

## **CONSTRUCCIÓN DE UNA IDENTIDAD PROFESIONAL**

*Los pedagogos de la Universidad Nacional Autónoma de México  
y de la Universidad Veracruzana*

ZAIRA NAVARRETE CAZALES

### **Resumen:**

Este trabajo presenta parte de los resultados de una investigación cualitativa para dar cuenta de los procesos de constitución identitaria de los pedagogos de las universidades Nacional Autónoma de México (UNAM) y Veracruzana (UV) egresados en 1950, 1970 y 1990, según los respectivos planes de estudio, y destacar los rasgos que han definido su identidad. La pregunta central 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? Se entrevistaron a 12 pedagogos (6 por institución, 2 por generación) y se analizaron sus testimonios y documentos institucionales. La identidad del pedagogo se ha constituido como histórica, relacional e híbrida: este profesionista cumple funciones diversas pero todas vinculadas con el 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.

### **Abstract:**

This article presents part of the results of qualitative research on the processes of identity formation of individuals who earned degrees in pedagogy at Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) and Universidad Veracruzana (UV) in 1950, 1970, and 1990. The results consider the pedagogues' course of study and emphasize the traits that have defined their identity. The central question was: Which traits have formed the identity of pedagogues at UNAM and UV? As a function of this question, the pedagogues' identity was studied. Interviews were held with twelve pedagogues in total (six from each institution, and two from each graduating class) and an analysis was made of their comments and institutional documents. Pedagogues' identity has been constituted as historical, relational and hybrid: a professional who fills various functions, all linked to general education (formal, non-formal and informal), and who confronts these functions differently from other professionals in education.

**Palabras clave:** pedagogos, identidad profesional, análisis de discurso, México.

**Key words:** pedagogues, professional identity, analysis of discourse, Mexico.

---

Zaira Navarrete Cazales es estudiante del doctorado en Ciencias, en el Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigaciones y de Estudios Avanzados-IPN. Calzada de los Tenorios núm. 235, col. Granjas Coapa, CP 14330 México, DF. CE: znavarretec@gmail.com / znavarretec@hotmail.com

## Introducción

Esta investigación surge a partir de algunas inquietudes que tuve como estudiante de la licenciatura en pedagogía: los pedagogos, ¿tenemos identidad como los médicos o los abogados?, ¿cuál es nuestro campo de acción específico?, ¿por qué, peyorativamente, se nos llama todólogos a los pedagogos?, entre otras. Esas inquietudes se concretaron en otra pregunta: ¿cuál es la identidad del pedagogo? Este cuestionamiento me llevó a la lectura de autores como: Hall (2000), Bhabha (1996), Grossberg (1996), Lacan (1971/1975), Zizek (1992), Foucault (1970), Laclau y 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: una persona 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 hace cada sujeto 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 mis preguntas iniciales; y 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 el proceso de construcción identitaria que experimentaron mis entrevistados de las décadas cincuenta, setenta y noventa, y algunos rasgos que los caracterizan en general y de otros que prevalecen en la formación profesional del pedagogo en cada una de estas décadas, todo ello tomando como referentes las condiciones institucionales-curriculares, políticas, epistémicas e históricas que posibilitaron 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 presento una breve caracterización de los contextos institucionales de donde egresaron mis entrevistados; en el tercero aludo a la discusión de resultados; y finalmente, hago mención de algunas reflexiones sobre el tema estudiado.

**Perspectiva de abordaje y herramientas analíticas:  
análisis político de discurso y pensamiento complejo**

El horizonte metodológico de lectura que realicé de mi referente empírico es desde la investigación cualitativa, particularmente desde la perspectiva del análisis político de discurso (APD) (Laclau y Mouffe, 1987/2004, 1994 sobre movimientos sociales y políticos; Buenfil 1994, 1995, 1998 en México acerca del campo educativo).<sup>1</sup> Este enfoque puede entenderse como una caja de herramientas (Wittgenstein, 1988/2003: 27) híbrida y heterogénea, donde convergen diversas miradas disciplinarias, fundamentalmente: teoría política, análisis del discurso, teorías sociales, filosofía, psicoanálisis, historia, entre otras. Este eclecticismo teórico,<sup>2</sup> 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; Laclau, 1994) y categorías conceptuales como: *discurso*,<sup>3</sup> para entender de dónde proceden las interacciones a partir de las cuales se forman las identidades; *hegemonía*,<sup>4</sup> para comprender cómo algunos sentidos logran fijarse y otros no y en esta tesitura, cuál o cuáles de las interacciones son más fuertes, efectivas, dejan huella y configuran la identidad del sujeto; e *identidad*,<sup>5</sup> 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*<sup>6</sup> de Morin (1990/2003), que no implica sólo ver lo que está tejido en conjunto sino las partes que integran ese conjunto, ver lo uno y lo múltiple. Aquello que es complejo recupera al mundo empírico; la incertidumbre; así como 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 tenido 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:

- 1) *preguntas de investigación*, planteadas al inicio pero que durante 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; y

3) el *referente empírico* inicial (selección de informantes, tópicos, entrevista, documentos, etcétera) se fue ajustando durante la investigación.

