recién traducido libro de *Teorías del Aprendizaje* de E. Hilgard. Fue nuestro primer contacto con la teoría del condicionamiento y con las complejas de teorías de Hull y Spence, entre otros. Segundo, me incorporé a un proyecto de investigación transcultural sobre formación de conceptos en niños, coordinado por Riley Gardner, de la Fundación Menninger en Kansas. Mi primer contacto con la investigación fue colaborando en el experimento de tesis recepcional de Serafín Mercado. Nos trasladamos por varios días a Guadalajara en 1962, y aplicamos la prueba de Clasificación de Objetos de Goldstein, modificada por Riley Gardner. Dicho estudio formaba parte de un intento de obtener evidencia experimental, a partir del concepto de control cognoscitivo desarrollado por George Klein, respecto de lo que Rapaport y otros denominaron la esfera libre de conflicto del Yo. Se planteaba la posibilidad de integrar la teoría psicoanalítica del Yo, los estudios sobre control cognoscitivo, y los avances recientes sobre el funcionamiento del sistema nervioso central y la teoría del aprendizaje. Participar en dicho proyecto, estimuló mi interés por la teorización psicológica y, como consecuencia, realicé mi tesis recepcional, supervisado por Riley Gardner, sobre el problema de la atención selectiva en el control cognoscitivo. Me percaté igualmente de la importancia del concepto de *estilo*

para el análisis de las diferencias individuales. En tercer lugar, comencé a explorar la posibilidad de realizar estudios de postgrado en el extranjero, con tal fortuna que, con el apoyo de Robert Singer, tenía ya la aceptación condicional para ingresar al programa doctoral de la Universidad de Stanford a finales de 1964. No obstante, jugaba también con la posibilidad de volver a estudiar desde un principio la licenciatura en la Universidad de la Habana, dónde esperaba poder encontrar una visión objetiva de la psicología integrada al proceso de cambio social que experimentaba en ese momento Cuba. Esta posibilidad era a su vez estimulada por el reencuentro de mi padre en 1962, en nuestra casa en México, con su ex discípulo Alfredo Davins, un ingeniero aeronáutico, combatiente en la Guerra Civil Española, quién colaboraba directamente con Ernesto el Che Guevara en el Ministerio de Industria en Cuba. Sin embargo, tal como lo dice Saramago, las decisiones lo toman a uno. A finales de 1963, Víctor M. Alcaraz fue contratado por la Universidad Veracruzana en Xalapa, para colaborar en la recién fundada Clínica de Conducta y como docente en los cursos de psicología en la Facultad de Pedagogía, Filosofía y Letras. En enero de 1964, habiendo concluido mis estudios en la UNAM, y con 19 años de edad, me trasladaba con Antonio Gago a Xalapa para incorporarme a la docencia y a la evaluación clínica. Este era mi segundo trabajo, pues en 1963 laboré como psicómetra en la Escuela Nacional Preparatoria # 2 de la UNAM, lo que me acabó de convencer de la precariedad conceptual y metodológica de la psicología.

## EL INICIO DE LA AUTOFORMACIÓN

Xalapa representó la posibilidad de concretar el proyecto del *Grupo Galileo Galilei*, planeando y poniendo en práctica una licenciatura en psicología desde la perspectiva de la ciencia experimental. El desafío, sin embargo, era mayor. Teníamos el impulso, la motivación, la pasión por hacerlo, pero éramos conscientes de que, simultáneamente, necesitábamos someternos a una seria y rigurosa disciplina autoformativa que nos capacitara, “en movimiento”, para llevar a buen fin nuestro plan.

Xalapa fue el periodo más importante de mi vida en todos los sentidos: laboral, personal, social, afectivo y formativo. Sin lugar a dudas, en Xalapa consolidé una actitud frente a la psicología que ha caracterizado mi posterior andar por la disciplina. Sin embargo, debo destacar que también fue un periodo de transición difícil, complejo, y que requirió de un gran esfuerzo de aprendizaje y de adaptación a mi nuevo papel de profesor, en circunstancias en las que todos mis alumnos eran mayores que yo. Debo confesar que en esa época era menor de edad (la mayoría de edad a los 18 años se legisló en 1969) y que, de ser burocráticamente rigurosa, la universidad pudo haber exigido el permiso de mis padres para trabajar. Afortunadamente no fue así, y fue suficiente

afirmar que tenía la edad requerida (que cumplí repetidamente durante dos años) y dejarme crecer el bigote, para enfrentar los nuevos desafíos.

