

PROCESO DE CONSTRUCCIÓN IDENTITARIA DEL PEDAGOGO UNIVERSITARIO EN MÉXICO

ZAIRA NAVARRETE CAZALES

Departamento de Investigaciones en Educación del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional – México
znavarrete@hotmail.com; znavarrete@gmail.com

RESUMEN

*En este artículo presento algunos resultados de la investigación *El pedagogo y su identidad profesional: el caso de los egresados de la carrera de Pedagogía de la Universidad Nacional Autónoma de México (Unam) y de la Universidad Veracruzana (UV)*¹. Ella tuvo como objetivo dar cuenta de los procesos de constitución identitaria de los pedagogos egresados de estas universidades en las décadas de 1950, 1970 y 1990, según los planes de estudio por los que se formaron, y, concomitantemente, destacar los rasgos que han definido su identidad. La pregunta central que ha conducido todo el trabajo fue: ¿Cuáles son los rasgos que han ido constituyendo la identidad de los pedagogos de la Unam y de la UV, y, en función de esto, de qué identidad de pedagogo hablamos? Luego de entrevistar a 12 pedagogos (seis por institución, dos por generación), analizar sus testimonios y documentos tales como planes de estudio, publicaciones, etcétera, y poniéndolos a jugar con el referente teórico y las preguntas de investigación, puedo decir que la identidad del pedagogo se ha constituido como una identidad histórica, relacional e híbrida: es un tipo de profesional que cumple funciones diversas pero todas ellas vinculadas a algún ámbito de la educación en general (formal, no formal e informal) y las encara de manera distinta a la de otras profesiones que también se ocupan de la educación.*

IDENTIDAD – PEDAGOGÍA – MÉXICO – PROFESIONAL

ABSTRACT

THE PROCESS OF IDENTITY CONSTRUCTION BY UNIVERSITY PEDAGOGUES IN MEXICO. In this article, a few results of a research called 'The pedagogue and his/her professional identity: the case of Pedagogy graduates from the Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) and Universidad Veracruzana (UV)' are presented. The study had two aims: a) to identify the processes of identity construction among pedagogues graduated from these universities in the decades of 1950, 1970 and 1990, according to their undergraduate study programs; and, b) to point out

1. Investigación financiada por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología – Conacyt – y realizada en el Departamento de Investigaciones en Educación del Centro de Investigaciones y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional – DIE-Cinvestav IPN –, México, durante el período 2004-2006.

the characteristics which defined their identities. The central question of the investigation was: which were the characteristics that constituted UNAM's and UV's pedagogue identity, and of which pedagogue identity are we talking about? After having interviewed 12 pedagogues (six per institution and two per generation) and analyzed their statements and documents (such as their study programs, papers published etc.), it is possible to say, in the light of the theoretic framework and considering the research's questions, that the pedagogue identity encompasses a historical, relational and hybrid identity: the pedagogue is a professional who performs several functions, all of them linked to a sector of education (formal, non-formal and informal), considering them, however, in a very distinct manner in relationship to other education-related professions.
IDENTITY – PEDAGOGY – MEXICO – PROFESSIONAL

LOS ORÍGENES DE ESTA INVESTIGACIÓN

Este trabajo surge de algunas inquietudes que tuve como estudiante de la licenciatura en pedagogía: los pedagogos ¿tenemos una identidad como la tienen los médicos y los abogados?, ¿cuál es nuestro campo de acción específico?, ¿por qué peyorativamente se nos llama todólogos? Esas inquietudes se concretaron en otra pregunta: ¿cuál es la identidad del pedagogo? Este cuestionamiento me llevó a la realización de lecturas de autores como: Hall (2000), Bhabha (1997), Grossberg (1997), Lacan (1971/1995), Žižek (1992), Foucault (1970/1999), Laclau, Mouffe (1987/2004), entre otros, los cuales abordan, desde distintos lugares disciplinarios, el tema de la identidad y coinciden en la necesidad de tratarla desde un horizonte de inteligibilidad no esencialista y reconstructivo de la misma, es decir, el sujeto construye su identidad a partir de la asunción de distintas posiciones, roles o polos identitarios: un sujeto a lo largo de su historia de vida puede ser pedagogo, padre de familia, ateo, político, futbolista etcétera; y en este sentido la identidad se reconstruye constantemente por la adquisición de nuevas posiciones y por las resignificaciones que cada sujeto hace de ellas.

La lectura de dichos autores, la revisión histórica de las carreras de pedagogía, las fuentes documentales y testimoniales, entre otros referentes, me permitieron ver la ingenuidad de mi pregunta así planteada al inicio de este trabajo. Así, tuve cada vez más claro que cuando mucho uno puede aspirar a preguntarse ¿cómo ha llegado a ser representada esta identidad, cómo se expresa en la actualidad? Mi intención en esta investigación no ha sido dar cuenta de la identidad profesional del pedagogo en términos definitivos y universales, sino más bien mostrar los procesos de construcción identitaria que experi-

mentaron mis entrevistados en las décadas 50, 70 y 90, poniendo de relieve algunos rasgos que los caracterizan en general y otros más que prevalecen en la formación profesional del pedagogo en cada una de esas décadas, todo ello tomando como referentes las condiciones institucionales-curriculares, políticas, epistémicas e históricas que han permitido la construcción de su identidad.

He estructurado el presente reporte de investigación en cuatro apartados: en el primero doy cuenta de la metodología y perspectivas de investigación utilizadas; en el segundo aludo a los contextos institucionales de donde egresaron mis entrevistados; en el tercero presento y discuto algunos resultados que arrojó dicha investigación; y finalmente, presento algunas reflexiones sobre la construcción de la identidad profesional del pedagogo universitario en México.

ANÁLISIS POLÍTICO DEL DISCURSO Y PENSAMIENTO COMPLEJO: HORIZONTES DE LECTURA PARA LA IDENTIDAD PROFESIONAL

El horizonte metodológico de lectura que realizo de mi referente empírico es desde la investigación cualitativa, y particularmente desde la perspectiva del Análisis Político de Discurso – APD (Laclau, Mouffe, 1987/2004; Laclau, 1994, sobre movimientos sociales y políticos; Buenfil, 1994, 1995, 1998, en México sobre el campo educativo)². Esta perspectiva puede entenderse como una caja de herramientas (Wittgenstein, 1988/2003, p. 27) híbrida y heterogénea, en la cual convergen diversas miradas disciplinarias, fundamentalmente: teoría política, análisis del discurso, teorías sociales, filosofía, psicoanálisis, historia, entre otras. Este eclecticismo teórico³, como forma de intelección de la realidad, implica una vigilancia epistémica en búsqueda de la mayor consistencia posible que me permita la recuperación de otras fuentes conceptuales. Del APD recupero como estrategia analítica la “reactivación” (Husserl, 1984/1997;

2. Perspectiva de investigación desarrollada por Ernesto Laclau en la Universidad de Essex, Inglaterra, desde finales de los años setenta, que ha cobrado gran relevancia a nivel internacional (Lechte, 1994/2000).

3. Eclecticismo teórico que requiere siempre de una cuidadosa y rigurosa vigilancia epistémica que haga compatible los principios ontológicos y políticos del APD (por ejemplo, la crítica a las diversas versiones del esencialismo) con los de otras teorías de las cuales se pretenda hacer uso (González, Buenfil, 2008).

Laclau, 1994) y categorías conceptuales como: “discurso”⁴, para entender de dónde proceden las interpelaciones a partir de las cuales se forman las identidades; “hegemonía”⁵, para comprender cómo algunos sentidos logran fijarse y otros no y en esta tesitura, cuál o cuáles de las interpelaciones son más fuertes, efectivas, dejan huellas y configuran la identidad del sujeto; e “identidad”⁶, para conocer cómo se subjetiviza el pedagogo y qué elementos prevalecen, se iteran y cómo se incorporan nuevos sentidos en ese proceso de subjetivación.

También retomo la noción de “complejidad”⁷ de Morin (1990/2003), que no implica sólo ver lo que está tejido en conjunto sino las partes que integran ese conjunto, es decir, ver lo uno y lo múltiple. Aquello que es complejo recupera, por una parte, al mundo empírico, la incertidumbre, la incapacidad de lograr la certeza, de formular una ley, de concebir un orden absoluto (en este punto se observa la compatibilidad epistemológica del pensamiento complejo con la perspectiva del APD).

