

Afecto y memoria. El proceso de formación y constitución identitaria del pedagogo universitario en México

Zaira Navarrete Cazales

Universidad Nacional Autónoma de México

znavarretec@gmail.com

Resumen

Se presentan parte de los resultados de una investigación finalizada de corte cualitativo que tuvo como objetivo dar cuenta de los procesos de constitución identitaria de los pedagogos formados en México en la última mitad del siglo XX. En los años 50 en México, solo dos instituciones ofertaban la Carrera de Pedagogía: la Universidad Veracruzana (UV) y la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). En este artículo se presentan testimonios inéditos de 4 pedagogos que estudiaron en los años 50, 2 de la UV, 2 de la UNAM, con la intención de mostrar cómo por medio de la rememoración de un tiempo pasado afloran los afectos presentes en sus procesos de formación profesional y constitución identitaria. En las narraciones de los pedagogos se encontró que se identificaron con los ideales de los fundadores de la carrera de pedagogía en México, de tal manera que las ideas e ideales compartidos reforzaban con mayor fuerza el nuevo lazo afectivo y que constituiría su identidad profesional.

Palabras clave: Formación profesional, pedagogía, afecto, memoria, identidad.

I. Introducción

El periodo de los años 50 es de gran valor para todos los pedagogos y pedagogas preocupados por la génesis, trayecto y rumbo de su disciplina, ya que es a mediados de esta década donde se observa un punto de inflexión en la historia de los estudios en pedagogía en México. En el año de 1954 se crea la Carrera de Pedagogía en la Universidad Veracruzana (UV) y, en 1955 en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). (Menéndez, 1994, 1996; Navarrete, 2007, 2008).

La carrera de pedagogía en México se sedimenta institucionalmente a partir de la idea e inquietudes pedagógicas de los padres fundadores, de la pedagogía universitaria: Manuel C. Tello en la UV y Francisco Larroyo en la UNAM, los cuales pensaban en una

pedagogía universitaria diferente a la pedagogía que se ofrecía en las Escuelas Normales de esa época; y en un pedagogo distinto al normalista. Los fundadores de la carrera buscan dejar claro que el ser pedagogo no consistía en ser maestro de primaria sino capacitador, asesor, maestro de maestros y se enfatizaba también su formación en la organización educativa y, aunque con menos acento que las dos primeras, en la investigación educativa (Cf. Tello, 1954; Larroyo, 1958). En tal sentido, las carreras de pedagogía en la UNAM (campus Ciudad Universitaria) y en la UV (Región Xalapa) nacieron hermanadas por la necesidad de formar un nuevo tipo de pedagogo: el pedagogo universitario. Como ya se ha señalado, en este artículo se presentan parte de los resultados de una investigación finalizada que tuvo como objetivo dar cuenta de los procesos de constitución identitaria de los pedagogos formados en México en la última mitad del siglo XX.

El objetivo de este artículo es analizar los testimonios de 4 pedagogos que estudiaron en los años 50, 2 en la UV y 2 en la UNAM, con la intención de mostrar cómo por medio de la rememoración de un tiempo pasado afloran los afectos presentes en sus procesos de formación profesional y constitución identitaria. La clasificación que se usa para dar cuenta de los testimonios es: E-UNAM-50A, E-UNAM-50B, E-UV-50A, E-UV-50B¹. Las técnicas de recuperación de información que se utilizaron fueron: 1) el análisis histórico-documental², 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; y 2) la entrevista, realizada a cuatro sujetos, que estudiaron la carrera de pedagogía en la década de 1950 (dos pedagogos de la UNAM y dos de la UV).

Para sustentar el posicionamiento teórico-epistemológico asumido en este texto y para analizar el referente empírico de la investigación aquí presentada, se retoman algunas nociones y categorías de la perspectiva del Análisis Político de Discurso (Buenfil, 2009)³. De dicha perspectiva se recupera la reactivación (Husserl, 2000; Laclau, 1990) como estrategia analítica y categorías conceptuales como: *discurso*, para entender de dónde procedieron las interpelaciones a partir de las cuales se formaron las

¹ Un ejemplo de cómo debe leerse esta clasificación es: E-UNAM-50A entrevistado de la UNAM que estudió en la década del 50, testimonio A.

² En este texto, por cuestiones de extensión y por no ser objeto de este trabajo, no se presenta la información relativa al análisis histórico documental (a los planes de estudios, ni documentos base, proyectos fundaciones de la carrera de pedagogía) no obstante se considera necesario mencionar que sí se realizó dicho análisis, cf. Navarrete, 2007.