De esta forma, la construcción del objeto de estudio es un proceso de elaboración con ajustes permanentes (entre otros, de principios epistemológicos, ontológicos, de estrategias analíticas y de articulación de resultados), en el interjuego de las preguntas de investigación y los referentes teórico y empírico. Por ejemplo, durante la investigación se fueron produciendo categorías como: *identidad, ethos y sujeto profesional* y se formularon criterios de agrupación analítica “intra e inter-institucional”.

Utilizando estas conceptualizaciones en el abordaje del problema de la identidad profesional del pedagogo, se puede decir que éste la ha ido construyendo no sólo a partir de las políticas educativas, de las condiciones de la disciplina, de la institución, especialmente de los planes de estudios que rigieron el rumbo educativo en la época en que les tocó estudiar, sino de múltiples factores que, con mayor o menor intensidad interpelatoria, condicionaron parcialmente su identidad. En este tenor, la *identidad profesional* es la forma en que el sujeto se apropiá de un proyecto profesional-institucional, correspondiente a un *campo<sup>7</sup>disciplinar*, y de lo que ese proyecto y ese campo implican en tanto espacio y medio de constitución-formación. En el caso de este trabajo, la identidad profesional del pedagogo depende del tipo de relación y vivencias de éste con la institución en que se forma, la disciplina y vida laboral en una época y contexto específicos.

En cuanto a las técnicas de recuperación de información, utilicé las siguientes: el *análisis histórico-documental*, incluyó la revisión de los planes de estudio de las universidades Veracruzana (UV) y Nacional Autónoma de México (UNAM), así como la literatura gris y especializada sobre el tema; y la *entrevista*, realizada a 4 sujetos por década –1950, 1970, 1990– (2 pedagogos de la UNAM y 2 de la UV), teniendo un total de 12 entrevistados.<sup>8</sup> La selección de los informantes fue intencional (Miles y Huberman, 1994). El criterio básico de su elección radicó en tres puntos: a) que hubiesen estudiado la carrera de pedagogía entre los años cincuenta, setenta y/o noventa; b) que fueran egresados de la UNAM (Ciudad Universitaria) o de la UV (Xalapa); y c) que fueran docentes universitarios.<sup>9</sup>

Para tener, de manera general, un perfil profesional y trayectoria de mis entrevistados, presento algunas características en la tabla 1, que sugiero leer en forma vertical.

**TABLA 1**  
*Características de los entrevistados*

<i>Inst. formadora</i>	<b>1950</b> <i>UV</i>	<b>UNAM</b>	<b>1970</b> <i>UV</i>	<b>UNAM</b>	<b>1990</b> <i>UV</i>	<b>UNAM</b>
Año de ingreso y egreso	A 1954-1956 B 1959-1963	A 1955-1959 B 1959-1965	A 1976-1980 B 1976-1980	A 1971-1975 B 1976-1980	A 1991-1996 B 1997-2002	A 1997-2002 B 1998-2003
Plan de estudios	A 1954 B 1958	A 1955 B 1959	A 1976 B 1976	A 1967 reestruc. en 1972 B 1967 reestruc. en 1972	A 1990 B 1990	A 1967 reestruc. en 1972 B 1967 reestruc. en 1972
Sexo <sup>10</sup>	A M B M	A M B M	A F B M	A F B M	A F B M	A F B M
Años de ejercicio profesional	A 50 B 35	A 47 B 41	A 26 B 26	A 31 B 26	A 10 B 4	A 4 B 3
Trayectoria laboral: breve descripción	A -Docente de la FP-UV y de la NV -Director de la FP-UV. -Asesor pedagógico en diversos estados del país	A -Docente del CP-UNAM. -Fundador y director de la lic. en Pedag.-UIC -Director de los deptos. de Publicaciones y Computación	A -Docente de la FP-UV -Jefa del Depto. de Competencias académicas-UV	A -Docente del CP-UNAM -Actualizadora de profesores de la UNAM	A -Investigadora IIE-UV -Auxiliar de investigación -Cargos administrativos -Inv. educativa DIE-Cinvestav	A -Docente de la UPN. -Asesora de profesores -Auxiliar administrativa
	B -Docente de la FP-UV y de la NV -Director de la FP-UV.	B -Docente del CP-UNAM -Asesor de proyectos de investigación	B -Docente de la FP-UV -Formador de profesores -Inv. educativo IEE-UV -Diréc. de la FP-UV	B -Docente del CP-UNAM -Formador de docentes -Diseñador de proyectos educ. -Educ. popular	B -Docente de la FP-UV -Asesor de proyectos de inv. educativa -Diseñador de material didáctico	B -Auxiliar de investigación -Asesor técnico pedagógico -Diseñador de material didáctico
Estudios de posgrado	A -2 diplomados endidáctica (UIA)	A -Mtria. y doc. en Pedagogía (UNAM)	A -Maestría en admón. de personal (IESCA) -Doctorado en la UNED	A -Mtria. en Ciencias (Cinvestav) -Doc. en Filosofía política (Essex-Inglatera)	A -Doctorado en la UNED	A - Maestría en Ciencias (Cinvestav)
	B -9 especialidades -7 mtrías (1 en pedagogía, UNAM); -3 docs. (1 en pedagogía, UNAM)	B -Mtria. y doc. en Pedagogía (UNAM)	B -Maestría en educación	B -Maestría en educación (UIA)	B - Maestría en Ciencias (Cinvestav)	B - No

CP: Colegio de pedagogía, DIE-Cinvestav: Departamento de Investigaciones Educativas-Centro de Investigación y de Estudios Avanzados, FP: Facultad de Pedagogía UV: Universidad Veracruzana, IE: investigación educativa, IESCA: Instituto de Investigaciones y Estudios Superiores de las Ciencias Administrativas, IIE: Instituto de Investigaciones en Educación, NV: Normal Veracruzana, UIA: Universidad Iberoamericana, UIC: Universidad Intercontinental, UNAM: Universidad Nacional Autónoma de México, UNED: Universidad Nacional de Educación a Distancia, UPN: Universidad Pedagógica Nacional, UV: Universidad Veracruzana.