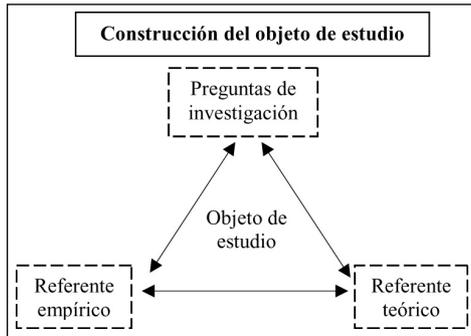
Categorías, principios y nociones como las anteriormente expuestas han jugado un papel constructivo en la delimitación del objeto de estudio, analítico e interpretativo en el tratamiento del referente empírico. Es importante explicitar que la construcción de mi objeto de estudio involucró:

4. La noción de discurso es entendida como una “totalidad relacional” de secuencias significantes (Laclau, Mouffe, 1987/2004), a lo que Foucault (1970-1999) llama: la regularidad en la dispersión. Discurso es entonces conceptualizado como una totalidad significativa, nunca totalmente fija, completa o saturada, sino más bien, como estructura abierta, incompleta y precaria que involucra el carácter relacional y diferencial de los elementos (Buenfil, 1994).
5. Para Laclau y Mouffe (1987/2004), la “hegemonía” se caracteriza por un tipo de relación política, una forma, si se quiere, de la política que involucra relaciones de antagonismo y también de articulación, es decir, consenso y coerción, inclusión y exclusión. No se trata de una localización precisable en el campo de una topografía de lo social, y es esencialmente metonímica: sus efectos surgen siempre a partir de un exceso de sentido resultante de una operación de desplazamiento.
6. Identidad puede entenderse como los puntos de fijación temporal de las posiciones de un sujeto... como puntos de encuentro, de sutura entre los discursos y las prácticas que intentan interpelar, que nos hablan o ubican como sujetos sociales de discursos particulares (Hall, 2000).
7. La complejidad es efectivamente el tejido de eventos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones, azares, que constituyen nuestro mundo fenoménico. Así es que la complejidad se presenta con los rasgos perturbadores de la perplejidad, es decir de lo enredado, lo inextricable, el desorden, la ambigüedad y la incertidumbre (Morin, Roger, Mota, 2003, p.64-70).

1. *preguntas de investigación*: planteadas al inicio pero que durante el desarrollo de la investigación se fueron modificando, ampliando y delimitando;
2. *referente teórico*: en éste se fueron perfilando categorías, algunas se hicieron secundarias y se crearon o emergieron otras;
3. *referente empírico* inicial: selección de informantes, tópicos, entrevista, documentos etcétera; se fue ajustando durante la investigación.

De esa manera, la construcción del objeto de estudio se configura como un proceso de elaboración con ajustes permanentes (de principios epistemológicos, ontológicos; de estrategias analíticas; articulación de resultados; entre otros), como se muestra en el esquema 1 (Buenfil, 2005). Por ejemplo, en los ajustes de mi trabajo se han ido produciendo categorías como: *identidad profesional, ethos profesional, sujeto profesional*, entre otros; y se formularon criterios de agrupación analítica “intra e inter-institucional”.

ESQUEMA I
CONSTRUCCIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO



Fuente: Buenfil, 2005

En cuanto a las técnicas de recuperación de información, utilicé las siguientes:

1. *análisis histórico-documental*: incluyó la revisión de los planes de estudio de la UV y de la Unam, así como la literatura gris y especializada sobre el tema;

2. *entrevista*: realizada a cuatro sujetos por década –1950, 1970, 1990 (dos pedagogos de la Unam y dos de la UV), teniendo un total de 12 entrevistados⁸. La selección de los informantes fue intencional⁹. El criterio básico de su elección radicó en tres puntos:
 - a. que hubiesen estudiado la carrera de pedagogía entre los años 50, 70 y/ó 90;
 - b. que fueran egresados de la Unam (Ciudad Universitaria) o de la UV (Xalapa);
 - c. que fueran docentes universitarios¹⁰.

El proceso de análisis de la información se desarrolló, para cada una de las tres décadas estudiadas, a partir de los siguientes puntos:

- Concepciones institucionales de la pedagogía y del ser pedagogo en la Unam y en la UV en la década del 50, 70 y 90.
- Concepción de los egresados sobre la pedagogía previa al ingreso a la carrera y posterior a ella: ¿transformación, cambio e iterabilidad?
- Ejercicio profesional del pedagogo: ¿un campo de acción delimitado?

8. Aunado a estas 12 entrevistas, logré realizar dos “entrevistas especiales” a dos pedagogos especialistas de su profesión, me refiero a las Dras. Libertad Menéndez Menéndez (FFyL-Unam) y Graciela Miguel Aco (FP-UV-Xalapa).

9. Entendida como las características que el investigador cree necesarias considerar para el desarrollo de su investigación (Miles, Huberman, 1994).

10. Se había pensado en la posibilidad de entrevistar a pedagogos según los diferentes planes de estudio. Esto no fue posible debido a que en un trabajo previo que realicé para ubicar las modificaciones a los planes de estudio en las dos instituciones, encontré que en la UV ha habido siete planes de estudio: 1) 1954-1958; 2) 1958-1964; 3) 1964-1967; 4) 1967-1977; 5) 1976-1990; 6) 1990-2004; y 7) 2000- a la fecha y en la Unam cuatro cambios de materias: 1) 1955-1959; 2) 1959-1967; 3) 1967; y 4) 1967 – reestructurado en 1972 –, por lo que no habría posibilidad de comparar uno a uno. Por ello, la decisión fue tomar tres décadas de gran importancia para la pedagogía en México: 1950: momento de creación de las carreras de pedagogía desde una visión universitaria y no normalista (esta visión universitaria distinta a la normalista se institucionaliza por los padres fundadores de la carrera de pedagogía, aunque desde la creación de la carrera ha existido cierta influencia normalista); 1970: periodo de “masificación” de la educación y expansión de la carrera de pedagogía; y 1990: década de la modernización educativa, auge de las políticas neoliberales y exigencias de estudios de postgrado y de mayor diversificación de actividades para los pedagogos (saber hacer) y profesionales en general.

A partir de estas categorías generales (puntos nodales) se organizó, presentó y analizó la información empírica para dar cuenta del proceso de constitución de la identidad profesional del pedagogo. Concomitantemente, se derivaron “algunos rasgos” (a nivel intra e interinstitucional) característicos de la identidad del pedagogo, ya que como es sabido en las investigaciones de caso los resultados no son generalizables.

CONTEXTO INSTITUCIONAL DE LA PEDAGOGÍA EN LA UNAM Y EN LA UV: ALGUNOS RASGOS

Adentrarnos en la historia de cualquier entidad social sirve no sólo para conocer su genealogía (Foucault, 1970/1999) sino también para lograr comprender su desarrollo, permanencia y transformación a través del tiempo; es decir, preguntarse cómo ha llegado a ser lo que es hoy. Asimismo, el foco de mi interés – la identidad profesional del pedagogo en tanto construcción discursiva – no puede interpretarse al margen de sus condiciones de producción epistemológicas, políticas e institucionales. Por ello, doy a conocer, en este apartado, el momento en que la pedagogía se inscribe como carrera universitaria en México. Con la institucionalización de la carrera de pedagogía, se da lugar al nacimiento de un nuevo profesional de la educación: el pedagogo con una formación e identidad propias.

Mi estudio se enfoca en la Facultad de Pedagogía de la Universidad Veracruzana (1954), y en el Colegio de Pedagogía de la Universidad Nacional Autónoma de México fundado en 1955. Se trata de dos universidades públicas fundadoras de las primeras carreras en pedagogía no sólo en el país, sino en Latinoamérica. El haber nacido ambas carreras casi a la par posibilita analizar un poco el rol que ha jugado la tradición pedagógica de estas instituciones en la auto-concepción ontológica del actual pedagogo mexicano.

La carrera de Pedagogía en la Universidad Veracruzana

La idea de creación de la Facultad de Pedagogía de la Universidad Veracruzana se remonta, nos dice Pérez (1986, p.8), al año 1902, cuando el maestro Manuel R. Gutiérrez (en esos años director de la Escuela Normal Veracruzana – ENV) expresó ante sus alumnos que en lo futuro la escuela se

llamaría Escuela Normal Primaria. A muchos causó sorpresa porque, en aquel entonces, no era concebible que existieran estudios pedagógicos superiores a los que ofrecía la ENV. Entre los alumnos de R. Gutiérrez se encontraba Manuel C. Tello, quien en 1944 promovió la idea de que los estudios profesionales de la Normal no eran más que el primer escalón de la Pedagogía, y ante la imperiosa necesidad de proporcionar formación pedagógica a los profesores de Educación Secundaria, fundaron, bajo los auspicios de la propia Universidad, el Curso de Especialización para profesores de Educación Secundaria, el cual sólo funcionó un año, pero que, pasada una década, se convirtió en la piedra angular de lo que habría de ser la Facultad de Pedagogía.