³ La perspectiva *Discourse Theory and Political Analysis* fue propuesta por Ernesto Laclau y Chantal Mouffe e iniciada en México, con acento en la investigación sobre educación, como Análisis Político de Discurso por Rosa Nidia Buenfil.

identidades profesionales (en un momento particular de la historia de la carrera de pedagogía y en un momento específico de la historia de los propios pedagogos entrevistados); *hegemonía*, para comprender cómo algunos sentidos lograron fijarse y otros no y en esta tesitura, cuál o cuáles de las interpelaciones fueron más fuertes, efectivas, dejaron huella y configuraron la identidad del sujeto pedagogo; e *identidad* para conocer cómo se subjetivizó el pedagogo y qué elementos prevalecieron, se iteraron y cómo se incorporaron nuevos sentidos en ese proceso de subjetivación.

De esta forma, el APD como enfoque teórico-analítico permite considerar la constitución de identidades como un proceso complejo, conflictivo, precario, contingente y antagónico, características que impiden no sólo prefijar la identidad del sujeto sino también fijarlas en términos pretendidamente definitivos (Navarrete, 2008, 2013, 2015). En tal sentido, no se pretende llegar a conclusiones acabadas o definitivas sobre la formación profesional de los pedagogos, sino que es un acercamiento de análisis comprensivo de la identidad profesional del pedagogo que permite dar una aproximación de ésta desde la propia particularidad en que fue narrada, construida por los mismos pedagogos, según su manera de entender a la pedagogía en tanto profesión y según aquello que la propia conformación de la carrera confiere a la formación de los pedagogos y en esa medida pudieran reconocerse y ser reconocidos como tales.

Este artículo se ha estructurado en cuatro apartados: “I. Introducción”, rubro en el que nos encontramos presentes y que tiene por objetivo mostrar las coordenadas estructurales de este artículo; “II. Entramado conceptual”, en este apartado se introduce al lector sobre la relación existente entre la formación profesional y la identidad profesional como procesos en construcción permanente, así como en una breve descripción conceptual del afecto y la memoria, es decir, se abordan teóricamente, y de manera breve, dichos términos; “III. Afecto en la rememorización. El proceso de formación y constitución identitaria del pedagogo”, en este rubro se intenta dar cuenta de las concepciones de la pedagogía y del pedagogo narradas por los entrevistados y que de alguna manera configuraron tanto su formación como su identidad profesional. Los testimonios de los pedagogos, que estudiaron en la época de los años 50, emergen desde la rememorización en el tiempo presente en que fueron entrevistados; “IV. Reflexiones finales” en esta última sección se presentan algunas reflexiones a manera de cierre.

II. Entramado conceptual

El significado de la palabra **formación**⁴ se refiere tanto a la acción a través o en virtud de la cual, a partir de una materia base, o a partir de un cuerpo informe, indefinido o sin una forma precisa, se alcanza o se logra una configuración, la que es apropiada o adecuada de acuerdo con la naturaleza del objeto y al proceso que se sigue para el efecto de formación; como el resultado, producto o efecto de dicha acción, que sería la configuración o estructura alcanzada o lograda de algo que queda de esta manera definido, configurado, estructurado, diferenciado e identificado (Brugger, 2000). La formación aludida a lo intelectual-profesional de un sujeto: puede hacer referencia, tanto a la autoformación o al autodidactismo como a la formación institucional intencionada tal como la que se da en la escuela y se certifica por medio de un título técnico o profesional (Navarrete, 2013). De esta manera, la noción de formación suele ser asociada a la capacitación, sobre todo, a nivel profesional.

El significado del concepto formación que se asume en este escrito, alude a la construcción permanente, continua de algo o alguien. En el caso particular del sujeto, éste está formándose a cada instante y durante toda su vida, y esta formación, permanente e incompleta, puede darse en diversos espacios de participación del sujeto como el familiar, escolar, laboral, de recreación, etcétera, por lo que la formación resulta ser contingente⁵, a menos que sea intencionada y con objetivos de aprendizaje específicos, pero aun así está siempre presente la contingencia de que el sujeto pueda formarse con otros conocimientos además de los específicos, planteados y planeados en una situación dada. En tanto que cada sujeto se forma, según su contexto de arrojamiento⁶, sus modos de aprender, sus potencialidades, su curiosidad epistémica. En

⁴ El equivalente latino para formación es *formatio*, a lo que en otras lenguas, por ejemplo en inglés (en Shaftesbury) corresponden *form* y *formation*. También en alemán compiten con la palabra *Bildung*, las correspondientes derivaciones del concepto de la forma, por ejemplo *Formierung* y *Formation*. Desde el aristotelismo del renacimiento la forma se aparta por completo de su sentido técnico y se interpreta de manera puramente dinámica y natural (Gadamer, 1993: 39).