El primer año en Xalapa fue muy rico en experiencias. Inicié, traumáticamente como ocurre en todo inicio, el proceso de autoenseñanza de la psicología al mismo tiempo que tenía que enseñarla a otros. Mi primer curso fue el de Psicología del Aprendizaje, y durante dos semestres me concentré en las teorías del condicionamiento, comenzando por Pavlov y terminando con la teoría de Hull-Spence, después de revisar a Thorndike, Guthrie, Tolman y Skinner. Mi paso por la Clínica de Conducta fue más bien testimonial, pues a mi falta de preparación en el manejo de pruebas diagnósticas proyectivas y psicométricas, sumaba mi desconfianza respecto de la concepción misma de dicho campo de acción, después de haber experimentado durante año y medio en 1960 y 1961, como asistente, la irracionalidad y autoritarismo de la práctica psiquiátrica en el antiguo hospital para enfermos mentales de la Ciudad de México (el Manicomio de La Castañeda). En ese primer año establecí una amplia red de amistades con los protagonistas de la vida intelectual de la universidad: filósofos, médicos, físicos, matemáticos, antropólogos, pintores, músicos, lingüistas y literatos. Debo destacar la inmensa fortuna que tuve de conocer y cultivar la amistad (todavía viva) de Francisco González Aramburu, “niño de Morelia” trasterado a México también como parte del exilio español. De Paco, como lo llamamos todos cariñosamente, no solo aprendí mucho de su erudición sobre los más diversos temas y campos del conocimiento, sino que reafirmó en mí la importancia de los ideales y actitud moral que compartieron todos aquellos que lucharon por la República Española. Con Paco no solo aprendí a disfrutar de la cocina de “autor” (preparaba un plato original para los nuevos invitados: en el caso nuestro fue ¡”Puerco al psicólogo”!), sino que despertó en mí el interés por cocinar. Fue, además, el “Celestino” que intermedió la relación con Lucha, mi actual esposa y amor de mi vida.

Aspectos personales aparte, 1964 fue el año de gestación y preparación del proyecto para crear una licenciatura en psicología orientada experimentalmente. Con Víctor M. Alcaraz y la asesoría de Serafín Mercado (quién se incorporó en 1965 a Xalapa) elaboramos un proyecto de plan de estudios, inspirado en el que habíamos presentado al Rector de la UNAM siendo estudiantes. Durante 1964 hicimos todas las gestiones para fundar la Facultad de Ciencias de la Universidad, con tan buena suerte que en febrero de 1965 Psicología ofrecía un programa de licenciatura novedoso en todos sentidos, el segundo en el país, y formaba parte de la Facultad de Ciencias al lado de Física y de Matemáticas, con la posterior incorporación de Biología. La exigencia de autoformación aumentó en este nuevo periodo, no sólo en lo que toca a la amplitud de nuevo conocimiento y número de lecturas, sino también a la necesidad de ir conformando un punto de vista teórico que diera coherencia al alud de información que intentábamos incorporar diariamente.

El grupo de profesores creció, y cada uno de nosotros procuró especializarse en un campo de la psicología. A mí me correspondió la enseñanza de la psicología del aprendizaje y la motivación y, por consiguiente, la responsabilidad de ofrecer las primeras prácticas de laboratorio. Teníamos un laboratorio rudimentario que construimos con el auxilio de un ebanista, consistente en laberintos en T, en Y, y una caja de salto de discriminación de Lashley. También disponíamos de una caja de Skinner de elaboración casera, manual, donada por la Universidad de Texas. Justamente con esta caja realicé el primer condicionamiento operante de una rata (¿de nombre Tiritis Trotis!) en México, y probablemente en un país de habla latina (excluyendo quizá a Brasil). El procedimiento funcionó y entrené a la rata a apretar primero la palanca con la cabeza y después “normalmente” con la pata delantera. Este acontecimiento retrata nuestra actitud frente a la psicología: éramos capaces de hacer, por vez primera delante de nuestros estudiantes, lo que nunca se nos había enseñado. Este arrojo y avidez de conocimiento caracterizaron esos primeros años en Xalapa, compensando la anemia académica que caracterizó nuestra formación universitaria tradicional.

La redacción de la tesis de licenciatura, con la asesoría de Riley W. Gardner, fue mi primera tentativa por integrar un punto de vista teórico coherente de los fenómenos psicológicos. La teoría psicoanalítica del Yo fue el nodo de interrelación de los procesos psicológicos básicos, con los avances de la época sobre los sistemas reticulares de activación y el sistema límbico, los aportes de las psicologías cognoscitivas (principalmente Piaget y Vigotsky) y las teorías del aprendizaje. Este proceso me permitió percatarme de que las diferentes teorías tenían horizontes de visibilidad empírica distintos y que, por consiguiente, algunas teorías tenían más poder sistemático y heurístico que otras. Impartir clases me ofreció la posibilidad de profundizar en las diferentes versiones de la teoría del condicionamiento y, progresivamente, adoptar como marco teórico a la posición formulada por O.H. Mowrer en 1960 en sus dos obras *Learning theory and behavior* y *Learning theory and the symbolic processes*. Mowrer resolvía los problemas lógicos de la teoría de Hull-Spence, a la vez que abordaba de manera sistemática los problemas de la cognición y las interacciones sociales. Me convertí en un conductista, e inicié mis primeras estudios experimentales (con Serafín Mercado, Florente López y Francisco Barrera) intentando examinar fenómenos de la percepción y la categorización en términos de procesos de reforzamiento. En 1966 invitamos a O.H. Mowrer a ofrecer unas conferencias en la universidad, y le siguieron otros distinguidos académicos como Teodoro Ayllon, Sidney W. Bijou, Harry Harlow y Daniel E. Berlyne. En solo dos años, los miembros del Grupo Xalapa, como se nos conoció, nos habíamos convertido en los psicólogos mejor informados sobre cada uno de nuestros campos de especialización. Fue el momento de consolidar dicha formación cursando postgrados en el extranjero y, en mi caso, opté por estudiar con D.E. Berlyne, en la Universidad de Toronto. Berlyne era una figura particularmente atractiva porque conjugaba el



conocimiento de la teoría del aprendizaje (incluyendo a Mowrer), con una erudición sorprendente sobre la psicología soviética, la neurofisiología moderna y su interés por la conducta epistémica y la integración de las aportaciones de Piaget.