Diez años después, el 11 de marzo de 1953, el licenciado Marco Antonio Muñoz Turnbull, Gobernador Constitucional del Estado de Veracruz, encomendó a Tello un estudio para fundamentar y organizar una Facultad de Pedagogía. Lo envió con una carta dirigida a Ezequiel Coutiño, entonces Rector de la Universidad Veracruzana, en la que argumentaba la importancia de los estudios en Pedagogía, la parte medular de la carta dice:

La tradición cultural de la Entidad Veracruzana y muy especialmente el hecho de ser el primer estado de la República [Mexicana] que impulsó y creó una Escuela Normal para maestros, nos hace estimar como necesaria la creación de un Centro Superior para el Magisterio, en el cual puedan los maestros y universitarios, en general, amantes de la más noble de las profesiones, la de enseñar y cultivar las ciencias en sus grados más elevados, perfeccionar sus conocimientos y métodos que a su vez se traduzcan al ser transmitidos, en la mejor preparación técnica e intelectual de nuestras futuras generaciones. (Hernández, 1986, p.109)

Tanto el proyecto de creación como la carta fueron dados a conocer por el Rector a los miembros del Consejo Universitario en sesión ordinaria y se aprobó por unanimidad de votos, la creación de la mencionada institución que se consideraba necesaria para la preparación de los catedráticos de Enseñanza Media¹¹ (Pérez, 1986, p.8-11).

11. La Universidad Veracruzana dependía del poder ejecutivo estatal, aún no era autónoma. Su autonomía le es concedida en 1997. De ahí que las decisiones del gobernador sobre la Universidad, antes de ser autónoma, eran acatadas, podríamos decir, sin mayor discusión. Eso facilitó la aprobación por el Consejo Universitario de la creación de la Facultad de Pedagogía.

Manuel C. Tello presentó un proyecto en el que destacaban sus antecedentes, propósitos y características. El proyecto consideraba, en primer término, el establecimiento de una Escuela Normal Secundaria a la cual tendrían acceso los catedráticos en servicio de las escuelas Secundarias, los profesores normalistas y los bachilleres, que hubieran recibido estudios preliminares de materias pedagógicas. En seguida se consideraba el establecimiento de la licenciatura y el doctorado en pedagogía como grados universitarios (Hernández, 1986).

El 10 de abril de 1954 se hizo la declaración de apertura, iniciándose las labores de la Facultad de Pedagogía, dependiente de la Universidad Veracruzana; el 3 de mayo de ese mismo año, provisionalmente en la casa ubicada en la calle Lerdo de Tejada, núm. 25, hoy bajo el nombre de Xalapeños Ilustres (Pérez, 1986, p.8-11).

Ochenta y tres alumnos iniciaron los estudios correspondientes a primero y segundo años, ese último grado como consecuencia de que a los maestros que habían concluido el primer curso en aquel intento de Especialización para profesores de Educación Secundaria en 1944, les fue revalidada por la Universidad Veracruzana. El grado que obtenían los estudiantes, una vez concluidos los estudios, era el de maestría, y el título de Maestro en Educación Secundaria, ya que, recordemos, el objetivo apuntaba hacia la formación de profesores de enseñanza media.

De lo anterior, podemos observar, como rasgos genealógicos (Foucault, 1970/1999) que la procedencia es normalista y la emergencia articula inquietudes de agentes, instituciones y funcionarios a un imaginario adscrito a valores de la ilustración.

La pedagogía universitaria en la Facultad de Filosofía y Letras de la Unam

Los antecedentes del Colegio de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras – FFyL – se remontan al proyecto de universidad de 1881 de Justo Sierra (Sierra, 1948), con el que se crea la Escuela Normal y de Altos Estudios. Sierra señalaba que ésta tendría como objetivos fundamentales formar profesores y sabios expertos al proporcionarles conocimientos científicos y literarios de un orden eminentemente práctico y superior a los que pudieran realizarse en las escuelas profesionales. Se establecerán, dice Justo Sierra (1948), clases com-

pletas de Pedagogía. Esta es la primera vez, nos dice Menéndez (1994, p.5), que escuchamos en la Universidad Nacional el término “pedagogía”¹².

Es en 1910 cuando se instituye la Escuela Nacional y de Altos Estudios quedando dividida, organizacionalmente, en tres secciones: 1) Humanidades, 2) Ciencias Exactas, Físicas y Naturales, y 3) Ciencias Sociales Políticas y Jurídicas, que la disciplina pedagógica quedó en la primera sección. Dicha escuela, nos dice Menéndez (1994), tuvo dos directores, el primero fue el Maestro Porfirio Parrada y el segundo fue el Dr. Pruneda. En 1913 entra como director Ezequiel A. Chávez (López, 2004).

En 1922 Ezequiel A. Chávez crea el Plan de Estudios e Investigaciones de la Escuela Nacional de Altos Estudios. Él insistía en que no podía seguir existiendo Altos Estudios si no se la dirigía como Escuela Normal, eso levantó a tres grupos adormilados hasta entonces: 1. los normalistas, contrarios a la idea de que se formara al interior de la universidad una Escuela Normal Superior; 2. los renovados positivistas, que aseguraban que sólo el positivismo podía venir a resolver los problemas educativos del país; y 3. el grupo dirigido por Antonio Caso al interior de la Escuela Nacional de Altos Estudios y que estaban configurando toda la plataforma para hacer de Altos Estudios una Facultad de Filosofía y Letras – FFyL. Con Álvaro Obregón, finalmente, se da el cierre de Altos Estudio en 1924, y se crean tres instituciones en una sola: la FFyL, la de Graduados y la Escuela Normal Superior¹³.

En 1934 la Escuela Normal Superior es separada de la universidad (Rojas, 2005), ya para entonces Nacional y Autónoma; es en esta época donde se iniciaron grandes enemistades entre los universitarios y los normalistas. Un año más tarde (1935), Ezequiel A. Chávez logra que al interior de la FFyL se

12. Cabe mencionar que en México, desde 1885 en la Escuela Modelo de Orizaba (Veracruz, México), fundada por Enrique Laubscher, se experimentó con éxito un novedoso plan de estudios y métodos de enseñanza para la instrucción primaria apoyado en los principios de la enseñanza objetiva ofreciendo ya cursos de pedagogía (Curiel, 1981/1982).

13. Así nos dice Menéndez (1996). Los estudios pedagógicos de entonces, como puede suponerse, se salieron de la FFyL, se salieron de Altos Estudios, y quedaron refugiados en la Normal Superior. La Normal Superior, entre 1924 y 1928, al interior de la Universidad Nacional de México, tenía como propósito formar profesores universitarios de materias especiales para escuelas secundarias, normales y profesionales y directores de escuela. Había un plan de estudios para formar directores de escuela y un plan de estudios para formar inspectores de escuelas.

forme un Departamento de Ciencias de la Educación, y se genera la maestría y el doctorado en Ciencias de la Educación; el doctorado tuvo una vida muy corta, se cierra en 1938; y la maestría una vida muy endeble, que funcionó hasta 1954.

En 1954 el Dr. Francisco Larroyo, quien venía de Alemania con toda la tradición pedagógica de ese país, sustituye el Departamento de Ciencias de la Educación y instaura el Departamento de Pedagogía. La creación de este nuevo departamento se debió principalmente a la visión del doctor Larroyo de una pedagogía universitaria distinta de la pedagogía normalista (Menéndez, 1994).

Los estudios pedagógicos en la Unam han adquirido su propia fisonomía [...] Bajo este signo, en efecto, nace el problema de una pedagogía universitaria, de una tarea distinta de la que pueda tener la Secretaría de Educación Pública [la cual tenía a su cargo la Escuela Normal Superior] [...] La Facultad de Filosofía y Letras se ha hecho cargo de que su objetivo sea éste: la pedagogía universitaria. (Larroyo, 1958, p.95)

Así, los Departamentos que hasta ese periodo conformaban la Facultad de Filosofía y Letras se convierten ahora en Colegios y se reducen a siete: Filosofía, Letras, Psicología, Historia, Geografía, Pedagogía y Antropología; los cuales impartían un total de quince carreras.

En la sesión del Consejo Técnico del 12 de Enero de 1955, quedó remplazada la Maestría en Ciencias de la Educación por la recién creada Maestría en Pedagogía; ésta se estableció como carrera totalmente independiente de las demás maestrías¹⁴ y con un plan de estudios completamente renovado, enfocado ya no tan sólo a la formación de profesores, sino también capacitación de profesionales en pedagogía aptos para organizar escuelas, efectuar investigaciones y desempeñar tareas de asesoría en diferentes instituciones (Ducoing, 1990, p.247, t.1).