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 las décadas de los cincuenta, setenta y noventa;
- concepción de los egresados sobre la pedagogía previa al ingreso a la carrera y posterior a ella: ¿transformación, cambio e iterabilidad?; y
- ejercicio profesio-laboral del pedagogo: ¿un campo de acción delimitado?

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. Concomitantemente, se derivaron *algunos rasgos* (nivel intra e interinstitucional) característicos de la identidad del pedagogo, ya que en las investigaciones de caso los resultados no son generalizables.

#### Breve caracterización de los contextos institucionales

Adentrarnos a 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 ser interpretada 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 su institucionalización nace un nuevo profesional de la educación: el pedagogo con una formación e identidad propias.

Estudio a la Facultad de Pedagogía de la Universidad Veracruzana (1954), y al 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 hecho de que ambas nacieran casi a la par, posibilita analizar un poco el papel que ha tenido la tradición pedagógica de estas instituciones en la autoconcepción ontológica del pedagogo actual.

### La carrera de pedagogía en la Universidad Veracruzana

La idea de creación de la Facultad de Pedagogía de la Universidad Veracruzana (FP-UV) se remonta, nos dice Pérez (1986:8), 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 esta 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, 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, 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 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 trasmitidos, en la mejor preparación técnica e intelectual de nuestras futuras generaciones [...] (Hernández, 1986: 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 media<sup>11</sup> (Pérez, 1986:8-11).

Manuel C. Tello presenta un proyecto en el que destaca 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. Enseguida 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 declaratoria de apertura, las labores de la Facultad de Pedagogía, dependiente de la Universidad Veracruzana, iniciaron el 3 de mayo de ese mismo año, provisionalmente en la casa ubicada en la calle Lerdo de Tejada, número 25, hoy bajo el nombre de Xalapeños Ilustres (Pérez, 1986:8-11).

Ochenta y tres alumnos iniciaron los estudios correspondientes a primero y segundo años, este último grado como consecuencia de que a los maestros que habían satisfecho el primer curso en aquel intento de especialización para profesores de educación secundaria en 1944, les fue revalidado por la Universidad Veracruzana. El grado que obtenían los alumnos 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, 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 (CP-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 especialistas, proporcionando conocimientos científicos, literarios, de un orden eminentemente práctico y superior a los que pudieran realizarse en las escuelas profesionales. Se establecerán, dice Sierra (1948), clases completas de pedagogía. Esta es la primera vez, nos dice Menéndez (1994:5), que escuchamos en la Universidad Nacional el término *pedagogía*.<sup>12</sup>

En 1910 se instituye la Escuela Nacional y de Altos Estudios, quedando dividida, organizacionalmente, en tres secciones: Humanidades, Ciencias exactas, físicas y naturales, y Ciencias sociales políticas y jurídicas. 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, el doctor Pruneda, y 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, esto levantó a tres grupos adormilados hasta entonces: *a)* los normalistas, que se negaban a que se formara al interior de la universidad una escuela normal superior; *b)* los renovados positivistas, que aseguraban que sólo el positivismo podría resolver los problemas educativos del país; y *c)* 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 Superior.<sup>13</sup>

En 1934, la Escuela Normal Superior es separada de la universidad (Rojas, 2004), 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 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 un vida muy endeble, que funcionó hasta 1954.

En 1954 el doctor Francisco Larroyo sustituye el departamento de Ciencias de la Educación y funda el de Pedagogía, esto porque venía de Alemania con toda la tradición pedagógica de ese país. La creación de este nuevo departamento se debió, principalmente, a la visión de Larroyo de una pedagogía universitaria distinta de la 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, 1958:95).

Así, los hasta entonces departamentos que conformaban la Facultad de Filosofía y Letras se convirtían en colegios y se reducían 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 especialidad totalmente independiente de las demás<sup>14</sup> y con un plan de estudios completamente renovado, encau-zado ya no tan sólo a la formación de profesores, sino a la capacitación de profesionales en pedagogía aptos para organizar escuelas, efectuar investigaciones y desempeñar tareas de asesoría en diferentes instituciones (Ducoing, 1990:247).

Los rasgos genealógicos puestos de relieve en los párrafos anteriores muestra 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 de 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 las tres épocas referidas, sino también observar lo que tienen de peculiar las identidades de estos pedagogos y que los distingue entre sí, siendo posible identificar múltiples y diversas formas de constituir la identidad dentro de un mismo campo profesional en una y varias épocas y en diferentes espacios institucionales.

### Discusión de resultados

Algunos rasgos que han constituido la identidad profesional del pedagogo La identidad profesional de estos pedagogos 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. Estos 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) generales durante su trayectoria universitaria y posuniversitaria, 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 de los años cincuenta, setenta y noventa.