## MI “ENCUENTRO” CON SKINNER

En 1967, apenas celebrado el Primer Congreso Mexicano de Psicología, de cuya organización y operación me responsabilicé, y recién casado en mi primer matrimonio con Silvia, partí hacia Toronto haciendo varias escalas en el viaje: el congreso de la Asociación Psicológica Americana en Washington, la Fundación Menninger en Topeka para visitar a Riley Gardner, y la Universidad de Illinois en Champaign-Urbana, para visitar a O.H. Mowrer y a Sidney W. Bijou.

Estando en casa de los Bijou, me planteé resolver mis dudas sobre las limitaciones de la aproximación de Skinner, respecto de las que sostenían los “neohullianos” (Mowrer, Logan, Bandura). Me reuní una noche con Bijou, y le cuestioné acerca de la interpretación de una serie de fenómenos desde la perspectiva de la teoría operante. Bijou respondió a cada una de mis interrogantes de manera segura y sistemática, convenciéndome de que la teoría operante no solo era capaz de abordar los diversos fenómenos psicológicos en términos de conducta, sino que también contaba con una poderosa metodología experimental y la posibilidad de aplicarla a un gran número de problemas sociales cotidianos. Esa conversación cambió por completo mi perspectiva sobre la psicología. No sólo eso, cambió también mis planes de vida y mi dedicación académica en la Universidad de Toronto. Mi visión sobre la psicología había cambiado radicalmente y me percaté de los problemas y limitaciones de la investigación orientada con base en el diseño de grupos y de confirmación de hipótesis (o del rechazo de la hipótesis de nulidad). Fui sorteando de la mejor manera mis cursos en la universidad (no siempre con fortuna: ¡en la maestría figura mi único curso reprobado!), aproveché aquellos seminarios que podían contribuir a mi formación en el condicionamiento operante, y me dediqué a estudiar por mi cuenta los textos canónicos de Skinner: *The behavior of organisms*, *Schedules of reinforcement* y *Verbal Behavior*. Tuve la oportunidad de cursar un seminario con Martin Wall sobre el recién publicado libro de Honig sobre conducta operante, y traté de examinar críticamente las posiciones que se exponían en los otros cursos, algunos de los cuales eran sobre condicionamiento clásico y operante, impartidos por G. Biederman, R. Furedy y G. Walters. Mi tesis de maestría fue sobre conducta epistémica y desde un principio anticipé que el diseño no era idóneo para estudiar preferencias de tipos de estímulos (placenteros versus interesantes). El resultado fue un efecto menor de tipo estadístico, y un comentario crítico a la fundamentación metodológica del experimento. Cursé la maestría en 9 meses, aunque posteriormente tuve que escribir un ensayo tipo *Psychological Review* sobre los programas temporales

de reforzamiento para acreditar el Proseminario Mixto que no había aprobado. En abril de 1969 recibí mi grado de Maestría por correo, como corresponde a la eficiencia canadiense.

A pesar de ello, disfruté mi estancia en la civilizada Toronto y en la universidad. Aprendí lo que significa estar en una institución académica con altos estándares y el respeto y reconocimiento que tienen los académicos distinguidos. En aquella época estaban en Toronto, además de D.E. Berlyne (quizá el último erudito de la disciplina), Abraham Amsel, B. Murdock y E. Tulving, todos ellos figuras destacadas en sus campos. Mi relación con Berlyne fue especialmente grata. Al concluir mis cursos, renuncié a una beca doctoral en la Universidad de Oslo, para realizar estudios sobre pensamiento con Per Saugstad. Decidí regresar a Xalapa y proseguir mi proceso autodidacta. Volví a Xalapa en mayo de 1968, año pletórico en acontecimientos. Entre otros, me tocó ser protagonista de la primera reivindicación sindical de los trabajadores y académicos de la Universidad Veracruzana frente al gobierno del Estado de Veracruz, y ser participante activo en el movimiento estudiantil del 68 reclamando la democratización del país.