14. Dicha autonomía parece ser que se debió principalmente a que el Colegio de Pedagogía, a excepción de los otros colegios, sí efectuó desde 1955 una reestructuración definitiva de su plan de estudio, logrando con ello su independencia ya que los estudiantes de las carreras de los otros colegios cursaban materias de tronco común.

Los rasgos genealógicos puestos de relieve en los párrafos anteriores muestran una procedencia que combina las tradiciones del normalismo con la pedagogía alemana y una emergencia que incluye inquietudes epistémicas e institucionales por la pedagogía universitaria.

El considerar dos instituciones (Unam y UV) me permite hacer una comparación (intra e interinstitucional) de los egresados de dicha carrera respecto a sus identidades, procesos y momentos identitarios y referentes identificatorios, todo esto enlazado siempre al *ethos* mismo de los sujetos, a fin de destacar equivalencias, diferencias y/o antagonismos que puedan darse en mayor o menor medida. Con ello se puede obtener no sólo un panorama general del estado de la identidad del pedagogo de estas dos instituciones en tres épocas diferentes (50, 70 y 90), sino también observar lo que hay de peculiar en las identidades de estos pedagogos y que los distingue entre sí, siendo posible identificar múltiples y diversas formas de constituir la identidad al interior de un mismo campo profesional en una y varias épocas y en diferentes espacios institucionales.

PRESENTACIÓN Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

La identidad profesional de los pedagogos aquí tratados ha sido reconstruida a partir de la imbricación de ciertos rasgos que caracterizan, dan forma y expresan su identidad profesional, tal como son manifestados por cada uno de los informantes. Esos rasgos identitarios se derivan de la relación interactiva experiencial, en mayor o menor medida, de estos pedagogos con una serie de elementos referenciales (plan de estudios, comunidad educativa, ejercicio laboral etcétera) generales durante su trayectoria universitaria y postuniversitaria, incluyendo algunos de sus antecedentes previos al ingreso de la carrera. Dicha relación referencial se sitúa en el contexto de vida y formación de la trayectoria de los pedagogos, lo que me permite establecer equivalencias y diferencias generacionales e institucionales. A continuación daré cuenta de algunos rasgos identitarios de los pedagogos formados en las épocas 50, 70 y 90.

Rasgos identitarios de los pedagogos egresados de la Unam y UV en 1950

El interés de los entrevistados del 50 por la Pedagogía, tanto de la Unam como de la UV, está fuertemente asociado con su interés por la enseñanza, que se origina a partir de su trayecto por la educación primaria. La concepción preuniversitaria de esos entrevistados sobre la carrera de Pedagogía como formadora de profesores únicamente es similar entre ellos, pero la concepción se amplía durante su trayecto por la universidad, ya así se interiorizan otras funciones profesionales-laborales del pedagogo no sólo como maestro, sino también como directivo, administrador escolar, planificador, formador de formadores, asesor, entre otras. En ese sentido, podemos observar un acto hegemónico institucional sobre los estudiantes, es decir, tanto convencimiento como imposición, a través de los objetivos propuestos en el plan de estudios para el ejercicio de dicha carrera.

Un dato similar entre mis entrevistados es que todos se incorporaron como maestros, unos, en el Colegio de Pedagogía de la Unam, y otros en la Facultad de Pedagogía de la UV, donde estudiaron, convirtiéndose así en los sucesores de sus maestros. De ese modo, estaría asegurada la continuidad y sedimentación de la institución formadora. En ese sentido, la institución misma se autoreproduce.

Las actividades profesionales-laborales que han realizado los pedagogos egresados en la década del 50 de la UV rebasan el campo de acción laboral propuesto en el plan de estudios (el cual sugería, entre otras cosas, formar para la enseñanza), sin embargo no se desvinculan de él, porque las acciones que han realizado son complementarias a la docencia.

Con base en el análisis de los planes de estudio y las entrevistas realizadas a los pedagogos formados en los años 50, localicé algunos rasgos identitarios que los distinguen:

- *Eros pedagógico*: expresión de todo aquel pedagogo que hace de la pedagogía una profesión noble y honorable; digna sólo de aquel que la hace respetable con todo aquello que la Pedagogía es capaz de ofrecer como actividad profesional y disciplina académica. Este Eros pedagógico implica para los entrevistados un acto de entrega a la Pedagogía en el sentido amplio de la palabra, ante todo una entrega

intelectual y afectiva. En ese sentido, tener Eros pedagógico es darle valor a la pedagogía y a su quehacer.

- *Erudición*: el pedagogo “debe ser” un pedagogo que busca en el saber su mayor realización, y este saber será amplio y vasto, por lo menos en el campo de las ciencias humanas y sociales. Un pedagogo con escasos conocimientos y poco o no interesado por las ciencias, la cultura y las artes, es impensable. El pedagogo se piensa como un erudito de su disciplina y de otros saberes, sobretodo, filosóficos. Un pedagogo entre más sabe es un mejor pedagogo. Esta actitud ante el saber conlleva una preocupación ética, ya que si el pedagogo se encarga de la formación del alumno, debe primero formarse él mismo para dar formación a los demás.
- *Interés por la Pedagogía asociado con su interés en la enseñanza como principal actividad profesional*: actividad que está cargada de una fuerte responsabilidad ética por sus resultados y efectos en su ejercicio. Para ellos el profesor “debe ser” un “modelo social a seguir”.
- *Visión filosófica-humanística*: los problemas de la pedagogía eran enfocados más desde una visión filosófica, producto de la formación que recibían los pedagogos en las lenguas (latín, griego) y pensamiento clásicos. Aunque también hay una presencia de la ciencia positivista y experimental para estudiar “científicamente” el desarrollo psicobiológico del educando y las características antropométricas de los niños.

Rasgos identitarios de los pedagogos egresados de la Unam y UV en 1970

Las ideas y concepciones de los pedagogos formados en la década del 70 en la FFyL-Unam y de la UV sobre lo que es la Pedagogía y el pedagogo no estaban muy alejadas de la propuesta institucional, sin embargo, la propuesta institucional concretada en el plan de estudios superaba sus preconcepciones. Así, los pedagogos de esta época hicieron una fusión muy particular de sus ideas previas al ingreso a la carrera con lo ofrecido institucionalmente y sus posibilidades de ejercicio profesional-laboral; y digo muy particular porque cada uno de los entrevistados ejerce la pedagogía y tiene intereses académicos muy diversos (la investigación, la pedagogía social, la administración educativa, la formación de profesores, entre otros), a pesar de que se formaron en la

misma institución, en los mismos años y además de haber sido compañeros de generación.

Algunos rasgos identitarios de los pedagogos del 70 son los siguientes:

- *Visión técnico-científica de la educación* (UV y Unam), pero también una *visión crítico-social* de la misma (Unam). Si bien en esta época estaba en boga en México la corriente de la tecnología educativa, empieza a abrirse paso a un pensamiento crítico de la educación, que se conocería después como pedagogía crítica.
- *La Pedagogía marcada por la idea de intervención social*, que en la Unam tenía por lo menos una doble significación: 1) tenía que ir de la mano de la realidad y necesidades de los grupos sociales (un pedagogo más práctico que reflexivo); y 2) la investigación (un pedagogo más reflexivo que práctico). Cabe decir que toda intervención pedagógica requiere de un actuar que incluya tanto la reflexión teórica como la instrumental (medios-fines). No sólo interesa la solución inmediata de un problema, es necesario también comprenderlo para tener un conocimiento más claro del mismo.
- *El pedagogo en tanto interventor* tiene como tarea solucionar problemas de orden práctico y/o conceptuales relacionados con la educación con distintos niveles de complejidad abstracta o instrumental. En esta década, la noción de intervención parece jugar un papel importante en la formación de profesionales, y en particular de los pedagogos. Si bien el fin de toda profesión, a través de quien la ejerce, es la intervención profesional en la atención-solución de los problemas y mejora de la sociedad, el término "intervención" empieza a ser más común en el lenguaje de las profesiones en ciencias sociales y humanidades. En la Pedagogía de los años 70 es cuando empieza a tener mayor presencia la noción de intervención como tal (realidad-concientización-intervención).
- *La formación del pedagogo* de los años 70-80 está constituida por una fuerte carga de teoría social, principalmente sociológica, teniendo presencia el estructural-funcionalismo, el marxismo etcétera (especialmente en la Unam). Esta teoría social le da a la formación del pedagogo un toque más crítico y político, arraiga ciertas posiciones

teórico-ideológicas. Al pedagogo de este periodo lo distingue un proceso de politización, casi siempre en oposición al orden social establecido por uno más democrático; y una formación e interés por el uso de la tecnología educativa (especialmente en la UV).

