

## CREACIÓN DE UNA PROFESIÓN

### *La carrera de Pedagogía en la Universidad Nacional Autónoma de México*

ZAIRA NAVARRETE-CAZALES / ROSA NIDIA BUENFIL-BURGOS

#### **Resumen:**

El objetivo de este artículo es analizar las condiciones de emergencia e inscripción de la carrera de Pedagogía en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), es decir, del estado de fuerzas en el que se produjo la creación y constitución del Colegio de Pedagogía de la UNAM. Para ello se trabajó con dos referentes empíricos: documentos y entrevistas, analizados desde la perspectiva del Análisis Político de Discurso (ADP). Se encontró que la institucionalización de la carrera de Pedagogía en la UNAM fue un momento de diversas emergencias, efecto de sustituciones, emplazamientos y desplazamientos, conquistas disfrazadas y desvíos sistemáticos. Así, se asistía a la emergencia de una nueva profesión en el país que aún no tenía clara una conceptualización y concepción del pedagogo.

#### **Abstract:**

The objective of this article is to analyze the emergence and inclusion of the Education major at Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM); in other words, to study the status of forces surrounding the creation and formation of the College of Education at UNAM. Two empirical referents provided the basis for the project: documents and interviews, analyzed from the perspective of Political Discourse Analysis (PDA). The findings show that the institutionalization of the Education major at UNAM was a time of diverse factors, the effect of substitutions, replacements and displacements, disguised victories, and systematic deviations. A new profession was born in the nation, which still lacked a clear conceptualization and conception of educators.

**Palabras clave:** Pedagogía; desarrollo institucional; identidad profesional; historia; México.

**Keywords:** Education, institutional development, professional identity, history, Mexico.

---

Zaira Navarrete-Cazales: profesora en la Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Filosofía y Letras, Pedagogía División SUAyED. Circuito Interior s/n, Ciudad Universitaria, 04510, Coyoacán, Ciudad de México, México. CE: znavarretec@gmail.com

Rosa Nidia Buenfil-Burgos: investigadora del Centro de Investigaciones y de Estudios Avanzados, Departamento de Investigaciones Educativas. Ciudad de México, México. CE: buenfil\_rn@yahoo.com

## Introducción

El concepto de profesión ha estado unido al desarrollo de la sociedad, por eso es difícil poseer una definición holística, definitoria y única, puesto que existe una frontera difusa entre lo que es una ocupación y una profesión. La palabra profesión proviene del latín *professio -onis*, que significa acción y efecto de profesar. Puede entenderse como la posesión de conocimientos científicos, humanísticos o artísticos especializados, adquiridos por medio de un estudio formal acreditado de alguna manera y cuyo ejercicio público se hace a cambio de una remuneración (Arce-Gurza *et al.*, 1982).

Los rasgos del profesionalismo (o al menos una parte) provienen de la organización político-eclesiástica primitiva; y tan pronto como esta se divide en política y eclesiástica, esta última entraña en sí el germen del profesionalismo y, eventualmente, le desenvuelve (Spencer, 1909). Las profesiones, y con ellas la formación profesional, surgen en el marco del proyecto de modernidad. Prácticamente se orientan por el saber requerido por la resignificación de los modelos económicos, políticos, sociales y culturales que se van alejando del concepto de realidad, validado por el pensamiento feudal. Las profesiones son un invento de la modernidad que sintetizan un saber acumulado y homogéneo para todos, a diferencia del saber artesanal, que se reproducía casuísticamente hasta el Medioevo (Hoyos-Medina, 1994). Los avances en el conocimiento y la creciente complejidad de la sociedad occidental favorecen el desarrollo de las profesiones clásicas y la profesionalización de la sociedad. Un número cada vez mayor de parcelas de la vida social e individual se están convirtiendo en campos de conocimiento y de ejercicio de un creciente número de expertos profesionales. La sociedad postindustrial actual, en la que destaca el enorme peso del sector servicios frente al industrial, se puede definir ya como una sociedad de profesiones (Rodríguez y Guillén, 1992).