Desde el punto de vista personal, el retorno a Xalapa significó poner en práctica todo lo que había aprendido en Toronto y, por vez primera, tratar de dar coherencia a mi actividad como docente, desarrollar investigación de manera sistemática, y demostrar la aplicabilidad del condicionamiento operante en la solución de problemas sociales. La posibilidad de hacerlo fue facilitada, al menos en parte, por los inicios de lo que se convertiría en el Centro de Entrenamiento, Educación Especial y Rehabilitación (CEER) de la Universidad. A finales de 1967, Florente López y Francisco Barrera comenzaron un programa de educación especial con técnicas conductuales, siguiendo el modelo que había expuesto Bijou en su visita a Xalapa. De 3 o 4 niños con retardo en el desarrollo que se atendían pocas horas en un espacio improvisado de la Clínica de Conducta de la propia Facultad, en 1969 se tenía una población de aproximadamente 30 niños. Estos asistían durante 6 horas a instalaciones especialmente diseñadas en un anexo del Hospital Infantil de Xalapa, que se cedió para estos propósitos, y en el que recibían su entrenamiento académico los estudiantes de licenciatura y maestría. En el CEEER comencé a diseñar programas de entrenamiento para remediar deficiencias en el desarrollo, a la vez que se planearon estudios simultáneos de investigación. Constaté que el dominio de la teoría básica del condicionamiento permitía elaborar programas y técnicas a nivel aplicado. En esta época, el programa de psicología de Xalapa era el más prestigiado en América Latina. El periodo entre 1968 y 1971 fue un periodo fructífero de aprendizaje y consolidación intelectual y profesional, fortalecido por la docencia en la Maestría en Modificación de Conducta, primera en un país no anglosajón, en la que participaron profesores visitantes como Sidney Bijou, Charles Ferster, Todd Risley, Jay Birnbrauer y otros, y con estudiantes extranjeros y provenientes de la capital. En 1970, al tiempo que nació mi primer hijo Sebastián, aproveché una estancia en la Universidad

de Illinois con Bijou, para escribir mi primer libro (y primero original también en la especialidad en una lengua no inglesa) sobre *Técnicas de modificación de conducta: su aplicación al retardo en el desarrollo*, en el que sistematizaba desde la perspectiva de la teoría básica los procedimientos de modificación de conducta, y divulgaba los programas desarrollados en el CEEER. En 1971, por razones extraacadémicas, me trasladé a la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) en la ciudad de México, no sin antes haber organizado en Xalapa el primero de once simposios internacionales sobre modificación de conducta, que después tuvieron como sedes a la propia ciudad de México, Panamá, Caracas, Riberáo Preto, Lima y Bogotá.

### MI “DESENCUENTRO” CON SKINNER Y LA BÚSQUEDA DE COHERENCIA

Con el respaldo académico y personal de Luis Lara Tapia me incorporé al Colegio de Psicología de la UNAM en el periodo en que se dio su transición de la Facultad de Filosofía y Letras a una Facultad independiente de Psicología en 1973. En ese momento me podía caracterizar como un psicólogo “operante” radical, purista, convencido del poder y comprensión de la teoría para examinar los fenómenos de la conducta animal y humana, y desarrollar aplicaciones en todos los ámbitos sociales. Congruente con esa manera de pensar, empleaba los conceptos y procedimientos de manera rigurosa, y me planteaba problemas de investigación y de interpretación que pusieran a prueba mis convicciones. En 1973, me responsabilice de organizar el programa de maestría y doctorado en Análisis Experimental de la Conducta de la UNAM, ubicado en una sede externa a la Ciudad Universitaria, en la zona colonial de Coyoacán. Instalamos por vez primera un laboratorio de investigación en conducta animal, con equipo automatizado, e incorporamos a todos los colegas que regresaban con postgrados de Estados Unidos y Canadá (V́ctor Colotla, Eli Rayek, Florente López, Arturo Bouzas, Jaime Hermann) y profesores extranjeros (Joao Claudio Todorov, Pere Juliá, Tom Garrett, Tom Lovitt).

En este periodo comencé a investigar sistemáticamente aspectos de desarrollo (imitación, lenguaje) y de conducta animal (programas temporales de reforzamiento). Pero algo ocurrió que me hizo dudar de la fortaleza de mi posición teórica e iniciar un nuevo proceso de evolución conceptual decisivo. Ese algo fue la visita de William Schoenfeld a nuestro programa, quién sostuvo un seminario con el grupo de profesores. Empleando nuevamente el método socrático de argumentación, Schoenfeld, cuestionó la solidez lógica de los conceptos de la teoría del condicionamiento en general y, en particular, de la teoría operante. La oportunidad de conversar con Schoenfeld en sus repetidas visitas a México, y mi acercamiento a la obra de Kantor, nuevamente aconsejado por Bijou, me llevó a reflexionar de manera continuada sobre como conservar el

avance que representaba el conductismo como superación del dualismo, a la vez que se reemplazaba el paradigma del condicionamiento como modelo teórico de la psicología. Mi conocimiento personal de J.R. Kantor, como resultado de su invitación al primer congreso mexicano de análisis de conducta, que organizamos en Xalapa en 1974, fue otro factor que determinó el curso de mi pensamiento. Durante diez años, hasta su fallecimiento en 1984, me reuní repetidamente con Kantor en su casa de Chicago o en México, y pude conversar con él sobre innumerable dudas acerca de los problemas teóricos de la psicología.