⁵ De acuerdo a Laclau y Mouffe (1985), una contingencia es un evento que subvierte una formación discursiva modificando los procesos y prácticas de los sujetos así como sus identidades, por ello ningún orden social puede reproducirse al infinito y ninguna identidad puede constituirse en una identidad plena o permanecer “protegida” de un exterior discursivo que la “deforma” e impide suturarse. Es por la tensión irresoluble entre interioridad/exterioridad que ninguna formación discursiva puede ser una totalidad cerrada.

⁶ La noción de arrojamiento se retoma de Heidegger (2004) para él el *Dasein* es arrojado al mundo, viene a la existencia en un mundo que está fuera de su control, un mundo que contiene cosas que el *Ser* no ha elegido. Al no tener control sobre el entorno social en el que somos arrojados devenimos parte de una

este sentido, cada sujeto es tanto fruto de sus condiciones contextuales como resultado de su propia realización-formación en un contexto dado.

Se considera que la **formación profesional** de los estudiantes de la carrera de pedagogía, como los de cualquier otra carrera profesional, no ocurre sólo por medio de los contenidos especificados en el plan de estudios en el que se instruyen, sino que también se genera por medio de variadas circunstancias que experimenta durante su trayecto formativo en la universidad. No obstante el pedagogo (como cualquier otro profesionalista) una vez egresado de la universidad y concluida su formación profesional, continúa aprendiendo, actualizándose, formándose.

Por otro lado, para dar cuenta del término **identidad** se considera necesario recurrir a la noción de *aporía*, que literalmente significa “sin camino” o “camino sin salida”: de ahí “dificultad”. En sentido figurado, la *aporía* es entendida casi siempre como una proposición sin salida lógica (Ferrater, 2004), como una dificultad lógica insuperable de un razonamiento o de su conclusión. La *aporía* como lógica, hace visible el carácter insoluble de un problema y, al hacerlo, saca provecho porque despliega numerosas alternativas posibles: una forma particular de problematización que, en vez de forzar hacia una solución insostenible, asume la complejidad y la posibilidad de lo irresoluble (Buenfil, 2012). Así, se piensa a la *aporía* como algo imposible de realización plena pero necesaria, algo de lo que no se puede hablar en términos definidos de una vez y para siempre pero es necesario hablar de él.

La identidad es un concepto *aporético* en tanto que tiene la condición de necesidad y a la vez de imposibilidad, es decir, es un concepto que es necesario para hablar de algo que caracteriza temporalmente o históricamente a un sujeto o a un campo disciplinario pero, a la vez, es imposible de representación precisa y definitiva (Navarrete, 2008, 2015). En este sentido, la identidad es algo irrepresentable, solo se puede hablar de ella pero jamás representarla en términos tangibles, definitivos, exhaustivos, ni categóricos. El término identidad se coloca en una posición *aporética* en tanto su significado primario, original (el de uno a uno, que se usaba para dar cuenta de las características propias de algo o alguien) ya no corresponde únicamente a ese significado. Es decir, el significado original cambia y se le asignan otros significantes⁷ al

cultura y, en consecuencia aprendemos todos nuestros comportamientos de esa cultura (LeMay, *et al.*, 2000).

⁷ Como ya señalaba Saussure (1986) todas las palabras tienen un componente material (una imagen acústica) al que denomina *significante* y un componente mental referido a la idea o concepto representado por el *significante* al que denomina *significado*. *Significante* y *significado* conforman un signo. Así, el

término identidad.

La **identidad profesional** de los pedagogos, en estudio, 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.

El **afecto** posee un papel transcendental en el proceso de constitución identitaria. “El lazo afectivo se vuelve más importante cuando la dimensión combinatoria/simbólica del lenguaje opera de manera menos automática. Desde esta perspectiva, el afecto es absolutamente crucial para explicar el funcionamiento del polo sustitutivo/paradigmático del lenguaje, que es el de asociación libre en su funcionamiento (y, por esta razón, el más abierto a la exploración psicoanalítica)” (Laclau, 2005: 282). Por tanto, el afecto cumple un papel primordial en la formación de las identidades, tal como se verá en las narraciones de los entrevistados cuando uno de ellos mencionan que nació para ser maestro o cuando señalan que ser pedagogo implica una entrega intelectual y afectiva; que deben continuar con el mandato de los fundadores de la pedagogía universitaria en México: Manuel Tello en la UV y Francisco Larroyo en la UNAM, entre otras (*vid. Infra*, apartado III).

Rememorizar es recordar, traer a la memoria o al pensamiento un hecho pasado, es evocar al tiempo, es invocar a la memoria algún suceso del tiempo transcurrido. Ricoeur, (1996) señala que el tiempo humano se construye entre la intersección del tiempo histórico, sometido a las exigencias cosmológicas del calendario, y del tiempo de la ficción (epopeya, drama, novela, etcétera) abierto a variaciones imaginativas ilimitadas. Por lo que se considera que narrar una historia implica enfrentarse entre la “realidad” y la ficción. Arfuch (2002) plantea la interrogante ¿cuál es el umbral que separa autobiografía y ficción?, que al narrar la historia autobiográfica siempre está presente, implícita.