Las profesiones aluden al desempeño de la práctica y la disciplina y, en este sentido, deben preocuparse y ocuparse del desarrollo del conocimiento, enriqueciendo la profesión desde su modo de ser (ser útil, ser enseñada, ser productiva) y profundizando el sustento teórico de la práctica (Navarrete-Cazales, 2011). Actualmente, en las tareas de diseño curricular existe la tendencia a equiparar conocimiento profesional y conocimiento

disciplinario. Mientras el primero apunta al conjunto de conocimientos y habilidades técnico-profesionales necesario para el desempeño de una profesión, el segundo se refiere al desarrollo teórico, conceptual y metodológico de una ciencia en particular. Si se da por sentada esta posible identidad entre ambos problemas, no se analizan las diferencias sustantivas (Díaz-Barriga, 1997). Aunque suene un tanto heterodoxo, en una época marcada por el pensamiento utilitario es necesario afirmar que no existe una identidad entre conocimiento profesional y disciplinario. La profesión, como campo de conocimiento queda circunscrita al problema de la ejecución de un conjunto de habilidades técnico-cognoscitivas, mientras que uno disciplinar apunta hacia la conformación teórica o conceptual de un saber específico (Díaz-Barriga, 1997).

En esta tesitura, sostenemos que las disciplinas académicas son un campo de conocimiento particular, con fines epistemológicos específicos, desarrolladas por una comunidad académica que tiene las huellas de una tradición y, por ende, un conjunto de posicionamientos políticos, epistemológicos, ontológicos, axiológicos, etcétera, y *una* modalidad de investigación que conlleva una estructura metodológica-analítica, conceptual e incluso lingüística, una serie de códigos que la estructuran y posibilitan como lo que *está-siendo*.

El concepto profesión es un centro de debate y polémica, en donde se congregan tanto perspectivas disciplinarias como enfoques multirreferenciados de la realidad educativa, lo cual da como resultado una variada y particular formación profesional contextuada (Díaz-Barriga, 1997). En efecto, la revisión de la formación profesional invita a situarnos en planos de reflexión filosófica e histórica que permitan desentrañar su sentido, pero no su sentido originario y de verdad única, sino el de la emergencia<sup>1</sup> (Navarrete-Cazales, 2016). Tomar como objeto de análisis a la carrera de Pedagogía de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) nos permitió conocer, entre otras cosas, las condiciones de emergencia (intereses políticos, institucionales, históricos, epistemológicos), los momentos de inscripción (condensación de la formación profesional en el plan de estudios: fundamentación, lineamientos, propósitos, conceptualización, visión) de dicha carrera universitaria.

El objetivo de este artículo es dar respuesta a la pregunta: ¿cuáles han sido las condiciones de emergencia e inscripción de la carrera de Pedagogía

en la UNAM? Esta pregunta nos introduce directamente en la perspectiva metodológica en la que se apoya este escrito.

Es conveniente precisar que no entendemos metodología como una serie de pasos a seguir de manera igual en cualquier caso, tampoco como una técnica carente de sustento teórico ni como la descripción –por muy cuidadosa que sea– de tipo inventario de un cuerpo de información. Suscribimos la noción de la metodología como la interacción, tensiones y ajustes permanentes entre: *a*) las preguntas de la investigación (que involucran el estado de conocimiento y las implicaciones subjetivas), *b*) el referente teórico (que opera como recurso de intelección e incluye no solo conceptos sino también lógicas y posiciones ontológicas y epistemológicas) y *c*) el referente empírico (existente en el mundo exterior, pero que es interrogado y delimitado en forma distinta en cada investigación e incluye no solamente un sistema de significaciones objeto de análisis, sino también las condiciones en que este se produce, es decir, se confecciona y se significa).

En este sentido, nuestro referente empírico incluye tanto el estado de fuerzas en el que se produjo la creación del Colegio de Pedagogía de la UNAM, así como de los sucesos a “través de los cuales [gracias a los cuales, contra los cuales] se ha formado” (Foucault, 1992a:13) la carrera de Pedagogía, como el *corpus* significativo que será analizado: documentos y entrevistas que solo en conjunto nos permitieron conocer el momento de institucionalización y desarrollo de la carrera de Pedagogía en la UNAM.

### Documentos

El análisis histórico-documental incluyó la revisión de los planes de estudio de la Universidad Nacional Autónoma de México (Ciudad Universitaria), así como la literatura gris y especializada sobre el tema que exponemos en la tabla 1, además de documentos secundarios, que por no ser primarios, no reportamos.

### Entrevistas

En el rastreo histórico que realizamos, sobre la creación de la carrera de Pedagogía en la UNAM recuperamos tres fuentes testimoniales especiales: tres entrevistas (realizadas por Navarrete Cazales durante su investigación doctoral) a los doctores José Luis Becerra-López, Roberto Pérez-Benítez y Roberto Caballero-Pérez, profesores del Colegio de Pedagogía.