Rasgos identitarios de los pedagogos egresados de la UNAM y UV en 1950  
El interés de los entrevistados de la década de los cincuenta por la pedagogía, tanto de la UNAM como de la UV, está fuertemente asociado con la enseñanza, este interés se origina a partir de su trayecto por la educación primaria. La concepción preuniversitaria de estos entrevistados sobre la carrera de pedagogía como formadora de profesores únicamente es equivalente entre ellos, pero esta concepción se amplía durante su trayecto por la universidad e interiorizan otras funciones profesio-laborales del pedagogo no sólo como maestro, sino también como directivo, administrador escolar, planeador, formador de formadores o asesor. En este 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 que es equivalente entre mis entrevistados es que todos se incorporaron como maestros, unos, en el CP-UNAM y otros, en la FP-UV, donde estudiaron, convirtiéndose así en los sucesores de sus maestros. De este modo, estaría asegurada la continuidad y sedimentación de la institución formadora. En este sentido, la institución misma se autorreproduce. Para que la sedimentación sea posible es necesario que el discurso –como objeto de sedimentación– sea reconocido y aprobado por una parte del grupo o sector al que intenta interpelar, es decir, por los otros.

Las actividades profesio-laborales que han realizado los pedagogos egresados en la década de los cincuenta de la UV rebasan el campo de acción pro-

puesto en el plan de estudios (que 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 de las entrevistas realizadas a los formados en los años cincuenta, localicé algunos rasgos identitarios que distinguen a estos pedagogos:

- *Eros pedagógico*, como 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. Tener eros pedagógico es darle valor a la pedagogía y a su quehacer.
- *Erudición*, donde el pedagogo “debe ser” quien busca en el saber su mayor realización, y este saber será amplio, 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, sobre todo, filosóficos; entre más sabe es un mejor pedagogo. Esta actitud ante el saber conlleva una preocupación ética, ya que si se encarga de la formación del alumno, debe primero formarse él mismo para dar formación a los otros.
- *Su interés por la pedagogía está asociado con su interés en la enseñanza como principal actividad profesional*, 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*: donde los problemas de la pedagogía eran enfocados más desde una visión filosófica, producto de la formación que recibían 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 de los setenta en la FFyL-UNAM y de la FP-UV sobre lo que *es* la pedagogía y el pedagogo, no estaban muy alejadas de la propuesta institucional; sin embargo, concretada ésta en el plan de estudios, rebasaba 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 con sus posibilidades de ejercicio profesio-laboral; y digo muy particular porque cada uno de los entrevistados (de la UNAM y de la UV) ejerce la pedagogía y tiene intereses académicos muy diversos (la investigación, la pedagogía social, la administración educativa, la formación de profesores, *inter alia*), a pesar de que se formaron en la misma institución, en los mismos años y además de haber sido compañeros de generación.

Algunos de los rasgos identitarios de los pedagogo de los setenta, 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 un pensamiento crítico de la educación, que sería conocido como pedagogía crítica.
- *La pedagogía estaba marcada por la idea de intervención social* que en la UNAM tenía por lo menos una doble significación: *a)* debía ir de la mano de la realidad y necesidades de los grupos sociales (un pedagogo más práctico que reflexivo) y *b)* 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 tomar un papel importante en la formación de profesionistas, y en particular de los pe-

dagogos. 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 los años setenta, en pedagogía es cuando empieza a tener mayor presencia la noción de intervención como tal (realidad-concientización-intervención).

- La formación del pedagogo de los años setenta-ochenta 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 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 y preocupación 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 de la década de los cincuenta. Aquí *se desliga un poco más la pedagogía de la docencia como opción principal de ejercicio profesional*, aunque su figura aparece como formador de formadores, encargado 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 coincidía con sus intereses o preocupaciones iniciales, ya sea por la administración (E-UV-70A),<sup>15</sup> preocupación sobre por qué el aprendizaje entre los alumnos es diferencial (E-UV-70B), sobre la educación familiar (E-UNAM-70A) o la educación popular (E-UNAM-70B).

#### Rasgos identitarios de los pedagogos egresados de la UNAM y UV en 1990

La idea inicial de la pedagogía que tenían los entrevistados de los años noventa, era que ser pedagogo significaba ser profesor y “algo más”. Esta primera idea es equivalente a la de la generación de la década de los cincuenta, quienes también creían que ser pedagogo era ser maestro, y diferente a la idea de los entrevistados de los años setenta, con una visión más amplia del ser pedagogo y de la pedagogía. Durante el trayecto universita-

rio, los de los años noventa 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 noventa se diversifican y se ejercen en distintos escenarios, no sólo dentro de la educación formal sino también dentro de los “no formales” e informales, tales como empresas, educación de adultos, consultoría, entre otros.