Se argumenta que no hay narración fiel a su propia historia “real”, no sería

signo lingüístico consiste en una asociación entre el concepto y la imagen acústica. Solo pueden distinguirse conceptos en virtud de su estar ligados a un significante particular.

posible, en tanto que en la narración, el sujeto narrador: a) cuenta los hechos de la historia desde su particular visión de lo acontecido o de lo que cree que aconteció o desde lo que la memoria le permite recordar y creer que ocurrió. b) presenta y sitúa, espacial y temporalmente, a los personajes de la historia narrada desde su mirada particular, desde el recuerdo, desde lo que su memoria le permite evocar o crear pasajes con un tanto de ficción y un tanto de “verdad”, así crea protagonistas principales o secundarios en su historia narrada y expresa sus ideas por medio de ellos (tal como se verá en los testimonios de los pedagogos entrevistados).

Este basamento teórico es indispensable para abordar analíticamente los testimonios de los entrevistados formados como pedagogos universitarios en los años 50 en México y, que se presentan en el siguiente apartado.

III. Afecto en la memorización. El proceso de formación y constitución identitaria del pedagogo

En esta sección se intentará dar cuenta, de manera breve, sobre las concepciones de la pedagogía y del pedagogo narradas por los entrevistados y que de alguna manera configuraron tanto su formación como su identidad profesional. Los testimonios de los pedagogos, que estudiaron en la época de los años 50, emergen desde la memorización en el tiempo presente en que fueron entrevistados, en el año 2005, por la autora de este artículo. A continuación se presentan algunos fragmentos de las narraciones de los primeros pedagogos universitarios, entrevistados y que estudiaron en los años 50⁸, sobre su proceso de formación y constitución identitaria como tales.

La idea de ser pedagogo que los egresados del 50 de la UNAM y de la UV construyeron imaginariamente previo al ingreso a la carrera de pedagogía, se desprende de la idea misma que ellos tenían sobre la pedagogía: la idea era que esta carrera tenía relación con el ámbito educativo y más particularmente, el escolar y, por ende, el pedagogo se desarrollaría profesionalmente en dicho ámbito, por ejemplo, el entrevistado E-UNAM-50A pensaba que podría desempeñarse profesionalmente en el nivel de primaria y preparatoria, cabe decir que aunque no especifica en qué consistiría su desempeño en esos niveles (como administrador, orientador, asesor,

⁸ La selección de los informantes fue intencional (Miles y Huberman, 1994). El criterio básico de su elección radicó en tres puntos: 1) que hubiesen estudiado la carrera de pedagogía en los años 50; 2) que fueran egresados de la UNAM (Ciudad Universitaria) o de la UV (Región Xalapa); y 3) que fueran docentes universitarios al momento de la entrevista.

profesor, etcétera), se puede suponer que tenía que ver con la docencia:

[...] para mí era una carrera que me iba a ubicar, que me iba a permitir desarrollar un desempeño educativo en cualquier nivel. Yo pensaba en ese entonces en primaria y preparatoria, yo no pensaba que pudiera desarrollarme en licenciatura y menos en posgrado [...] E-UNAM-50A. P. 2.

Posteriormente, cuando egresa este pedagogo su primera imagen no cambia totalmente, sino que permanece y se amplía, es decir, se itera; no cambia totalmente porque el plan de estudios, llevado al terreno de la práctica por los profesores del Colegio de Pedagogía de la UNAM, tenía un enfoque normalista⁹, a pesar de que los padres fundadores proponían tomar distancia del normalismo, por lo que este enfoque coincide de cierta manera con su idea acerca de lo que para él era la pedagogía a su preingreso. Se dice que se amplía porque logra apropiarse de una conceptualización epistemológica sobre la pedagogía: pedagogía como ciencia:

[...] pedagogía para mí ve todo lo que es el proceso atiende a todo lo que es el proceso educativo no solamente enseñanza, enseñanza aprendizaje sino todos los factores, todas las variables que van, que rodean precisamente este proceso la pedagogía, pues, es para mí una ciencia [...] E-UNAM-50A. P. 9.

Este pedagogo logra ubicarse en el terreno de la historia de la educación por medio de las lecturas que realiza durante su trayecto de formación universitaria, las cuales van ampliando su visión de la pedagogía y plasma en su tesis de licenciatura:

[...] yo hice una tesis que considero buena y que consideraron buena, sobre “La organización de los estudios en la Nueva España”, con una orientación histórica. Entonces, el doctor Larroyo al valorar la tesis me cedió su cátedra de Historia de la educación en México. Entonces, eso como que ya me centró dentro de un área de la pedagogía. E-UNAM-50A. P. 3.