En 1975, falleció mi padre y nació mi segundo hijo, Juan Cristóbal. Además, fundé y salió a la luz el primer número de la Revista Mexicana de Análisis de la Conducta (que continúa publicándose), y la UNAM me ofreció la oportunidad de diseñar el currículo y coordinar el programa de psicología en su nuevo *campus* del norte del área metropolitana, Iztacala. Esta fue una experiencia decisiva en mi vida, porque confronté la necesidad de diseñar un plan de estudios conceptualmente coherente, que se impartiera bajo los mismos principios que sus contenidos, y que se vinculara de manera explícita con una concepción acerca de la aplicación social del conocimiento. Me planteé la necesidad de eliminar el eclecticismo, formular un plan coherente, de carácter conductista, buscando una nueva forma de integrar teóricamente los conceptos y fenómenos, con una metodología conductual de enseñanza centrada en el aprendizaje de conductas significativas, y concibiendo a la psicología como una ciencia que desprofesionaliza su conocimiento, y no como una interdisciplina de naturaleza aplicada con un encargo social concreto. La psicología se aprendió en seminarios, tutorías, bibliotecas, laboratorios, centros de servicio, escuelas y la comunidad. El proyecto y sus resultados están descritos en un libro sobre el particular (*La enseñanza, investigación y ejercicio de la psicología: un modelo integral*). Se trató de una experiencia intensa y estimulante, en que aprendí a pensar en grupo los problemas, a la vez que transmitía las “soluciones” tanto a profesores como estudiantes concretando las situaciones de enseñanza-aprendizaje, adecuando los procesos administrativos de la universidad a las peculiaridades del nuevo programa, con 250 profesores (la mayor parte de ellos novatos) y 2400 estudiantes. Fueron cuatro años de esfuerzo por crear una nueva manera de concebir, enseñar y aplicar la psicología, y tres años adicionales dedicadas a evaluar y reflexionar críticamente las “desviaciones”, los fallos y las dificultades para cambiar las prácticas de pensamiento disciplinar y de enseñanza.

A partir de 1973 comencé a ser invitado para dar cursos, conferencias, participar en congresos en América Latina, Estados Unidos y Europa, lo que me permitió difundir mis puntos de vista, adicionalmente a las publicaciones. También tuve contactos puntuales con programas aplicados, de modo que participé en el INFONAVIT en un programa de arquitectura conductual para el diseño de unidades habitacionales, y en la Secretaría de Salud en la evaluación y planificación de programas generales de salud, entre otros. Un acontecimiento importante, fue mi “primer” retorno a Barcelona en

1976 (durante la balbuciente transición a la democracia). Reconocí Barcelona como si hubiera vivido todo el tiempo allí, y fue el inicio de visitas repetidas, tanto por motivos académicos como puramente personales. De hecho, durante una estancia sabática en 1983 en que asesoré los Servicios de Educación Especial de la Generalitat, aproveché para escribir el libro que condensa mi punto de vista sobre la psicología (*Teoría de la conducta: un análisis de campo y paramétrico*), culminación del proceso que se inició en mi primer encuentro con Schoenfeld. Durante esas visitas establecí fuertes lazos personales con Ramón Bayés, Rafael Moreno y Josep Roca, y pude influir, tangencialmente, en algunos sectores de la psicología española.

En este periodo, tuve la oportunidad de conversar personalmente con Skinner en dos ocasiones, una durante una conferencia que ofrecí en la Universidad de West Virginia en 1976 y, otra, en ocasión de la Reunión Europea sobre Análisis Experimental de la Conducta organizada por Marc Richelle en Liege en 1983. Las conversaciones fueron extremadamente gratas, y trataron sobre todos los temas posibles, menos sobre psicología. Skinner era un hombre de gran cultura, y más que un simple aficionado a la música y la literatura, pero durante mis reuniones con él tuve la sensación de que, al contrario de lo que me ocurría con Schoenfeld, no había mucho de que hablar respecto de la psicología. Skinner transmitía la actitud de que todo estaba ya resuelto.

A partir de 1980 me aparté administrativamente del programa de psicología en la UNAM-Iztacala, y dediqué la mayor parte de mi tiempo a las actividades de investigación y al postgrado. En 1980 se inauguró la UIICSE, un centro de investigaciones interdisciplinario en el propio *campus* de Iztacala que planeé y diseñé con el propósito de insertar a la psicología en los programas de investigación. Coordiné el proyecto de aprendizaje humano, en el que comenzamos a desarrollar las primeras preparaciones experimentales planteadas directamente desde el nuevo modelo teórico. En 1985 se presentó la oportunidad de crear un instituto de investigaciones en la Universidad de Guadalajara, bajo el auspicio del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología y el apoyo de la UNAM. Este era un viejo proyecto, que se iba a concretar en Santiago de Chile en 1973, pero que fue cancelado por el golpe militar en contra de Salvador Allende. Por razones diversas el proyecto no culminó hasta 1991, en que me trasladé a la Universidad de Guadalajara para fundar el Centro de Estudios e Investigaciones en Comportamiento (CEIC), el primer centro dedicado exclusivamente a la investigación básica del comportamiento animal y humano, no sólo en México, sino en muchos países.

## LA CONSOLIDACIÓN TEÓRICA Y DE UN PROGRAMA DE INVESTIGACIÓN

Además de las responsabilidades y actividades requeridas para organizar y operar el CEIC, el periodo que inició en 1991 me obligó, en cierto sentido, a sistematizar

y profundizar en mi postura teórica. A la vez tuve que enfrentar el desafío de diseñar nuevas preparaciones experimentales acordes con las categorías, conceptos y preguntas planteadas a partir del modelo de campo desarrollado a partir de las propuestas de Kantor.