Algunos rasgos característicos de los entrevistados, egresados en la década de los noventa de la UNAM y de la UV son los siguientes:

- 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 y, en particular, la de investigación donde se agregan una serie de materias (metodologías, paradigmas, epistemología) relacionadas con la investigación.
- *Tiene mayor presencia la lectura de autores latinoamericanos* como Freire, Puiggrós, Glazman y De Ibarrola (estas autoras se empiezan a leer desde los años setenta pero permanecen vigentes y con gran énfasis en los años noventa), Díaz Barriga, De Alba, 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.
- 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 de la UV están dirigidos hacia la docencia universitaria y a la investigación, reconociendo la diversidad de espacios laborales, pero priorizando su preferencia académica; mientras que los intereses de los egresados de la UNAM van más encaminados hacia los espacios donde sean requeridos y en donde puedan desarrollarse como tales.
- Un pedagogo de la UV y los dos de la UNAM consideran que sus planes de estudio les proporcionaba “buena” formación teórica pero poco acercamiento con los problemas reales. El otro pedagogo de la

UV señala que su plan de estudios se enfocaba más a cuestiones y actividades técnicas 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, estos dos tipos de teoría están entremezclados en la formación del pedagogo, aunque en menor grado la primera. La teoría para ejecutar procedimientos técnicos ocupa la mayor parte del currículum de pedagogía dado que las áreas de conocimiento que lo estructuran 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 las discusiones de este carácter son escasas en las aulas de las carreras de pedagogía, limitando, sin duda, la formación crítica e intelectual del pedagogo.

#### ¿Qué significa ser pedagogo?

Es muy común escuchar a los propios formadores de pedagogos, estudiantes e investigadores decir que “carece” de *una* “identidad propia”, “verdadera”, que lo “defina” de tal modo que pueda ser identificado e identificarse con claridad “como puede identificarse” a otros profesionistas, ya sean abogados, médicos, psicólogos. Cabe decir que es una afirmación ingenua argumentar que, por ejemplo, el médico tenga una identidad profesional en términos duros porque a pesar de que el objetivo fundamental de la carrera de medicina siga siendo salvar vidas, prevenir enfermedades, etcétera, las formas de salvar, curar y prevenir son distintas de época en época, es decir, son contextuales, como lo son también los medicamentos, las terapias, los instrumentos, las tecnologías, los métodos curativos y los saberes disciplinarios que incorpora.

En este sentido, argumento que no es que el pedagogo carezca de identidad, más bien resulta difícil pensarla a la manera como se han constituido las identidades de otras profesiones. Es cierto que esta situación dificulta discernir la identidad del pedagogo como monológica, homogé-

nea, unificada, sin embargo, debido a que es posible nombrar a este profesionista (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 profesionista que cumple funciones diversas pero todas ellas vinculadas con algún ámbito de la educación en general (formal, no formal e informal), y si hay un rasgo identitario que ha hegemonizado 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 su identidad profesional –como la de cualquier otro profesionista 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-deconstrucción-reconstrucción no supone una causalidad simple sino compleja “del proceso”; la identidad es cambiante en tanto el sujeto decide o no ocupar ciertas posiciones (funciones) en su contexto histórico-social. En este sentido sostengo que la identidad del pedagogo como la de cualquier profesión es fracturada, ambigua y su definición es temporal.

Asimismo sostengo que, dado que al pedagogo se le da una formación disciplinar múltiple y dispersa (esquema 1) 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*, donde están presentes elementos constitutivos de la disciplina pedagógica (constituida como una disciplina híbrida, Navarrete, 2007:17), pero también de las apropiaciones que hacen de sí mismos como pedagogos, además de sus experiencias en el terrero pedagógico (ejercicio laboral).

En este tenor, sustento que el proceso de construcción identitaria no debe entenderse como mecánico, definitivo y último que esencializa o sustancializa la identidad en un sentido determinista y de unicidad, sino como un proce-

so 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 profesionista que encuentra una de sus oportunidades de realización profesional en el ejercicio laboral.

#### La pedagogía: una disciplina híbrida ≈ formación-constitución híbrida del pedagogo

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. De tal maneta, 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, son muchas 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 educación 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 (Navarrete, 2007).

La pedagogía tiene como objeto de estudio a la educación, la cual no puede concebirse desde una visión teórica o disciplinar única: es imposible, porque la problemática educativa en conjunto rebasa lo unidisciplinario, lo uniteórico, ello implicaría una omnisciencia, la cual también es imposible. Es más, la naturaleza social de la educación no lo posibilita porque, en tanto producto social, está sobredeterminada por factores geográficos, políticos, culturales, ideológicos, históricos, económicos, demográficos, étnicos, genéticos, etcétera; por ello, exige pensarla desde su multidimensionalidad.

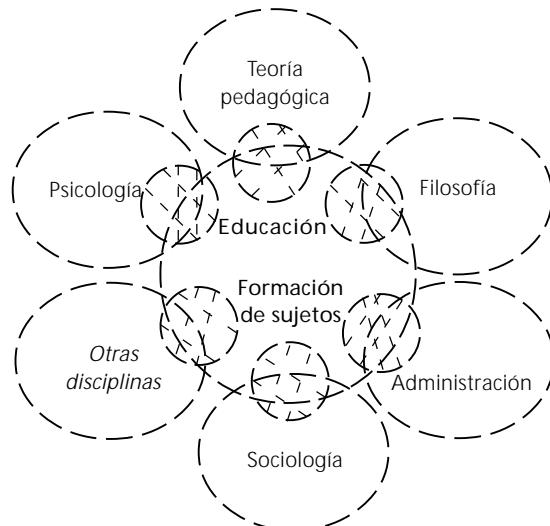
Los entrevistados de la UNAM y de la UV consideran que la pedagogía es una disciplina que, por tener como objeto de estudio a lo educativo, se apoya en diversas disciplinas que tratan el tema; cada una centra su atención en aquellas dimensiones que, de algún modo, le corresponde directamente abordar.