El área de la pedagogía en la que este egresado se desarrolla profesionalmente es “Historia de la educación”, la cual es para él generadora de satisfacciones ya que le permite, por un lado, continuar haciendo lecturas sobre temas históricos que desde su inicio en la carrera realizaba y disfrutaba; y por otro, el tener un lugar como profesor (del Colegio de Pedagogía de la UNAM) le permite preparar a los jóvenes y continuar con su tarea de formar pedagogos, tarea heredada simbólicamente por el doctor Larroyo cuando le cede su cátedra. Es por medio del lazo afectivo (lazo libidinal diría Freud, 1984) establecido, entre el entrevistado y Larroyo, que dicho pedagogo construyó rasgos

⁹ Es preciso mencionar que la pedagogía institucionalizada como carrera profesional y con un enfoque de la pedagogía moderna (Herbart) era de reciente creación en México (1955), por lo que no había profesores pedagogos en el Colegio de Pedagogía de la UNAM a excepción del padre fundador de la pedagogía universitaria en México: Francisco Larroyo. Esto provocaba la disyunción entre lo que querían y lo que podían lograr respecto a la formación del nuevo pedagogo universitario. Los profesores eran médicos, ingenieros, normalista, matemáticos, etcétera (Navarrete, 2007).

de su identidad profesional que dejaron huella y permanecen hasta la actualidad, o por lo menos hasta el momento de la entrevista.

En cuanto al entrevistado E-UNAM-50B, al igual que el anterior, va reafirmando su gusto por la docencia, a su vez, va cambiando su gusto por el nivel educativo pero no por la actividad docente -se amplía su visión de incursión a niveles educativos superiores-.

[La pedagogía] sabía que tenía que ver con la educación [...] educación eminentemente escolarizada, era mi concepto, y mi idea era como ser maestro y después ser maestro de maestros[...] E-UNAM-50B. P. 2.

Durante su trayecto universitario se van dando situaciones que lo enmarcan a la función docente, por ejemplo, al término de sus estudios, el doctor Larroyo lo invita a ser parte del cuerpo docente del Colegio de Pedagogía; por esta situación, y otras, es que ve a la carrera pedagógica como una profesión docente.

[...] la idea de educación, de enseñar, de enseñante se fue enriqueciendo [...] para mí siguió siendo un eje muy fundamental el ser docente [...] yo no pensaba ser docente de la propia Facultad, sino a mí me llamaba mucho la atención la secundaria, la prepa [...] [pero] el doctor Larroyo, el fundador de la carrera, y otros maestros [...] me incorporaron de inmediato a la docencia [...] E-UNAM-50B. P. 2.

En los testimonios de los egresados de la UNAM, expresados anteriormente, se encontró la semejanza de que, ambos pedagogos, recién egresados del Colegio de Pedagogía, fueron convocados por Larroyo para incorporarse a la planta docente de este Colegio. Esto se puede leer como un esfuerzo del doctor Larroyo no sólo por incorporar a pedagogos egresados del propio Colegio como profesores del mismo, sino también como una preocupación por conservar, de algún modo, la tradición pedagógica¹⁰. Por ejemplo, el acto de ceder su cátedra “Historia de la educación en México” a un recién egresado del Colegio (E-UNAM-50A), formado, de cierta manera, con su ideología sobre lo que debía ser la pedagogía, implicaba asumir una responsabilidad de quien la aceptaba para conservar los ideales del padre fundador (Remedi, 2004), fue como un mandato institucional, fue como un “dejo en tus manos” la tradición.

En otras palabras, mediante dichos actos –afectivos o libidinales– el de convocar a sus alumnos para incorporarse al Colegio y el de ceder su cátedra, Larroyo estaba proponiéndoles un modelo de identificación, el cual los invitaba a constituirse en sujetos

¹⁰ Se dice: “de algún modo” porque no había estrictamente aún una tradición de la *pedagogía universitaria* en México, pero sí había un interés del doctor Larroyo por conservar y transmitir a sus alumnos (los nuevos pedagogos) la *tradición pedagógica* (Kant, Herbart, Dilthey, entre otros) con la que él fue formado en Alemania.

del discurso de la naciente pedagogía universitaria en México. Dicha invitación se puede leer como una interpelación exitosa en el sentido que convocó, dejó huella y constituyó a sus alumnos. El discurso que emitía Larroyo a sus estudiantes sobre las funciones, labores y roles del nuevo pedagogo universitario, los interpeló de tal manera que hegemonizó el curso y deber ser de la pedagogía, sino en México, por lo menos sí en el Colegio de Pedagogía de la UNAM.