- *Ser docente para ellos no estaba entre sus intereses* o preferencias profesionales, a diferencia de los pedagogos del 50. Aquí se desasocia un poco más la Pedagogía de la docencia como opción principal de ejercicio profesional, aunque aparece la figura del pedagogo como formador de formadores, responsable de la preparación pedagógica de docentes de nivel medio superior como universitario. La pedagogía ya no tenía que ver necesariamente con el ser docente, ofrecía otras opciones de ejercicio que coincidían con los intereses o preocupaciones iniciales de estos pedagogos, ya sea interés por la administración, preocupación sobre por qué el aprendizaje entre los alumnos es diferencial, sobre la educación familiar o la educación popular.

Rasgos identitarios de los pedagogos egresados de la Unam y UV en 1990

La idea inicial de la Pedagogía que tenían los entrevistados del 90 era la de que ser pedagogo era equivalente a ser profesor y “algo más”. Esta idea primera es equivalente a la idea inicial de los pedagogos del 50, quienes también creían que ser pedagogo era ser maestro, y diferente a la idea de los entrevistados del 70, los cuales tenían una visión más amplia del ser pedagogo y de la Pedagogía. Durante el trayecto universitario, los pedagogos del 90 se dan cuenta de que ser pedagogo no sólo era ser maestro, sino también investigador, asesor, planeador etcétera.

Los espacios de acción laboral del pedagogo de los años 90 se diversifican y se ejercen en distintos escenarios, no sólo dentro de la educación formal sino también dentro de escenarios “no formales” e informales, tales como empresas, educación de adultos, consultoría, entre otros.

Algunos rasgos característicos de los pedagogos entrevistados, egresados en la década de los 90 de la Unam y de la UV, son los siguientes:

- *Esos pedagogos han ido construyendo su identidad profesional a través de múltiples referentes sociales* como, por ejemplo, el gusto por alguna área de formación de la Pedagogía, su relación con profesores y/o

asesores, el tipo de lecturas que realizan y por el ejercicio laboral que están desarrollando.

- *Cobra especial énfasis la investigación como área de formación del pedagogo.* Se refuerzan las áreas de formación del pedagogo (didáctica-curriculo, orientación y administración educativas) y en particular la de investigación donde se agregan una serie de materias (e. g. metodologías, paradigmas, epistemología) relacionadas con la investigación.
- *Tienen mayor presencia las lecturas de autores latinoamericanos* como Paulo Freire; Raquel Glazman y Maria De Ibarrola (esos autores se empiezan a leer desde los años 70 pero permanecen vigentes y con gran énfasis en los años 90); Ángel Díaz Barriga; Alicia De Alba; Adriana Puiggrós, entre otros.
- *Los pedagogos de la UV otorgan mucha importancia a su formación teórica;* mientras que los de la Unam a la parte resolutiva de problemas reales, tangibles.
- *Un pedagogo de la UV y los dos de la Unam consideran que sus planes de estudio les proporcionaban "buena" formación teórica pero poco acercamiento a los problemas reales.* El otro pedagogo de la UV señala que su plan de estudios se enfocaba más a cuestiones y actividades técnica y operativas, descuidando la formación teórica e intelectual del pedagogo de esa universidad. Aquí se observa que los entrevistados de la UV tienen distintas nociones sobre la teoría. Cabe preguntar: ¿qué tipo de teoría se enseña en las carreras?: ¿teoría para reflexionar y problematizar conceptualmente la realidad?, ¿o teoría para ejecutar procedimientos técnicos (didácticos, administrativos, profesiográficos, psicopedagógicos) y tomar las decisiones correspondientes? Desde mi punto de vista, las dos teorías están entremezcladas en la formación del pedagogo, aunque en menor grado la primera. La teoría para ejecutar procedimientos técnicos ocupa la mayor parte del curriculum de pedagogía dado que las áreas de conocimiento que estructuran dicho curriculum son de esa naturaleza, en tanto el área que da fundamento filosófico, pedagógico y social a la Pedagogía no se le da la trascendencia que merece, por lo que discusiones de este carácter son escasas en las aulas de las carreras de Pedagogía, limitando, sin duda, la formación crítica e intelectual del pedagogo.

- *El campo laboral del pedagogo se diversifica* de manera importante, tanto que se puede hablar de “un pedagogo multifuncional”.
- *En cuanto a los intereses de acción profesional*, en los pedagogos de la UV están dirigidos hacia la docencia universitaria y la investigación, reconociendo la diversidad de espacios laborales, pero priorizando su preferencia académica; mientras que los intereses de los pedagogos de la Unam están más encaminados hacia los espacios donde sean requeridos y en donde puedan desarrollarse como tales.

El cuadro I tiene como objeto mostrar la trayectoria histórica-genealógica de, por un lado, las concepciones institucionales sobre la Pedagogía y, por otro, las concepciones de los pedagogos sobre ésta; así como los espacios de ejercicio profesional. Dicha trayectoria tiene dos niveles de lectura: la intrainstitucional y la interinstitucional.

La función de este cuadro ha sido simplificar la información presentada en la investigación referida al proceso de construcción identitaria que experimentan los pedagogos de la Unam y de la UV, en tres épocas. Sin embargo, pueden matizarse algunos elementos del cuadro. Sólo a modo de ejemplo, la concepción del pedagogo de los años 70 y de los 90 era la de un pedagogo general, pero ésta era significada de manera distinta; en los 70, no estaba presente de manera fuerte la intervención del pedagogo fuera de la institución escolar, o en el espacio de la investigación educativa en los 90 sí; el espacio de la docencia universitaria, en las tres décadas, no se reduce únicamente a la carrera de Pedagogía, sino que se amplía a otras carreras universitarias.

Después de conocer algunos rasgos identitarios que caracterizan al pedagogo, y considerando mi referente teórico y las preguntas de investigación, puedo desarrollar los siguientes apartados.

SIGNIFICADOS DE SER PEDAGOGO: SER UN PRODUCTO HÍBRIDO

Es muy común escuchar a los mismos formadores de pedagogos, expertos e investigadores decir que el pedagogo “carece” de una “identidad propia”, “verdadera”, que lo “defina” de tal modo que pueda ser identificado e identificarse con claridad, “como pueden identificarse” otros profesionales, ya

CUADRO I
SÍNTESIS COMPARATIVA: EQUIVALENCIAS Y DIFERENCIAS EN LA FORMACIÓN
IDENTITARIA DEL PEDAGOGO EN LA UNAM Y UV EN 1950, 1970 Y 1990

1950		UV	UNAM
Concepción institucional		Maestro en educación secundaria, superior al normalista.	Pedagogo universitario, diferente al normalista.
Concepción del egresado sobre el pedagogo	Previa	Profesor de educación básica.	Profesor de educación básica.
	Posterior	Docente universitario, formador de formadores, asesor y organizador de escuelas.	Docente universitario, asesor y organizador de escuelas.
Espacios de ejercicio laboral posteriores al egreso		Docente universitario y de Normal, directivo escolar, investigador, asesor pedagógico.	Docente universitario, directivo escolar, asesor de proyectos de investigación y fundador de algún centro escolar.
1970			
Concepción institucional		Pedagogo general y especializado en tecnología educativa.	Pedagogo general con énfasis en lo sociopolítico de la educación.
Concepción del egresado sobre el pedagogo	Previa	Formador de formadores. Docente.	Asesor de profesores. Docente.
	Posterior	Docente universitario, administrador educativo, formador de formadores, investigador, orientador educativo.	Docente universitario, investigador, pedagogo social.
Espacios de ejercicio laboral posteriores al egreso		Docente universitario, capacitador de personal, directivo, administrativo, e investigador.	Docente universitario, investigador, pedagogo social, actualizador de profesores, asesor pedagógico, directivo.
1990			
Concepción institucional		Pedagogo general.	Pedagogo general.
Concepción del egresado	Previa	Profesor y Asesor.	Profesor y asesor.
	Posterior	Docente universitario, diseñador y evaluador de planes de estudio y de programas educativos, orientador y administrador educativos.	Docente universitario, diseñador y evaluador de planes de estudio y de programas educativos, administrador educativo.
Espacios de ejercicio laboral		Docente universitario, formador de profesores, asesor de proyectos de investigación, investigador.	Docente universitario, asesor pedagógico (en nivel superior y en preescolar), auxiliar de investigación.

Fuente: Elaborado por Navarrete Cazales, 2007.

sean abogados, médicos, psicólogos. Cabe decir que es una afirmación ingenua argumentar que, por ejemplo, el médico tenga una identidad profesional en términos duros. A pesar de que el objetivo fundamental de la carrera de medicina siga siendo, desde su creación, salvar vidas, no dejar morir al enfermo, prevenir enfermedades etcétera, las formas de salvar, curar y prevenir son distintas de época en época, es decir, son contextuales, como son también distintos los medicamentos, las terapias, los instrumentos, las tecnologías, los métodos curativos, y los saberes disciplinarios que incorpora la carrera.