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 educación, es decir, ese conjunto de disciplinas 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, el carácter de 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, de anatomía humana; en tanto que en educación se habla de antropología pedagógica y de antropometría.

En esta misma tónica, Zemelman (1998:94) 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] disciplinarios”, 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 su estudio científico. 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. Muy al 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, pero no acabado, de la realidad educativa como veremos en el siguiente esquema.

## ESQUEMA 1

*Complejidad de la educación e interdisciplinariedad en su estudio*

Fuente: Buenfil y Navarrete, en Navarrete 2007.

### *¿Por qué estudiar la carrera de pedagogía?*

El análisis del discurso documental y testimonial de las dos instituciones y sus egresados evidencia que el rasgo identitario que hegemonizó, es decir dominó y persuadió, a los pedagogos en las décadas cincuenta, setenta y noventa es que la mayoría de ellos ingresó a esta carrera con la idea normalista de estudiar pedagogía para ser profesor, aunque posteriormente 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 sedimentada entre el común de la población mexicana, y sobre este supuesto reduccionista de la pedagogía es con el 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, que proviene del griego antiguo *paidagogos*, que refiere al esclavo que traía y llevaba a los niños a la escuela; y de las raíces *paídōs* que es niño, y *gogía*, que es llevar o conducir.

El concepto pedagogía no era concebido como una ciencia, 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 ligada con la docencia y, en el imaginario social, pedagogía ha significado ser profesor. Recordemos que la enseñanza –por lo menos hasta mediados del siglo XX– era vista como una de las profesiones más nobles y honorables que alguien podría ejercer, para lo 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 con 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 estos agentes era considerada como “mesiánica”.

En la década de los cincuenta, la mayoría de los estudiantes que ingresaron a la carrera de pedagogía ya habían cursado una carrera previa a ésta, por ejemplo, los alumnos 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 de los años cincuenta 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 significaba 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 setenta y noventa ingresan a la carrera sin otro grado equivalente a la licenciatura más que el de su bachillerato o preparatoria.

Ejercicio profesio-laboral del pedagogo: ¿un campo de acción delimitado? Aunque la idea original de los egresados en las décadas cincuenta, setenta y noventa sobre la pedagogía giraba alrededor de la enseñanza o de estudiar esta carrera para ser profesor, se perciben diferencias en la visión que éstos tenían acerca de la enseñanza; para los egresados de los cincuenta ser profesor o ser pedagogo representaba una “vocación de ser-

vicio”, mientras que para los de los años setenta y noventa, la idea de ser pedagogo estaba más pensada desde el “mercado laboral y de la ocupación profesional”.

En la década de los cincuenta, el campo de ejercicio laboral era el de profesor, pero además los de capacitación docente, dirección, organización o administración escolar; para los años setenta, el campo se amplía y ya no se trataba sólo de esos espacios sino, además, los de asesoría, orientación e investigación educativas; en los años noventa, el pedagogo se inserta en espacios empresariales, de vinculación social, educación de adultos así como en todo aquello que tenga que ver de alguna manera con el terreno educativo.

En este sentido, reitero que hablar de la identidad del pedagogo en términos fijos supondría que este profesionista, desde la década de los cincuenta, ocuparía los mismos espacios laborales y 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) hegemonizaron la identidad de estos pedagogos. Por ejemplo, el proyecto curricular que ofrecía la institución formadora 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 de la década de los cincuenta, como un medio para una mayor y mejor preparación profesional en su campo; en el caso de los pedagogos de los setenta 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 de los setenta, para ejercer una actividad profesional como la administración o para resolver algunas inquietudes pedagógicas como la diferencia de habilidades de aprendizaje entre los alumnos; y para los formados en los noventa, para llegar a ser *maestro* y “algo más”.

#### A modo de conclusión:

**algunos rasgos generales que caracterizan la identidad del pedagogo**

Este apartado me permite entretejer el análisis de la información previamente planteado y dar cuenta de uno de mis objetivos de investigación

formulado en esta tesis: analizar aquellos rasgos o aspectos constituyentes de la identidad profesional del pedagogo de la UNAM y la 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 abrevia 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 autocontenido *en y desde* sí misma, ya que pensar su formación sólo es posible como construcción articulatoria de múltiples saberes disciplinarios. Por ello, esta profesión abarca tantas áreas de conocimiento como áreas de acción profesional en el ámbito educativo.