El nuevo proyecto académico en la Universidad de Guadalajara no se limitó exclusivamente al desarrollo de un amplio programa de investigación. Su complemento natural fue la creación de un programa doctoral de investigación básica en Ciencia del Comportamiento, de naturaleza tutorial y centrado totalmente en el estudiante y el diseño y adaptación de instalaciones apropiadas para estos propósitos. La fundación y publicación en 1992 de *Acta Comportamental*, la revista latina de análisis de la conducta, fue otro aspecto destacado del proyecto, así como la celebración periódica del Simposio Biental sobre Ciencia del Comportamiento, inicialmente organizado en la UNAM en 1982. También se iniciaron dos foros científicos que después tuvieron lugar en otras sedes. Uno fue el Coloquio de Psicología Interconductual en 1992 y, otro, también en el mismo año, el Congreso Internacional sobre el Conductismo y las Ciencias de la Conducta, este último por iniciativa de Peter Harzem, amigo entrañable con el que compartí innumerables horas de cuestionamiento a la psicología actual. Este fue un congreso inolvidable con la presencia, como conferencias magistrales, de William Schoenfeld, Fred Keller, Murray Sidman, William Estes y Willard Quine. En 1993, en el marco de un simposio conmemorando los ochenta años de la publicación por J.B. Watson del llamado *Manifiesto Conductista*, la Universidad de Guadalajara otorgó el Doctorado Honoris Causa a William N. Schoenfeld, tres años antes de su fallecimiento. Del mismo modo, en ocasión del Quinto Congreso Internacional sobre el Conductismo en Xalapa, la Universidad Veracruzana otorgó el mismo honor a Sidney W. Bijou (quién falleció en 2009 a la edad de 100 años).

Permanecí 18 años en Guadalajara. La creación y consolidación del CEIC no fue fácil, a pesar de los apoyos recibidos de la universidad. Como en todos los proyectos humanos hubo periodos de turbulencia o de estancamiento. Aparte de haber logrado conjuntar y formar un grupo de investigadores con orientación conductual, aunque con diversos intereses y puntos de vista, lo más significativo de esta etapa fue la maduración de conceptos teóricos, el abordaje sistemático de nuevos problemas y la elaboración paulatina de nuevas preparaciones experimentales que, sin desvincularse de la tradición conductista de origen, se adecuaron a las maneras de categorizar y plantear preguntas en el marco de una teoría de campo. En pocas palabras, fue un periodo de construcción y consolidación de un *programa* de investigación teórica y experimental de otra manera de concebir los fenómenos psicológicos y su comprensión científica. Parte de este esfuerzo fue la terminación, en 1995, de mi disertación doctoral en filosofía (después de haber concluido los cursos formales en 1981), centrada en el análisis crítico histórico conceptual de la influencia cartesiana en el paradigma

del reflejo en psicología, y su incorporación por Skinner en el abordaje del lenguaje (entre otros problemas). La disertación se publicó en 1999 con el título de *Teoría del condicionamiento y lenguaje: un análisis histórico y conceptual*. A mi modo de ver, en esta obra se muestran las limitaciones lógicas de la teoría del condicionamiento para comprender los fenómenos del comportamiento, y se justifica la necesidad de buscar un modelo propio de la psicología, lo que fue la aportación fundacional de J.R. Kantor a la psicología.

En esta etapa renové mi interés inicial de los 80s por los textos originales de Aristóteles (principalmente los *Tratados del alma*), en los que se basó la formulación kantoriana, y el análisis conceptual de los términos y expresiones del lenguaje ordinario, tal como lo desarrollaron Austin, Ryle y Wittgenstein. Tengo la absoluta certeza de que el núcleo de la indefinición de la psicología reside en dos problemas fundamentales. Uno, es la carencia de una concepción adecuada de lo psicológico, a partir de lo biológico y de lo social, que no sea reduccionista o dualista. Otro, la falta de rigor en el uso de los términos como conceptos, y las violaciones lógicas que se cometen al confundir a los términos psicológicos del lenguaje ordinario con entidades, actividades o acontecimientos no observables (la transformación de los fenómenos mentales del habla cotidiana en una mitología causal oculta y trascendente: la “mente”). Por ello, me aboqué a dos tareas indispensables en el teorizar. Una, fue trazar históricamente las confusiones conceptuales de la primera formulación de lo psicológico por Aristóteles (formulación por demás correcta, paradójicamente). Otra, fue realizar un análisis funcional sistemático de los términos psicológicos tradicionales, para delimitar sus múltiples sentidos en el lenguaje ordinario y, de este modo, como lo expresa Wittgenstein, diluir su falsa significación como términos técnicos en las diversas teorías psicológicas. Estas dos tareas no procuran como resultado una teoría, pero si evitan las confusiones y las pseudoteorías que plagan a nuestro proyecto de ciencia.

La publicación en 1985 de *Teoría de la conducta: un análisis de campo y paramétrico* (TC) no constituyó un punto terminal. Por el contrario, TC representó la formulación de un *programa* de investigación teórica y experimental que tuvo su pleno desarrollo en esta etapa en Guadalajara.