Por otra parte, la idea que tenían los pedagogos de la Universidad Veracruzana (UV) a su ingreso en los años 50, era que el pedagogo constituido en la universidad poseía una formación sólida en conocimientos teóricos y por ende era superior al normalista, esta idea se debió principalmente a que Manuel C. Tello, que había sido su maestro en la Escuela Normal decía que: “estudiar en la Universidad era superior a estudiar en la Normal”, sin embargo, pedagogía se posicionaba como la continuación de la Escuela Normal Veracruzana. Los alumnos de los años 50 sintieron la necesidad de superarse profesionalmente y llenar los vacíos teóricos que les habían dejado sus estudios en la Normal, pero además porque se estaban demandando profesores capacitados para ejercer en el nivel secundaria, que era para lo que preparaba inicialmente la Facultad de Pedagogía de la UV (cf. Navarrete, 2007). Por ejemplo, el entrevistado E-UV-50A, expresa que estudió la carrera de pedagogía primordialmente por un deseo de superación profesional, por lo que la carrera de pedagogía le permitió resolver algunas carencias formativas y adquirir nuevos y más conocimientos sobre la pedagogía.

Yo egresé primero de la Escuela Normal y sabía lo que era enseñar a niños, teníamos nociones de nivel primario, de Didáctica, Psicotécnica, Psicología del aprendizaje, todas las materias que tienen conexión con la enseñanza, entonces pensé: “bueno, si yo quiero saber más de pedagogía y de educación y si yo quiero ser catedrático de un nivel superior, lógicamente tengo que superarme y hacer estudios de tipo más avanzado”. E-UV-50A. P.2.

Sin embargo, durante el trayecto de su formación universitaria, se dio cuenta de que lo que estaba aprendiendo en la carrera era muy poco, pero ese poco le posibilitaba darse cuenta de que tenía carencias en su formación y que eso sólo podía remediarlo a través del auto-estudio, de la lectura constante.

[...] yo sé que es muy importante lo que aprendí y también debo reconocer que así como aprendí cosas muy positivas, muy edificantes, también algunas cosas no estuvieron del todo bien [...], por ejemplo, [...] el maestro Tello, fundador de la Facultad, decía que la definición de método que es “orden del pensamiento” era del maestro Manuel R. Gutiérrez, yo lo había leído en la “Crítica de la razón pura” y “Crítica de la razón práctica” de Kant [...] entonces yo deduje: así como esa falsa concepción de conocimiento pensé que había otras también, que hay muchas cosas que a uno le enseñan ¡y que están mal! Entonces la única forma de salir del atraso cultural es ¡leer, leer, leer con pasión, con entrega, desesperadamente, sin noción del tiempo, de la fatiga, del cansancio,

La actitud que tomó este entrevistado fue una actitud antagónica¹¹ con la institución formadora, porque calificó a ésta como una institución que no cumplía sus expectativas formativas, centradas básicamente en la necesidad del saber teórico, de ahí que su decisión fue tomar un camino alternativo: el estudio autodidáctico. Dado que la institución no le permitía suficientes saberes, este egresado se negaba a dejar exclusivamente a la institución su formación, se resistía a formarse bajo esquemas “poco teóricos”. En este sentido, la Facultad de Pedagogía de la UV intervino indirectamente en la creación de un autodidacta:

Por otro lado, el entrevistado E-UV-50B2 comenta que él comparte con el maestro Manuel C. Tello la visión sobre el ser pedagogo y su campo de ejercicio laboral, el pedagogo universitario era pensado como:

[...] una especie de todólogo, una especie de erudito, porque la verdad es que yo también me formé en una escuela de que, pues que era libresca, memorística, vaya, de erudición [...]. Pero [el maestro Tello] sí pensaba que el pedagogo debería de ser una persona de mucho conocimiento, de constante preparación, y por eso él me impulsaba: “vete hacer la maestría, muchacho, a ti te gusta y puedes, vete”. E-UV-50B2. P. 16-17.

Pensar al pedagogo en términos de “erudición”, y además como un profesionalista con ambición de conocimiento, de saber, de estar al nivel en los debates sobre la educación y lo educativo, no puede más que significar orgullo y satisfacción. Que el fundador de la carrera de pedagogía en la UV tenía una visión definida sobre la pedagogía misma que por medio de los lazos afectivos que creó con sus estudiantes pudo interpelarlos de tal manera que contribuyó a la conformación de una identidad profesional con eros pedagógico, es decir, como entrega intelectual y afectiva.