Un rasgo que hegemonizó –es decir, prevaleció porque ofreció un modelo identitario plausible, desde la creación de la carrera de pedagogía en México en los años cincuenta, 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 setenta y los noventa) goza de la ventaja de tener una formación disciplinar amplia y diversa, lo que le permite 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, como de comportamiento y desempeño escolar del alumno o educación de adultos, entre otros. Este es el marco de problemas en los que mayormente actúa el pedagogo. En este sentido, considero que, 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 *escolar* y el *social*. El primero es aquel cuya tarea se circunscribe en el ámbito institucional de la escuela; el segundo 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*, ni esencialista o sustancial de lo que es o debe ser el pedagogo, me permito enumerar algunos rasgos identitarios que hegemonizaron al pedagogo, mas no lo determinan, desde la creación de la carrera de pedagogía en México hasta la década de los noventa:

- Formación universitaria distinta a la 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 asunto 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 esto, 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, investiga-

dor, 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 profesio-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, cada uno plantea problemas particulares que, a su vez, requieren soluciones particulares. De este modo, parafraseando a Pasillas y Furlan (1994:279) 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 el presente artículo me exigió la elaboración de un dispositivo *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 esta 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 este 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 la ayuda de estos constructos y otros es como fui resolviendo los objetivos y preguntas de 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, recuperé distintos referentes identitarios: institucionales, históricos, curriculares, laborales; tratados desde la perspectiva del análisis político de discurso y puestos a jugar siempre en la tríada referente teórico, empírico y preguntas de investigación, como se mostró en el desarrollo de este artículo.

### Notas

<sup>1</sup> Perspectiva de investigación desarrollada por Ernesto Laclau en la Universidad de Essex, Inglaterra, desde finales de los años setenta, y ha cobrado gran relevancia a nivel internacional (Lechte, 1994/2000). En México es desarrollada por Rosa Nidia Buenfil Burgos desde los noventa. Esta perspectiva se concentra en el estudio de los procesos históricos en que se construyen los significados y el estudio de la historia como transformación del significado de las cosas (Buenfil, 1994:3).

<sup>2</sup> Eclecticismo teórico que requiere siempre de una cuidadosa y rigurosa vigilancia epistémica que haga compatible los principios ontológicos y políticos del análisis político de discurso (por ejemplo, la crítica a las diversas versiones del esencialismo) con los de otras teorías de las cuales se pretenda hacer uso (González y Buenfil, en prensa).

<sup>3</sup> La noción de discurso es entendida como una “totalidad relacional” de secuencias significantes (Laclau y Mouffe, 1987/2004), o 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).

<sup>4</sup> 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.

<sup>5</sup> 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). Cf. Navarrete, 2006.

<sup>6</sup> 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. A continuación menciono algunas características del pensamiento complejo (Morin, Roger y Mota, 2003:64-70):

- 1) El estatuto semántico y epistemológico del término *complejidad* no se ha concretado aún.
- 2) Aunque muchos autores tienen a veces una opinión diferente en torno al término complejidad, casi todos distinguen entre complejidad y complicación.
- 3) El pensamiento complejo sabe que la certidumbre generalizada es un mito y que es más potente un pensamiento que reconoce la vaguedad y la imprecisión que un pensamiento que la excluye irreflexivamente.
- 4) Un pensamiento complejo nunca es un pensamiento completo.

- 5) El pensamiento complejo sabe que existen dos tipos de ignorancia: la del que no sabe y quiere aprender y la ignorancia (la más peligrosa) de quien cree que el conocimiento es un proceso lineal, acumulativo...
- 6) El pensamiento complejo no desprecia lo simple, critica la simplificación.

<sup>7</sup> El concepto de campo es entendido por Bourdieu (1992:73) como un espacio de juego relativamente autónomo, con objetivos propios logrados, con jugadores compitiendo entre sí y empeñados en diferentes estrategias según su dotación de cartas y su capacidad de apuesta (capital) pero, al mismo tiempo, interesados en jugar porque “creen” en el juego y porque reconocen que “vale la pena jugar”.

<sup>8</sup> Aunado a estas 12 entrevistas, logré realizar dos *entrevistas especiales* a dos pedagogas especialistas de su profesión, me refiero a las doctoras Libertad Menéndez Menéndez (FFyL-UNAM) y Graciela Miguel Aco (FP-UV-Xalapa).

<sup>9</sup> 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 posgrado

y de mayor diversificación de actividades para los pedagogos (saber hacer) y profesionistas en general.

<sup>10</sup> En la década de los cincuenta los estudiantes de la carrera de pedagogía en la UV eran solamente hombres, no había presencia femenina (fuente: Archivo Histórico de la UV); en el caso de la UNAM la gran mayoría eran hombres (fuente: E-UNAM-50A).

<sup>11</sup> La Universidad Veracruzana dependía del poder Ejecutivo estatal; su autonomía le es concedida en 1997. De ahí que las decisiones del gobernador sobre la Universidad eran acatadas, podríamos decir, sin mayor discusión. Esto facilitó la aprobación por el Consejo Universitario la creación de la Facultad de Pedagogía.

<sup>12</sup> Cabe mencionar que en México, desde 1885 en la Escuela Modelo de Orizaba (Veracruz), 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).

<sup>13</sup> 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 otro para formar inspectores de escuelas.

<sup>14</sup> Dicha autonomía perece ser que se debió principalmente a que el Colegio de Pedagogía, a excepción de los otros colegios, si 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.

<sup>15</sup> Un ejemplo de cómo debe leerse esta codificación es: E-UV-50A~Entrevistado de la Universidad Veracruzana de la década de los cincuenta que estudió antes que el entrevistado B de la misma década.