TABLA 1  
*Fuentes documentales analizadas*

Tipo de documento		UNAM
Literatura gris	Acuerdos	-UNAM (1910) -UNAM (1956a) -UNAM (1956b) -UNAM (2007)
	Planes de estudio	-1955 -1957 -1959 -UNAM (1966) (modificado en 1975 y 1976) -UNAM (2007)
	Documentación técnica publicitaria	-González-Valenzuela, Juliana (1994) -López-Campos, Alicia Angélica (2004) -Martínez-Hernández, Ana María del Pilar (2011) -UNAM (2014)
	Tesis genéricas	-Menéndez-Menéndez, Libertad (1996) -Navarrete-Cazales, Zaira (2007)
	Ponencias	-Menéndez-Menéndez, Libertad (1994)
	Literatura especializada	
Revistas	-Martínez-Hernández, Ana María del Pilar (2001) -Navarrete-Cazales, Zaira (2008)	
Libros	-Sierra Méndez, Justo (1984a) -Sierra Méndez, Justo (1984b) -Larroyo, Francisco (1958) -Ducoing-Watty, Patricia (1990) -Pérez, Teresa de Jesús (1997)	

Elaboración propia.

La información recuperada de estos tres profesores es valiosa en tanto que algunas veces la retomamos para complementar, para llenar huecos de la historia de la institución. La selección de los entrevistados fue intencionada (Miles y Huberman, 1994); por ejemplo, en este caso consideramos

como prioridad la antigüedad de entrevistados en la institución, ya que tendrían mayores conocimientos vivenciales sobre la historia del Colegio de Pedagogía (tabla 2).

TABLA 2  
*Características de los entrevistados*

Número de entrevistados	3
Sexo de los entrevistados	Masculino
Tipo de contratación	De base tiempo completo
Grado de estudio	3 doctorado
Clave de lectura	E-UNAM-E-A E-UNAM-E-B E-UNAM-E-C

Elaboración propia.

Este referente empírico es interrogado con la pregunta planteada anteriormente y con la perspectiva del Análisis Político de Discurso (ADP), (cfr. Laclau y Mouffe, 2004; Buenfil-Burgos, 2011). Entre los posicionamientos ontológicos que esta analítica sostiene, se encuentra resaltar el carácter histórico, discursivo y político del ser, por ende de toda identidad de la realidad. En relación con posiciones epistémicas, sustenta que no es posible el acceso directo y transparente al mundo exterior para su conocimiento, sino que dicho acceso siempre está mediado cultural, política y subjetivamente (valores, afectos, sensibilidades), que el conocimiento siempre es perspectivo, incompleto y contestable, gracias a lo cual es posible avanzar en su producción (cfr. Buenfil-Burgos, 2008). La noción de discurso no se circunscribe a la significación hablada o escrita sino a cualquier objeto cuyo proceso significativo pueda ser analizado (verbal, gestual, icónico, procesual, experiencial, objetual, etcétera).<sup>2</sup> En el ADP se analiza cómo un *corpus* (referente empírico de la carrera de Pedagogía en su creación), se significa de la manera como lo hace: cuál es su procedencia, qué incluye y excluye, qué fuerzas participan y a qué se oponen en dicho proceso. Utilizamos esta perspectiva político-discursiva en tanto que nos posibilitó

herramientas teóricas para analizar la historia de una profesión de manera discursiva, es decir, de modo histórico contextual. En los siguientes apartados pretendemos dar cuenta del momento fundacional de la carrera de Pedagogía: sus antecedentes, las condiciones institucionales donde se gestó, las corrientes intelectuales y profesionales existentes y las fronteras profesionales formuladas, todas como condiciones que hicieron posible su creación.

### **La Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México. Marcas históricas**

La Universidad Nacional Autónoma de México tiene como antecedente a la Real Universidad de México, creada en el virreinato de la Nueva España por real cédula del emperador Carlos V, firmada en su nombre por el príncipe Felipe en 1551 e inaugurada en 1553, siendo virrey Luis de Velasco y Ruiz de Alarcón. A partir de 1595 se le conoció como Real y Pontificia Universidad de México, cuando le fue agregada la denominación de “pontificia”, que adquirió por una bula del papa Clemente VIII en ese mismo año, que le fue concedida hasta el siglo XVII. Posterior a la guerra de Independencia, tanto conservadores como liberales se confrontaron respecto de la permanencia de la Universidad, los primeros consideraban que debía permanecer pero reformada de acuerdo con las necesidades de la época, los segundos proclamaban que debía suprimirse porque era un símbolo de retroceso de la época virreinal. En 1833 fue cerrada por primera vez. Si bien, en 1865 el emperador Maximiliano Habsburgo era de la idea de reformarla, fue clausurada de manera definitiva el 30 de noviembre del mismo año (cfr. Rodríguez-Gómez, 2008; Marsiske-Schulte, 2006; González-González, 2001).