En este sentido, argumento que no es que el pedagogo carezca de identidad, más bien resulta difícil pensarla al modo como se han constituido otras identidades de otras profesiones. Es cierto que esta situación dificulta poder discernir la identidad del pedagogo en términos de una identidad monolítica, homogénea, unificada, sin embargo, dado que es posible nombrar a este profesional (pedagogo) a partir de los discursos disciplinares que lo interpelan en su formación y quehacer profesional para el que se le ha preparado, el pedagogo es un tipo de profesional que cumple funciones diversas pero todas ellas vinculadas a algún ámbito de la educación en general (formal, no formal e informal), y si hay un rasgo identitario que hegemónico e inherente al pedagogo es su calidad de interventor en problemas, necesidades, procesos y situaciones educativas que requieran ser atendidas para su solución o mejora.

En cuanto a esta supuesta creencia de no identidad del pedagogo, se puede decir también que la identidad profesional del pedagogo, como la de cualquier otro profesional o como la de cualquier otro sujeto es relacional, histórica e híbrida. Es relacional porque se define a partir de sus vínculos con los planteamientos teóricos o con el campo de acción laboral de otras profesiones como el de la normal, psicología, sociología etcétera. Es cambiante, diferencial, fracturada, en el sentido de que éstas nunca operan como fijaciones o totalidades perpetuas porque son construidas y reconstruidas constantemente y de manera tal que muchas veces no nos percatamos de ello; y esa construcción-de-construcción-reconstrucción no supone una causalidad simple sino compleja "del proceso", es decir, la identidad es cambiante en tanto el sujeto decida o no ocupar ciertas posiciones (funciones) en su contexto histórico-social. En ese sentido, sostengo que la identidad del pedagogo como la de cualquier profesional es fracturada, ambigua y su definición es temporal. Sostengo asimismo que, dado que al pedagogo se le da una formación disciplinar múltiple y dispersa y se le capacita para desempeñar múltiples funciones a la vez (características que

posibilitan que su identidad entre en conflicto y se fragmente), puedo hablar del pedagogo como un producto híbrido.

En este tenor, sustento que el proceso de construcción identitaria del pedagogo no debe entenderse como un proceso mecánico, definitivo y último que esencializa o sustancializa la identidad en un sentido determinista y de unicidad, sino como un proceso recursivo de construcción, *de*-construcción, reconstrucción, donde están presentes los rasgos particulares de cada pedagogo, los cuales posibilitan hablar de él como tal, nombrarse y nombrarlo como un tipo particular de profesional que encuentra una de sus oportunidades de realización profesional en el ejercicio laboral.

LA PEDAGOGÍA: UNA DISCIPLINA HÍBRIDA

A lo largo de la historia de las sociedades, el tema de la educación ha estado presente entre las preocupaciones filosóficas, políticas y sociales de la humanidad, y, como sabemos, la educación consiste, de manera amplia, en un proceso de formación de los sujetos. Así, cada sociedad trata de forjar un ideal de hombre, de ciudadano, el cual ha variado de época en época y de sociedad en sociedad. La educación es un fenómeno complejo, y como tal lo son muchas de las ciencias que se han ocupado de su estudio; constituye una realidad compleja en tanto que involucra procesos, prácticas, espacios e intencionalidades sociales diversas, además de que está sujeta a un tiempo histórico. De ahí que el estudio de la misma debe partir tomando en cuenta su complejidad factual. Sin embargo, es la Pedagogía la disciplina que funciona como entretejedora o articuladora de las disciplinas que tratan el tema de lo educativo.

Los pedagogos entrevistados de la Unam y de la UV consideran que la Pedagogía es una disciplina que por tener, reitero, como objeto de estudio a lo educativo, se apoya en diversas disciplinas que traten el tema educativo. Cada disciplina centra su atención en aquellas dimensiones que de algún modo le corresponde directamente abordar.

Lo anterior nos lleva a considerar que el estudio de la educación se caracteriza por ser primordialmente interdisciplinario. Esto ha dado lugar a nombrar las llamadas ciencias de la educación¹⁵, es decir, ese conjunto de disciplinas

15. Al respecto, Escolano (apud De Alba, 1996) considera que el origen de las ciencias de la educación se debe al hecho de interdisciplinariedad de la educación misma, y que más allá

que, desde sus propios campos de conocimiento y metodologías particulares, abordan algún aspecto de la educación que es el objeto primordial de estudio de la disciplina pedagógica. Desde luego, lo interdisciplinario no es exclusivo de la educación, sino de todos los fenómenos sociales, e incluso de los naturales. Así, por ejemplo, en el terreno de la política se habla de economía política, filosofía política, geopolítica etcétera; en tanto que en educación se habla de política educativa, de filosofía educativa, de legislación educativa etcétera; en el terreno de la medicina se habla de fisiología, anatomía humana; en tanto que en educación se habla de antropología pedagógica y antropometría.

En esta misma tónica, Zemelman (1998, p.94) nos dice que para “resolver” o atender la complejidad que envuelve la realidad a estudiar se debe concebir la idea de articulación disciplinaria, “en la medida en que nos coloca frente a una realidad que va más allá de los contenidos [o límites] disciplinares”, donde esta articulación da lugar a un pensar históricamente (capacidad del hombre para influir sobre la realidad, o construirla).

Muchas veces se cuestiona el carácter científico de la educación, principalmente por carecer de un objeto de estudio unificado como lo tienen las ciencias físico-naturales y también por no hallarse aún posicionada en el umbral epistemológico. Sin duda, el problema del estatuto científico de la educación se redujo a la cuestión de su autonomía y unidad. Ya Dewey fundamentó la existencia de una ciencia de la educación, la cual estaría integrada por una serie de disciplinas particulares indispensables para el estudio científico de la educación. Desde luego, habría que decir que esa ciencia de la educación no existe en sentido puro, sino interdisciplinariamente. Esta aparente fragmentación de la educación como objeto de estudio, por el hecho de ser abordada por múltiples disciplinas, no resta validez a los estudios que sobre ella se hagan. Por el contrario, dichas disciplinas como la Pedagogía producen una pluralidad de saberes regionales, los cuales, una vez integrados en cuerpos teóricos más amplios y sistemáticos, permiten un conocimiento más completo, aunque no acabado, de la realidad educativa.

de un simple cambio de denominación entre Pedagogía y ciencias de la educación, eso tiene serias implicaciones de índole epistemológico.

Causas que llevan a estudiar la carrera de Pedagogía

El análisis del discurso documental y testimonial de las dos instituciones y sus egresados evidencia que un rasgo identitario hegemónico, que dominó y persuadió a los pedagogos en las décadas 50, 70 y 90, es que la mayoría de ellos ingresó a esta carrera con la idea normalista de estudiar Pedagogía para ser profesor, aunque posteriormente ellos ampliaron su visión sobre la Pedagogía y el ser pedagogo, es decir, que esta disciplina no se limita o reduce a la docencia o didáctica.

La idea de que estudiar esta carrera es equivalente a estudiar para maestro (profesor). Es una idea sedimentada entre lo común de la población mexicana, y sobre este supuesto reduccionista de la pedagogía es que ingresan los estudiantes a la carrera, generando que los términos pedagogo y profesor, pedagogía y didáctica, se tomen como sinónimos. Dicho supuesto tiene, seguramente, sus "orígenes" históricos en el significado etimológico de la palabra pedagogía, que proviene del griego antiguo *paidagogos*.

El concepto pedagogía no era concebido como una ciencia¹⁶, se usaba sólo como denominación de un trabajo: el del pedagogo, que consistía en la guía del niño, si acaso también daba consejos a éste. En México, se escucha la palabra pedagogía en el terreno educativo desde por lo menos 1811, con Justo Sierra, pero siempre asociada a la docencia; y en el imaginario social pedagogía ha significado ser profesor. Recordemos que la enseñanza, por lo menos hasta mediados del siglo XX, se veía como una de las profesiones más nobles y honorables que alguien podría ejercer, para la cual se requería el "don" de ser profesor, ya que la función social del maestro no sólo era la de instruir a los educandos sino también la de "formar" sus almas, aleccionarlos, por eso, la figura del profesor era de un altísimo respeto, comparable a la de un sacerdote, sólo que el maestro liberaría al pueblo de la ignorancia y el sacerdote del "pecado". El maestro sería su conciencia social y el sacerdote su conciencia ante "Dios". En ambos casos, la labor de esos agentes era considerada como una labor "mesiánica".