En primer lugar, mis intereses se centraron en refinar los conceptos del modelo de campo, especialmente los referidos a las funciones, al medio de contacto y al desarrollo de medidas molares. En segundo lugar, amplié el horizonte de la teoría a los problemas de las interacciones sociales como relaciones interindividuales bajo un medio de contacto institucional, el análisis del desarrollo en términos de interacciones diádicas y la concepción de toda conducta humana como conducta mediada por el lenguaje como medio de contacto, el estudio de la individuación (personalidad) como resultado biográfico en la forma de estilos interactivos, y las extensiones del modelo a problemas interdisciplinarios como los de la educación, el conocimiento científico, y la salud, entre otros. En tercer

lugar, una preocupación fundamental en este periodo (no satisfecha plenamente) fue diseñar preparaciones experimentales sensibles a los problemas empíricos conceptualizados por la teoría de campo. Con la colaboración de Dan Sussman, exdiscípulo de Schoenfeld, logramos que Coulburn Instruments construyera un prototipo (que patentó sin darnos crédito...) de una cámara experimental (de un metro cuadrado) que midiera en décimos de segundo el desplazamiento continuo de un roedor así como sus posturas, adicionalmente a las respuestas ante múltiples operandos y fuentes de estímulo ubicables modularmente. Este sistema ha permitido el análisis molar del comportamiento en distintas dimensiones (esfuerzo, persistencia, dirección, variación, logro y preferencia), haciendo innecesario una interpretación en términos de eventos discretos de respuesta. Por otra parte, se diseñaron una diversidad de procedimientos variantes de la igualación de la muestra, empleando respuestas lingüísticas, que han permitido evaluar las interacciones entre diversos niveles de relación en situaciones categorizadas tradicionalmente como de aprendizaje complejo, formación de conceptos, solución de problemas, pensamiento simbólico, etc. Se diseñó igualmente un conjunto de tareas para evaluar los estilos interactivos en tiempo real, para identificar consistencias individuales frente a situaciones contingenciales estructuradas. Del mismo modo, se elaboró una preparación experimental para el estudio en tiempo real de interacciones sociales entre individuos, involucrando relaciones de poder, de intercambio y de sanción. De manera menos sistemática, se diseñaron preparaciones experimentales para el estudio de juicios estéticos, creencias y el ajuste conceptual o categorial.

Esta etapa fue pletórica de actividad y logros y confirma que la actividad científica no corresponde a individuos aislados. La ciencia, como práctica, corresponde a grupos que comparten un interés común, con perspectivas diversas en ocasiones, pero con el compromiso de formar a los aprendices de la ciencia, quienes constituyen en realidad el catalizador que estimula, auspicia e integra dicho proceso. Así mismo, me coloqué, a pesar de todos los reconocimientos, en la difícil situación de ser un “outsider” peculiar de la psicología, al no ubicarme conceptualmente en ninguna de las modas teóricas prevalecientes, ni dentro del conductismo dominante ni dentro de las posiciones cognoscitivas. No me sería difícil realizar experimentos de acuerdo a lo normalmente aceptado, pero, aunque sería profesionalmente más exitoso, mi vida académica no sería intelectualmente gratificante. Gracias a ello, he debido desarrollar una extraña habilidad para publicar, expresando mis argumentos y hallazgos en forma tal que no sugieran la ruptura que realmente representan. Esto me persuade que ciencia y política ¡no son tan lejanas una de otra!, y que la psicología es una auténtica Torre de Babel.

## ÚLTIMA TRANSICIÓN Y GRAN FINAL

En el momento en que escribo estas líneas, me encuentro en lo que, supongo, es la transición a lo que será mi etapa final, por muchas razones. En ocasión del Doctorado



Honoris Causa que me otorgó la Universidad Veracruzana en 2008, se me abrieron las puertas para regresar a Xalapa y construir un nuevo programa de investigación, ahora con un grupo más compacto y cohesivo de colegas vinculados a la teoría de campo. Este programa, vinculado con un doctorado en Ciencia de la Conducta (Aprendizaje Humano), contempla completar lo iniciado en Guadalajara, por un lado, y enfrentar un sinnúmero de problemas teóricos y experimentales que están solo esbozados por lo logrado hasta el momento. Este proyecto se suma a una oportunidad de probar la pertinencia de una teoría de la conducta para cambiar, en modo y en sustancia, las prácticas educativas desde su inicio. Con el apoyo de una fundación privada, estoy inmerso en el diseño de un sistema alternativo de educación, desde el nivel preescolar hasta el preuniversitario. Es un proyecto que no solo representa desafíos técnicos de diversa índole, sino que además pone a prueba, día a día, a nuestras concepciones teóricas y sociales. Es, sin embargo, el cumplimiento de un sueño: hacer de la educación una circunstancia lúdica y estética, a la vez que se forma a individuos competentes disciplinar y socialmente.

La vida académica no es, como algunos piensan, idílica. No está exenta de envidias, deslealtades, vanidades, intolerancia, simulación, mediocridad, y muchas otras manifestaciones de la naturaleza humana. Sin embargo, he tenido la suerte, después de todo, de vincularme al conocimiento de la psicología como un proyecto de vida, con todo lo que ello implica. Nada puede superar el goce estético de los logros que acompañan a la práctica teórica y experimental bien encaminada, ni a la satisfacción ética de poder transmitir a los estudiantes una actitud crítica y coherente sobre el conocimiento. Esto justifica de sobra seguir en el camino.