El 7 de abril de 1881, el diputado Justo Sierra presentó en la Cámara de Diputados el Proyecto de Ley Constitutiva de la Universidad Nacional, al respecto señalaba:

[...] sometí a la decisión de la Cámara la creación de la Universidad Nacional, pero se convino en aplazarla para cuando estuviera suficientemente organizada y desarrollada la educación primaria, cuando la educación secundaria hubiera comenzado a dar frutos, cuando la educación profesional estuviera desarrollándose [...] y después de la creación de una Escuela de Altos Estudios (Sierra Méndez, 1908:586).

En el citado proyecto se proponía, en su artículo 7º, inciso II, la creación de la Escuela Nacional de Altos Estudios. Sierra consideraba que no era posible una educación nacional sin universidad, ni la universidad sin una escuela de altos estudios. Esta institución sería la corona de la universidad destinada a la formación de sabios o especialistas:

La Escuela Nacional de Altos Estudios tendrá por objeto formar profesores y sabios especialistas, proporcionando conocimientos científicos y literarios de un orden eminentemente práctico y superior a los que puedan obtenerse en las escuelas profesionales. Se establecerán desde luego clases completas de pedagogía y a medida que los recursos de la Universidad lo permitan se irán abriendo cátedras correspondientes a todos los ramos del saber humano, comenzando por los estudios biológicos, sociológicos e históricos (Sierra Méndez, 1948:68).

El plan presentado por Sierra generó dudas, confusiones y polémicas, para aclararlas publicó varios artículos en el periódico *La Libertad*:

[...] la Escuela de Altos Estudios no está destinada solamente a preparar profesores [...] su objeto supremo es hacer sabios [...] es necesario señalar un territorio elevado y libre donde pudiera cultivarse la ciencia por la ciencia, en donde algunos escogidos pudieran ser iniciados en las lucubraciones más altas y menos accesibles, en donde los cursos se hicieran no para preparar alumnos para los exámenes sino para revelar hombres de estudio [...] (Sierra Méndez, 1881).

Con altos estudios se buscaba llevar los elementales, realizados en otros establecimientos de enseñanza superior, a un grado más alto, en donde se formarían los hombres de ciencia para contribuir al progreso intelectual de México.

Para Sierra, los altos estudios responderían a tres necesidades que se hacían sentir en el México postindependentista: *a)* el perfeccionamiento y especialización de los conocimientos adquiridos en escuelas preparatorias o profesionales, *b)* la formación de un cuerpo de profesores capacitados para las escuelas superiores (secundaria, preparatoria y profesional) y *c)* la realización de investigaciones en distintas ramas de la ciencia. Con un instituto de esta naturaleza se buscaba elevar el nivel científico nacional. En 1908, como ministro de Instrucción, Sierra insistía ante la Cámara:

[...] no hay en el campo de la enseñanza mexicana un órgano en donde puedan estos estudios llevarse a un grado más alto [...] en vista de esto el Gobierno pensó en crear un centro de enseñanza que diera el modo de satisfacer esta necesidad [...] antes de intentar la creación de una universidad hay que ocuparse del modo de organizar esta escuela[...] en donde los estudios rudimentarios, elementales, que se hayan hecho en otra clase de establecimientos pudieran pasar a ser enseñanza superior [...] habría como complemento una especie de centro de investigación científica en donde los conocimientos ya adquiridos puedan aplicarse [...] todo lo cual puede preparar para obtener cierta clase de grados universitarios [...] (Sierra Méndez: 1908:401).

El Ministro nombró una comisión para que dictaminara su iniciativa de creación de la Escuela de Altos Estudios. Los integrantes de dicha instancia tenían confusiones en torno a su naturaleza. La identificaron como un instituto científico, creían que la formación de profesores de enseñanza superior sería algo esporádico, incluso señalaban que tenía las características de una universidad.

Los comisionados consideraban que Altos Estudios no era una escuela, ya que para ellos preparar a un investigador no era un asunto de enseñanza y que la preparatoria se ocupaba de educar a las inteligencias. En ninguna de las resoluciones de esta comisión dictaminadora aparece la Escuela de Altos Estudios como una institución organizada, ya que no se presentaba un plan docente, no se estableció su organización administrativa y académica, no se hacía referencia a la obtención de los grados, ni se consideró restablecer el estudio de la filosofía.

Finalmente, Justo Sierra, con la colaboración decidida, entre otros, de Ezequiel A. Chávez, formuló el plan educativo de la Escuela de Altos Estudios y lo puso a consideración de la Cámara de Diputados.