En la década del 50, la mayoría de los estudiantes que ingresaron a la carrera de pedagogía ya habían estudiado una carrera previa a ésta, por

16. Eso será hasta el siglo XVIII, con Herbart (1806/1983).

ejemplo los estudiantes de la UV habían estudiado en la Escuela Normal; y los de la Unam alguna otra licenciatura como la de Historia. Entonces, ¿por qué decidieron estudiar Pedagogía? La creación de esta carrera representaba para los estudiantes del 50 de la UV una opción profesional alterna a la Normal, que constituía el “primer peldaño de la pedagogía” (Tello, 1954), para avanzar a otros peldaños de ésta, relacionados con los niveles de la pirámide escolar por los que debía transitar el educando; pero también abrirse un nuevo nivel de trabajo docente. Para los estudiantes de la Unam representaba la posibilidad de adquirir herramientas didácticas para realizar “correctamente” su función docente.

Por otra parte, la mayoría de los estudiantes de las décadas 70 y 90 ingresan a la carrera sin otro grado equivalente a la licenciatura más que el de su bachillerato o preparatoria.

Ejercicio profesional-laboral del pedagogo: ¿un campo de acción delimitado?

Aunque la idea original de los egresados en las décadas 50, 70 y 90 sobre la Pedagogía giraba al rededor de la enseñanza o de estudiar la carrera para ser profesor, se perciben diferencias en la visión que éstos tenían acerca de la enseñanza; para los egresados del 50 ser profesor o ser pedagogo representaba una “vocación de servicio”, mientras que para los egresados del 70 y 90, la idea de ser pedagogo estaba más pensada desde el “mercado laboral y de la ocupación profesional”.

En la década del 50, el campo de ejercicio laboral de los pedagogos era el de profesor, pero además los de capacitación docente, dirección, organización, administración escolar; para la década del 70 el campo se amplía y ya no eran sólo esos espacios sino además los de asesoría, orientación e investigación educativas; en la década del 90, el pedagogo se inserta en espacios empresariales, de vinculación social, educación de adultos, y en todo aquello que tenga que ver de alguna manera con el terreno educativo.

En ese sentido, reitero que hablar de la identidad del pedagogo en términos fijos supondría que este profesional desde la década del 50 ocuparía los mismos espacios laborales, y como pudimos observar en este trabajo, ello es imposible por la constante movilidad y expansión en el terrero profesional.

Entre el imaginario de ser pedagogo y lo simbólico institucional de los planes de estudio

La noción de discurso me permitió ver cómo ciertas configuraciones significativas, institucionales o de sentido común han hegemonizado la identidad de esos pedagogos. Por ejemplo, el proyecto curricular que ofrecía la institución formadora de pedagogos a través de su plan de estudios como discurso operó como un ideal de plenitud entre los egresados, el cual funcionó, en el caso de los pedagogos del 50, como un medio para una mayor y mejor preparación profesional en su campo; en el caso de los pedagogos del 70 de la Unam funcionó para la intervención en problemas sociales como el maltrato infantil o la educación popular, o bien, en el caso de los dos pedagogos de la UV del 70, para ejercer una actividad profesional como la administración o para resolver algunas inquietudes pedagógicas como la diferencia de habilidades de aprendizaje entre los alumnos. Para los pedagogos formados en los 90, funcionó para llegar a ser *maestro* y "algo más".

A MODO DE CONCLUSIÓN: ALGUNOS RASGOS GENERALES DE LA IDENTIDAD DEL PEDAGOGO

Este apartado me permite entretener el análisis de la información previamente planteado y dar cuenta de uno de mis objetivos de investigación formulado en este trabajo: analizar aquellos rasgos o aspectos constituyentes de la identidad profesional del pedagogo de la Unam y UV que hablen de posibles equivalencias, diferencias y/o antagonismos entre las identidades en ambas universidades (nivel interinstitucional), pero también entre la de los propios egresados de cada institución (nivel intrainstitucional). En este sentido, la Pedagogía se ha constituido como una disciplina híbrida, al igual que muchas otras, que abreva de distintos saberes (sociología, filosofía, psicología, antropología etcétera), y de esta forma se transforma de arte a técnica y de técnica a carrera profesional. La formación del pedagogo, al presentar este carácter de hibridación, dificulta hablar de su identidad profesional en términos homogéneos, unitarios y propios de la misma, es decir, no es una identidad autocontenida en y desde sí misma, ya que pensar la formación del pedagogo sólo es posible como construcción articuladora de múltiples saberes disciplinarios. Por ello,

la profesión pedagógica abarca tantas áreas de conocimiento como áreas de acción profesional en el ámbito educativo.

Un rasgo considerado hegemónico, es decir, que prevaleció al ofrecer un modelo identitario plausible, desde la creación de la carrera de Pedagogía en México en los años 50, y ha ido marcando la identidad profesional del pedagogo durante la última mitad del siglo XX, es la idea de un pedagogo universitario distinto del pedagogo normalista, con funciones diversas en el ámbito de la educación. El pedagogo general (de los 70 y los 90) goza de la ventaja de tener una formación disciplinar amplia y diversa, lo que le permite tener una visión de lo educativo y de lo escolar más o menos integral, tal vez suficiente si lo que se quiere del pedagogo es un consultor-orientador sobre los problemas concretos y cotidianos que afectan los procesos de la educación y de la escuela, esto tanto a nivel organizacional, didáctico-pedagógico, de comportamiento y desempeño escolar del alumno, educación de adultos, entre otros. Este es el marco de problemas en los que mayormente actúa el pedagogo. En este sentido, considero que el pedagogo, además de ser un teórico o estudioso de la educación, es, por el tipo de formación que recibe, también un profesional cuya función principal es la intervención pedagógica.

Durante el estudio sobre la construcción de la identidad profesional del pedagogo, pude distinguir dos tipos: el pedagogo escolar y el pedagogo social. El primero es aquél cuya tarea se circunscribe en el ámbito institucional de la escuela; el segundo es aquél cuya tarea va más allá de los espacios escolares "formales", el cual mantiene un contacto más cercano con la comunidad, con diversas agencias y grupos sociales. A partir de lo descrito en este apartado, y sin una pretensión tipológica, me permito enumerar algunos rasgos identitarios que han sido hegemónicos en la concepción del pedagogo, pero no lo determinan, desde la creación de la carrera de Pedagogía en México hasta la década de los 90:

- *Formación universitaria distinta a la formación normalista.* En el momento en que la pedagogía se instituye como carrera profesional, deja de ser sólo un contenido integrado a la formación de profesores normalistas, y pasa a ser un campo de formación profesional que va más allá del conocimiento didáctico y los principios pedagógicos que dan fundamento a ese conocimiento y a la práctica didáctica del

profesor. Sería un campo profesional que se ocuparía del tema de la educación en sus distintas realidades, problemáticas y modalidades, a partir de un conocimiento especializado, habilitando profesionales para tal fin.

- *Formación disciplinar híbrida.* Este rasgo es resultado de la misma constitución disciplinar de la carrera de pedagogía. Es decir, cuando ésta se convierte en carrera profesional, que tiene la educación como objeto de estudio e intervención, requiere de los aportes y conocimientos que otras ciencias han generado desde sus respectivos campos, con sus propios instrumentos de análisis e indagación, enfocadas a la dimensión sociológica, psicológica, filosófica etcétera, que envuelven al fenómeno educativo. Antes de eso, la Pedagogía era un equivalente a la ciencia didáctica de Comenio (1922/2005), con Herbart (1806/1983), una ciencia que debería apoyarse, para ser ciencia, en la psicología y la filosofía práctica (ética); con Durkheim (1996/1999) la Pedagogía era sólo una teoría práctica. En estos tres casos, la Pedagogía no deja de ser un saber subordinado a lo didáctico, una especulación o una prescripción que orienta la acción educativa. Regresando a la formación híbrida del pedagogo, considero que ésta es indispensable si se quiere tener una comprensión más o menos integral de la educación y sobre todo si se quiere intervenir en ella.
- *Profesional multifuncional.* En el sentido de que ser pedagogo gira en torno a ser orientador, asesor, docente, administrador, investigador, capacitador..., esto hace que el pedagogo se desarrolle profesionalmente en espacios muy diversos pero con la equivalencia de que todos ellos estén vinculados con lo educativo.
- *Campo de acción profesional-laboral* muy diverso aunque la enseñanza siga ocupando una posición ineludible, al menos en el registro imaginario.
- *La educación formal (lo escolar), no formal e informal (no escolar)* son los tres grandes ámbitos de acción e intervención profesional del pedagogo, y cada uno plantea problemas particulares que, a su vez, requieren soluciones particulares. De este modo, parafraseando a Pasillas y Furlán (1994, p.279), la pedagogía interviene discursiva y argumentativamente al configurar ideales educativos y proyectos

particulares, pero eso es sólo la primera parte, porque la realización de esa propuesta requiere de un tipo de intervención en la que se desplieguen las estrategias, procedimientos y líneas de acción necesarias para el logro de lo delineado previamente.