Por otra parte y desde una mirada interinstitucional, en cuanto a la imagen de ser pedagogo previa al ingreso de la carrera de pedagogía en relación con la imagen posterior a ella, se vivió de manera diferente entre los egresados de la UNAM y de la UV en los años 50. Por ejemplo, en el caso de los entrevistados de la UNAM se hace equivalente la imagen primera del ser pedagogo como docente y se amplía con los nuevos roles del ejercicio profesional del pedagogo, y es aquí donde se hacen diferentes. Si bien es cierto que son equivalentes en tanto que ambos pedagogos laboran en el

¹¹ En este escrito retomamos la concepción de antagonismo que elabora Laclau (1994). El antagonismo es el límite de toda objetividad. Lo que se expresa en el antagonismo no es mi identidad sino la imposibilidad de construirla; la fuerza que me antagoniza *niega* mi identidad en el sentido más estricto del término. (Laclau, 1994:34)

Colegio y además fueron invitados a laborar allí por el mismo sujeto (el Dr. Francisco Larroyo) y en los mismos años (50), también es cierto que son diferentes en tanto que uno (E-UNAM-50A) se inscribió o lo inscribieron en el ejercicio de la reflexión histórica de la pedagogía; en cambio, el otro (E-UNAM-50B) piensa y reflexiona a la carrera desde una mirada sociológica, filosófica y didáctica.

En el caso de los egresados de la UV en los años 50, la imagen que tenían del ser pedagogo previo al ingreso a la carrera era la de un profesionista con conocimientos teóricos sólidos, dicha imagen se fue debilitando, erosionando durante su trayecto y egreso de la misma; la imagen que quedó en ellos al egreso fue que al pedagogo no lo forman tan teórica y superiormente como ellos y el maestro Tello habían pensado, en este sentido, la carrera no cumplió plenamente con sus expectativas profesionales. Por ello, se hace equivalente la necesidad de seguir superándose, estudiando y esta búsqueda de superación, de “erudición” se dio de manera diferente entre ellos. El egresado E-UV-50A hace esta búsqueda de superación a través del autodidactismo, de la lectura constante y el otro (E-UV-50B), lo hace por medio de los estudios de posgrado en la UNAM, donde continúa su formación pedagógica con los profesores: Larroyo, Tirado Benedí, Villalpando, entre otros.

Con base en el análisis de los planes de estudio presentado en la investigación general sobre los procesos de constitución identitaria de los pedagogos formados en México en la última mitad del siglo XX, y de las entrevistas realizadas a los pedagogos formados en los años 50 de las cuales se presentaron algunos fragmentos en este artículo, se localizaron algunos rasgos identitarios que distinguen a estos pedagogos:

-Un 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 y disciplina. Este Eros pedagógico implicaría un acto entrega a la pedagogía en el sentido amplio de la palabra, ante todo una entrega intelectual y afectiva.

-Erudición, donde el pedagogo “debe ser” un pedagogo que 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.

-Su interés y gusto por la docencia como principal actividad profesional, la cual está cargada de una fuerte responsabilidad ética y de resultados y efectos en su ejercicio.

Para ellos el profesor “debe ser” un “modelo social a seguir”.

IV. Reflexiones finales

Este escrito tuvo la finalidad de reflexionar sobre el tema de la memorización y los afectos presentes en el proceso de formación profesional y constitución identitaria, por lo que se expusieron algunos fragmentos narrados por los pedagogos universitarios (formados como tales en los años 50 en México) sobre su proceso de formación y constitución profesional identitario, narración que supone hacer memoria de un tiempo pasado en el que subyacen los afectos.

En las narraciones de los pedagogos formados como tales en los años 50, tanto en la UV como en la UNAM, se encuentra que se identificaron con los ideales de los fundadores de la carrera de pedagogía en México. Es decir, la identificación se da en el momento que sucede una ligazón afectiva con otro ser. En el caso estudiado, los pedagogos se identificaron en gran medida con los fundadores y en algunos casos también con sus profesores. Compartían la idea de que ser pedagogo era algo superior a estudiar en la Escuela Normal, que estudiando la carrera de pedagogía obtendrían una mayor formación teórica sobre la educación, entre otras. De tal manera que las ideas e ideales compartidos reforzaba con mayor fuerza el nuevo lazo afectivo y que constituiría su identidad profesional.

En palabras de Freud (1984), la identificación aspira a configurar el yo propio a semejanza del otro, tomado como modelo¹². Cabe señalar que la identificación no es total y tal cual, sino por el contrario, es parcial, limitada y también es ambivalente, en el sentido que podemos identificarnos con una persona en un aspecto que aprobamos de ella o en uno que rechazamos, o bien como un deseo de aceptación o de eliminación que el yo puede copiar o no de la persona amada o no amada (Navarrete, 2015).