## Referencias

- Bhabha, H. (1996). "Culture's in-between", en Hall, y Du Gay (eds.) (1997), *Questions of Cultural Identity*, North Yorkshire, Gran Bretaña: Sage Publications.
- Bourdieu, P. (1992). *Réponses*, París: Seuil.
- Buenfil, R. N. (1994). Cardenismo: *Argumentación y antagonismo en educación*, México: DIE CINVESTAV/CONACYT.
- Buenfil, R. N. (1995). *Documentos DIE* núm. 39, México: DIE-CINVESTAV-IPN.
- Buenfil, R. N. (1998) "Horizonte posmoderno y configuración social", en De Alba, *Posmodernidad y educación*, México: CESU-UNAM/Porrúa.
- Comenio, J. A. (1922/2005). *Didáctica Magna*, México: Porrúa.
- Curiel, M. E. (1981/1982). "La educación normal", en Solana, Cardiel Reyes y Bolaños Martínez (coords.), *Historia de la educación pública en México*, México: FCE.
- Ducoing, P. (1990). *La pedagogía en la Universidad de México* (ts. I y II), México: CESU-UNAM.
- Durkheim, E. (1996/1999). *Educación y sociología*, México: Ediciones Coyoacán.
- Foucault, M. (1970-1999). *La arqueología del saber*, México: Siglo XXI.
- González, E y R. N. Buenfil. (2007, en prensa). "The impossible identity of environmental education. Dissemination and emptiness", en McKenzie, Bai, Hart y Jickling (eds.) *Fields of Green*, Hampton Press.
- Grossberg, L. (1996). "Identity and cultural studies -Is that all there is?", en Hall y Du Gay (eds.) (1997) *Questions of Cultural Identity*, North Yorkshire, Gran Bretaña: Sage Publications.
- Hall, S. (2000). "¿Quién necesita la identidad?", en Buenfil R. N. (coord.). *En los márgenes de la educación. México a finales de milenio*, México: PyV/SADE.
- Herbart, F. (1806/1983). *Pedagogía General derivada del fin de la educación*. Madrid: Humanitas.
- Hernández, A. (1986). "La Facultad de Pedagogía y su primer director, el profesor Manuel C. Tello", Revista *Colección Pedagógica Universitaria*, núm. 14, pp. 109-114. Xalapa, Ver, México: Instituto de Investigaciones en Educación-Universidad Veracruzana.
- Husserl, E. (1984/1997). *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica*, libro tercero: *La fenomenología y los fundamentos de la ciencia*, México: IIF-UNAM.
- Lacan, J. (1971/1995) "El estadio del espejo como conformador de la función del 'Yo', tal como se nos revela en la experiencia psicoanalítica", en *Escritos I*, México: Siglo XXI.
- Laclau E y Mouffe Ch. (1987/2004) *Hegemonía y estrategia socialista, hacia una radicalización de la democracia*, Buenos Aires: Siglo XXI.
- Laclau E. (1994). *Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo*, Buenos Aires: Nueva Visión.
- Larroyo, F. (1958). *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.
- Lechte, J. (1994/2000). *50 pensadores contemporáneos esenciales*, Madrid: Cátedra.
- López, A. A. (2004). *Manual de Inducción al Colegio de Pedagogía de la Universidad Nacional autónoma de México*, México: UNAM.
- Menéndez, L. (1994). *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, Ver., México, mayo-94. Trascipción del audio-video por Zaira Navarrete y Jorge Chacón.
- Menéndez, L. (1996). *Escuela Nacional de Altos Estudios y Facultad de Filosofía y Letras: Planes de estudios, títulos y grados 1910-1994*, tesis doctoral, México: FFyL-UNAM.
- Miles, M. y Huberman, M. (1994). *Qualitative data analysis: a source book*, Beverly Hills: Sage-High education.
- Morin, E. (1990/2003). *Introducción al pensamiento complejo*, Barcelona: Gedisa.
- Morin, E. Roger, E. y Mota R. (2003). *Educar en la era planetaria*, Barcelona: Gedisa.
- Mucchielli, A. (1996). *Diccionario de métodos cualitativos en ciencias humanas y sociales*, Madrid: Síntesis.
- Navarrete, Z. (2006). "Proceso de-construcción de la identidad", en *Memorias del 1er. Congreso Nacional del Sistema de Posgrados en Ciencias Sociales*, México: Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco.
- Navarrete, Z. (2007). *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*, tesis de maestría, México: DIE-Cinvestav.
- Pasillas M. A y A. Furlan (1994) "Dos miradas de la pedagogía como intervención", en Memoria del coloquio *La pedagogía Hoy*, México: FFyL-UNAM.
- Pérez, A. (1986). *Historia de la Facultad de Pedagogía*, Xalapa: UV (documento interno).
- Rojas, I. (2004). *Trayectorias conceptuales y entramados discursivos: una lectura de la transición en el campo del conocimiento pedagógico*, tesis doctoral, México: DIE-CINVESTAV.
- Sierra, J. (1948). *La educación nacional*, núm. VIII, México: UNAM.
- Tello, M. C. (1954). *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* (documento interno).
- Wittgenstein, L. (1988/2003). *Investigaciones filosóficas*, México: IIF-UNAM.
- i•ek, S. (1992). *El sublime objeto de la ideología*, México: Siglo XXI.
- Zemelman, H. (1998). "Acerca del problema de los límites disciplinarios", en *Encrucijadas metodológicas en ciencias sociales*, México: UAM/Xochimilco.

Artículo recibido: 15 de marzo de 2007

Dictaminado: 2 de julio de 2007

Segunda versión: 15 de agosto de 2007

Aceptado: 31 de octubre de 2007