- Su función está directamente relacionada con la educación-formación de los sujetos y con los procesos técnico-pedagógicos de las instituciones escolares.

La investigación de la que deriva este artículo exigió la elaboración de un dispositivo de de-construcción de la identidad, el cual operó como herramienta analítica para dar cuenta de los elementos que intervienen en la construcción identitaria y funcionamiento de esa construcción. Además de las nociones de identidad, discurso y hegemonía, fue útil la elaboración de la categoría conceptual “*ethos* profesional”, con la cual sostengo que “de la manera de asumir de tal o cual forma el proceso de formación profesional, resulta la manera de ser pedagogo”, y de ese modo es como se revelan los diferentes tipos de pedagogos, sus compromisos, sus pasiones, sus preferencias, sus estilos, sus intereses, sus mentalidades, en una palabra, su *ethos*. El *ethos* es el reflejo de uno mismo ya sea como sujeto pensante y moral o profesional, y, en este caso, como pedagogo. Así, es posible hablar del “*ethos* profesional” desde el cual el sujeto emprende, en relación con los otros, su proceso de formación para irse constituyendo en “sujeto profesional”. Con el aporte de esos constructos y otros, es como fui resolviendo los objetivos y preguntas de la investigación.

En este reporte de investigación intenté mostrar, a través de los cuatro apartados que lo estructuran, el proceso de construcción de la identidad profesional que vivieron los pedagogos entrevistados en dos instituciones, en tres épocas. Para dar cuenta de dicho proceso, recuperaré distintos referentes identitarios: institucionales, históricos, curriculares, laborales; tratados desde las perspectivas del APD y puestos a jugar siempre en la tríada referente teórico, empírico y preguntas de investigación, como se mostró en el desarrollo de este artículo.

BIBLIOGRAFÍA

BHABHA, H. Culture's in-between. In: HALL, S.; GAY, P. du (eds.) *Questions of cultural identity*. North Yorkshire (Gran Bretaña): Sage, 1997. p.53-60.

BUENFIL, R. N. *Cardenismo: argumentación y antagonismo en educación*. México: DIE Cinvestav, Conacyt, 1994.

_____. *Documentos DIE n. 39*. México: Die Cinvestav –IPN, 1995.

_____. *Horizonte posmoderno y configuración social*. In: DE ALBA, A. (coord.) *Posmodernidad y educación*. México: Cesu-Unam, Porrúa, 1998. p. 11-67.

_____. *Notas personales tomadas en el marco del seminario interinstitucional (FFyL-Unam/DIE-Cinvestav) "Programa de Análisis Político de Discurso e Investigación" (PAPDI)*. México, 2005.

COMENIO, J. A. *Didáctica magna*. México: Porrúa, 1922/2005.

CURIEL, M. E. *La Educación normal*. In: SOLANA, F.; CARDIEL REYES, R.; BOLAÑOS MARTÍNEZ, R. (coords.) *Historia de la educación pública en México*. México: Fondo de Cultura Económica, 1981/1982.

DE ALBA, A. (coord.) *Teoría y educación en torno al carácter científico de la educación*. México: Cesu-Unam, 1996.

DUCOING, P. *La Pedagogía en la Universidad de México*, t.1 y t.2. México: Cesu-Unam, 1990.

DURKHEIM, E. *Educación y sociología*. México: Coyoacán, 1996/1999.

FOUCAULT, M. *La Arqueología del saber*. México: Siglo XXI, 1970/1999.

_____. *Microfísica del poder*. 3.ed. Madrid: La Piqueta, 1992.

_____. *Las Tecnologías del yo y otros textos afines*. Barcelona: Paidós, 2000.

_____. *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. México: Siglo XXI, 1976/2003.

FREIRE, P. *Pedagogía del oprimido*. México: FCE, 1975.

GONZÁLEZ, E.; BUENFIL, R. N. *The Impossible identity of environmental education. dissemination and emptiness*. In: MCKENZIE, H. B. M.; HART, P.; JICKLING, B. (eds.) *Fields of green*. Cresskill (NJ): Hampton Press, 2008.

GROSSBERG, L. *Identity and cultural studies: is that all there is?* In: HALL, S.; GAY, P. du (eds.) *Questions of cultural identity*. North Yorkshire (Gran Bretaña): Sage, 1997. p.87-107.

HALL, S. *¿Quién necesita la identidad?* In: BUENFIL, R. N. (coord.) *En los márgenes de la educación: México a finales de milenio*. México: PyV, Sade, 2000.

HERBART, F. *Pedagogía general derivada del fin de la educación*. Madrid: Humanitas, 1806/1983.

- HERNÁNDEZ, A. La Facultad de Pedagogía y su primer director, el profesor Manuel C. Tello. *Colección Pedagógica Universitaria*, Xalapa (México), n.14, p.109-114, 1986.
- HUSSERL, E. *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica*, libro 3: La fenomenología y los fundamentos de la ciencia. México: IIF-NAM, 1984/1997.
- LACAN, J. *Escritos*, I. México: Siglo XXI, 1971/1995. El Estadio del espejo como conformador de la función del "Yo", tal como se nos revela en la experiencia psicoanalítica, p.86-93.
- LACLAU, E. *Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo*. Buenos Aires: Nueva Visión, 1994.
- LACLAU, E.; MOUFFE, C. *Hegemonía y estrategia socialista, hacia una radicalización de la democracia*. Buenos Aires: Siglo XXI, 1987/2004.
- LARROYO, F. *Vida y profesión del pedagogo*: a propósito de la reforma de los planes de estudio de la Facultad de Filosofía y Letras de la Unam. México: FFyL-Unam, 1958.
- LECHTE, J. *50 pensadores contemporáneos esenciales*. Madrid: Cátedra, 1994/2000.
- LÓPEZ, A. A. *Manual de inducción al Colegio de Pedagogía de la Universidad Nacional Autónoma de México*. México: Unam, 2004.
- MENÉNDEZ, L. *El Amanecer de la pedagogía en el acontecer universitario*. Conferencia dictada, en el marco de los "Festejos del 40 aniversario de la Facultad de Pedagogía" de la Universidad Veracruzana, Xalapa, Estado de Veracruz, México, mayo 1994. (Trascripción del audio-video: Zaira Navarrete y Jorge Chacón)
- _____. *Escuela Nacional de Altos Estudios y Facultad de Filosofía y Letras: planes de estudios, títulos y grados 1910-1994*. México, 1996. Tesis (doct.) FFyL-Unam.
- MILES, M.; HUBERMAN, M. *Qualitative data analysis: a source book of new methods*. Beverly Hills: Sase, 1994.
- MORIN, E. *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa, 1990/2003.
- MORIN, E.; ROGER, E.; MOTA, R. *Educación en la era planetaria*. Barcelona: Gedisa, 2003.
- NAVARRETE CAZALES, Z. *El Pedagogo y su identidad profesional: el caso de los egresados de la carrera de Pedagogía de la Universidad Nacional Autónoma de México y de la Universidad Veracruzana*. México, 2007. Tesis (maestría) DIE-Cinvestav.
- PASILLAS, M. A.; FURLÁN, A. Dos miradas de la pedagogía como intervención. In: MEMORIA DEL COLOQUIO "LA PEDAGOGÍA HOY". México: FFyL-Unam, 1994.
- PÉREZ, A. *Historia de la Facultad de Pedagogía*. Xalapa (México): UV, 1986. (Documento interno)

ROJAS, I. *Trayectorias conceptuales y entramados discursivos en el campo pedagógico en México (1934-1989)*. Barcelona: Pomares, 2005.

SIERRA, J. *La Educación nacional*, 8. México: Unam, 1948.

TELLO, M. C. *Breve estudio para fundamentar y organizar una Facultad de Pedagogía en el Estado de Veracruz: proyecto de creación de la Facultad de Pedagogía UV-Xalapa, Veracruz (México)*, 1954. (Documento interno)

WITTGENSTEIN, L. *Investigaciones filosóficas*. México: IIF-Unam, 1988/2003.

ŽIŽEK, S. *El Sublime objeto de la ideología*. México: Siglo XXI, 1992.

ZEMELMAN, H. Acerca del problema de los límites disciplinarios. In: *Encrucijadas metodológicas en ciencias sociales*. México: Uam/Xochimilco, 1998.

Recebido em: outubro 2007

Aprovado para publicação em: janeiro 2008