El interés de los entrevistados, por la pedagogía tanto de la UNAM como de la UV, está fuertemente asociado con su interés por 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 equivalencial entre ellos, pero esta concepción se amplía durante su trayecto por la

¹² Freud (1984), sostiene que la identificación es la “externacionalización más temprana de un lazo afectivo con otra persona”, y que existen tres formas principales de identificación: 1) con el padre, 2) con el objeto de la elección amorosa, y 3) puede surgir a raíz de cualquier nueva percepción de una cualidad común compartida con alguna otra persona que no es objeto de pulsiones sexuales (cf. Laclau, 2005).

universidad, e interiorizan otras funciones laborales del pedagogo no sólo como maestro, sino también como directivo, administrador escolar, planeador, formador de formadores, asesor, *inter alia*. Tal como ya lo habían pensado los fundadores de la carrera de pedagogía.

Los pedagogos entrevistados, se incorporaron como profesores, 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 este modo, estaría asegurada la continuidad y sedimentación, si no de las ideas, por lo menos de la institución formadora. En este sentido, la institución misma se autoreproduce. 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. El discurso de la pedagogía universitaria de los años 50, construido por los fundadores, fue interiorizado por los pedagogos entrevistados, esto es se identificaron con la propuesta creando de esta manera lazos afectivos, es decir, se apropiaron de los objetivos e ideales primigenios sobre el pedagogo.

Referencias

- Arfuch, L. (2002) *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*, Argentina, Fondo de Cultura Económica.
- Brugger, W. (2000) *Diccionario de filosofía*, Barcelona, Herder.
- Buenfil Burgos, R. N. (2012). “La teoría frente a las preguntas y el referente empírico en la investigación”, En M. Jiménez (coord.) *Investigación educativa. Huellas metodológicas*, Ciudad de México: Sade-Juan Pablos, pp. 51-71.
- Buenfil Burgos, R. N. (2009) “Presentación” En: Soriano, R. y Ávalos, M. D. (coords.) *Análisis Político de Discurso: Dispositivos intelectuales en la investigación social*, México: Juan Pablos Editores-PAPDI, pp. 11-25
- Derrida, J. (1997). *Márgenes de la filosofía*. Madrid: Cátedra.
- Ferrater, J. M. (1994) *Diccionario de filosofía*, Barcelona, Alianza editorial.
- Freud, S. (1984) *Obras completas, Vol 18. Más allá del principio de placer, Psicología de las masas y análisis del yo, y otras obras 1920-22*. Buenos Aires: Amorrortur.
- Gadamer, H.G. (1993) *Verdad y Método. Fundamentos de una hermenéutica filosófica*, Salamanca, España, Ediciones Sígueme.

- Heidegger, M. (2004) *El ser y el tiempo*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Husserl, E. (2000) “Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica”. Libro Tercero: *La fenomenología y los fundamentos de la ciencia*. México: IIF-UNAM.
- Laclau E. y Mouffe, Ch. (1985) *Hegemony and Socialist Strategy*. Towards a Radical Democratic Politics United Kingdom: Verso (New Left).
- Laclau, E (2005) *La razón populista*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica
- Laclau, E. (1990) *New Reflections on the Revolution of our Time* United Kingdom: Verso.
- Laclau, E. (2008) “Atisbando el futuro”, en S. Critchley y Marchat, O, Laclau. *Aproximaciones críticas a su obra*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- 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.
- LeMay, E. Pitts, J.A. y Gordon, P. (2000) *Heidegger para principiantes*, Buenos Aires, Era Naciente.
- Menéndez 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.
- Menéndez 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. Huberman, M. (1994) *Qualitative Data Analysis: A Source Book*, Beverly Hills: Sage-High Education.
- Navarrete Cazales, 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”. México: *Tesis de maestría* DIE-Cinvestav-IPN.
- Navarrete Cazales, Z. (2008) “Construcción de una identidad profesional: los pedagogos de la Universidad Nacional Autónoma de México y de la Universidad Veracruzana”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa* Vol. XIII, No. 36, pp. 143-171.

- Navarrete Cazales, Z. (2013) "Capítulo 6. Formación e identidad" en P. Ducoing y Fortoul B. (Coords.) *Procesos de formación. Vol. I.* Colección Estado del Conocimiento 2002-2011, México: COMIE / ANUIES, pp. 309-364.
- Navarrete Cazales, Z. (2015) "¿Otra vez la identidad? Un concepto necesario pero imposible" en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. XX. Núm. 65, pp. 461- 479.
- Remedi, E. (2004). "La institución: un entrecruzamiento de textos". En E. Remedi, (Coord.) *Instituciones educativas. Sujetos, historia e identidades*. México: Plaza y Valdés editores.
- Ricoeur, P. (1996) *Tiempo y narración III. El tiempo narrado*. México Siglo XXI.
- Saussure, F. (1986) *Curso de Lingüística general*, Madrid: Alianza editorial.
- 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.