## BIBLIOGRAFÍA GENERAL

### *Libros*

- Bandura, A., & Ribes, E. (1976). *Behavior modification: Experimental analysis of aggression and delinquency*. Hillsdale, NJ: Erlbaum and Associates.
- Bijou, S.W., & Ribes, E. (1972). *Behavior modification: Issues and extensions*. N.Y.: Academic Press.
- Bijou, S.W., & Ribes, E. (1996). *New directions in the development of behavior*. Reno, NV: Context Press.
- Burgos, J., & Ribes, E. (2007). *Knowing, cognition and behavior*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- Keller, F.S., & Ribes, E. (1974). *Behavior modification: Applications to education*. N.Y.: Academic Press.
- Ribes, E. (1972). *Técnicas de modificación de conducta: su aplicación al retardo en el desarrollo*. México: Trillas.

- Ribes, E., Fernández-Gaos, C., López, F., Rueda, M., & Talento, M. (1980). *La enseñanza, investigación y ejercicio profesional de la psicología: un modelo integral*. México: Trillas.
- Ribes, E. (1990). *Psicología general*. México: Trillas.
- Ribes, E. (1990). *Psicología y salud: un análisis conceptual*. Barcelona: Martínez Roca, 1990. Segunda edición, México: Trillas, 2007.
- Ribes, E. (1994). *B.F Skinner: In Memoriam*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- Ribes, E. (1999). *Teoría del condicionamiento y lenguaje: un análisis histórico y conceptual*. Madrid-México: Taurus.
- Ribes, E. (2010). *Teoría de la conducta 2: avances y extensiones*. México: Trillas.
- Ribes, E., & Burgos, J. (2004). *The relationships between theory, research and applications in behavior science*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- Ribes, E., & Burgos, J. (2007). *El conductismo: raíces históricas y filosóficas*, Tomos 1, 2 y 3. Guadalajara/Xalapa: Universidad de Guadalajara-Universidad Veracruzana.
- Ribes, E., & Burgos, J. (2008). *The brain-behavior nexus: Conceptual issues*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- Ribes, E., & Harzem, p. (1990). *Lenguaje y conducta*. México: Trillas.
- Ribes, E., Hayes, L., & López, F. (1994). *Psicología Interconductual: Contribuciones en honor a J.R. Kantor*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- Ribes, E., & López, F. (1985). *Teoría de la conducta: un análisis de campo y paramétrico*. México: Trillas.

### Artículos

- Colotla, V.A., & Ribes, E. (1981). Behavior Analysis in Latin America: a historical review. *Spanish-Language Psychology*, 1, 121-136.
- Ribes, E. (1968). Psychology at México. *American Psychologist*, 23, 565-566.
- Ribes, E. (1975). Some recent developments in psychology in México. *American Psychologist*, 30, 774-776.
- Ribes, E. (1980). A behavioral methodology for housing and urban design. En G. Martín y G. Osborne (eds.). *Helping in the community* (pp. 169-180). N.Y.: Plenum.
- Ribes, E. (1984). Obituario: J.R. Kantor (1888-1984). *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 10, 15-36.
- Ribes, E. (1993). No es lo mismo los tres mosqueteros que veinte años después. En Javier Urbina (compilador). *Facultad de Psicología: Testimonios de veinte años* (pp. 241-246). México: UNAM.
- Ribes, E. (1996). Obituario: William N. Schoenfeld (1915-1996). *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 22, 93-112.

- Ribes, E. (1998). Teoría de la Conducta: logros, avances y tareas pendientes. *Acta Comportamentalia*, número monográfico, 6, 127-147.
- Ribes, E. (1999). La fundación de la Revista Mexicana de Análisis de la Conducta: Algunos apuntes históricos. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 25, 275-278.
- Ribes, E. (2000). Luis Lara Tapia (1930-2000): Obituario. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 26, 291-296.
- Ribes, E. (2001). La psicología en Xalapa: crónica de sus inicios. *Integración*, 12, 1-13.
- Ribes, E. (2006). El Centro de Estudios e Investigaciones en Comportamiento de la Universidad de Guadalajara: antecedentes y desarrollo histórico. En CEIC/UdG, *Memorias 1991-2006* (pp. 15-40). Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- Ribes, E. (2006). A theoretical and research program on human and animal behaviour. *International Journal of Psychology*, 41, 436-448.
- Ribes, E. (2006). Recuento español. En: <<http://www.conducta.org/Articulos/Interconductismo/ribes.htm>>.
- Ribes, E. (2008). Peter Harzem (1930-2008): Bonds and remembrances in México. *Psychological Record*, 58, 491-494
- Ribes, E. (2008). Educación básica, desarrollo psicológico y planeación de competencias. *Revista Mexicana de Psicología*, 25, 193-207.
- Ribes, E. (2009). Sidney W. Bijou (1908-2008): Obituario. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 35, número monográfico, 3-8.
- Ribes, E., & Peralta, J. (1972). El desarrollo de programas de entrenamiento y servicio en modificación de conducta. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 4, 3.
- Ribes, E., & Quintana, C. (2002). Mother-child linguistic interactions and behavioral development: A multidimensional observational system. *The Behavior Analyst Today*, 3, 442-454.
- Ribes, E. (en prensa). Behaviorism in Mexico. En F. Ortíz & Brian McNeill (coords.), *History of Mexican and Mexican-American Psychology: A reader*. Lewiston, NY: The Edwin Mellen Press.