Así, poco tiempo después se otorgaba, en abril de 1910, la ley constitutiva de la Escuela Nacional de Altos Estudios y se anunciaba la creación de la Universidad, cuya ley constitutiva se aprueba en mayo de ese mismo año. Sierra puso en marcha una “nueva” universidad, con un objetivo claro, expresado por él mismo: “mexicanizar” el conocimiento. El 22 de septiembre de 1910, el presidente de la república, general Porfirio Díaz, inauguró la Universidad Nacional de México en el anfiteatro de la Escuela Nacional Preparatoria. Sierra destacaba que los universitarios: “sois un grupo en

perpetua selección dentro de la sustancia popular, y tenéis encomendada la realización de un ideal político y social que se resume así: democracia y libertad” (Sierra Méndez, 2004).

Los puntos básicos de la citada ley constitutiva fueron:

Artículo 2. Los objetos de la Escuela Nacional de Altos Estudios serán:

1. Perfeccionar, especializándolos y subiéndolos a un nivel superior, estudios que en grados menos altos se hagan en las escuelas Nacional Preparatoria, de Jurisprudencia, de Medicina, de Ingeniería y de Bellas Artes o que estén en conexión con ellas.
2. Proporcionar a sus alumnos profesores los medios de llevar a cabo metódicamente investigaciones científicas que sirvan para enriquecer los conocimientos humanos y
3. Formar profesores de las escuelas secundarias o profesionales.

Artículo 3. La Escuela Nacional de Altos Estudios tendría tres secciones:

1. De Humanidades, que comprendía: lenguas clásicas y lenguas vivas, literaturas, filología, pedagogía, lógica, psicología, ética, estética, filosofía e historia de las doctrinas filosóficas.
2. De Ciencias Exactas, abarcaría la matemática en sus formas superiores y las ciencias físicas, químicas y biológicas.
3. De Ciencias Políticas, Sociales y Jurídicas, que comprendía todas las que tienen por base o por objeto fenómenos sociales (Sierra Méndez, 1984b).

Las funciones específicas de Altos Estudios serían: especializar, investigar y formar profesores de enseñanza superior, que respondieran a la realidad intelectual mexicana. De acuerdo con Ducoing-Watty (1990), dichas secciones se fueron modificando a lo largo de la historia de la Escuela. Por su parte, Menéndez-Menéndez (1994) señala que ésta es la primera vez que se escucha en la Universidad Nacional el término pedagogía.

Si bien la Escuela Nacional de Altos Estudios fue creada junto con la Universidad –en la que se formarían los hombres de ciencia del más alto nivel, los cuales se pretendía que hicieran ciencia nacional–, la primera albergaría otra institución: una escuela normal. Ezequiel A. Chávez, siendo director de Altos Estudios desde 1913, insistía en 1922, con el cambio

de plan curricular de esta escuela, en que no podía seguir existiendo sin una 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 solo el positivismo podía venir a 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 esta una Facultad de Filosofía y Letras (FFyL). Con Álvaro Obregón, finalmente, se da el cierre de Altos Estudios en 1924, y se crean tres instituciones en una sola: la Facultad de Graduados, la Facultad de Filosofía y Letras y la Escuela Normal Superior (Navarrete-Cazales, 2008).

En 1934 la Escuela Normal Superior es separada de la Universidad, ya para entonces Nacional y Autónoma, y quedó adscrita a la Secretaría de Educación Pública (SEP). En 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 se cerró en 1938 y la maestría en 1954. Asimismo, en 1954, la Facultad de Filosofía y Letras se trasladó a la Torre de Humanidades, siendo su director el licenciado Salvador Azuela (cf. Menéndez-Menéndez, 1994; Navarrete-Cazales, 2008; 2015). Él decidió iniciar una reestructuración completa tanto en lo académico como en lo administrativo de la entidad, propósito con el cual dio inicio al proceso “de reorganización de los actuales usos académicos [...] y de su plan de estudios en vigor, buscando [...] las fórmulas de trabajo que corresponden a su nueva vida en Ciudad Universitaria” (UNAM, s/f). Para ello, se formó una comisión en la que participaron, entre otros académicos, Francisco Larroyo, quien desempeñó un papel relevante en la transformación de la enseñanza de la Pedagogía y en la reconfiguración del perfil del profesional de la misma (UNAM, 2014). En la FFyL se otorgaba el grado académico de maestría en los departamentos por los que estaba integrada: Filosofía, Psicología, Lenguas y literaturas clásicas, Lenguas y literaturas modernas, Lenguas y literaturas españolas, Arte dramático, Historia general y de México, Artes plásticas, Geografía y Ciencias de la educación.

“Escuela de Altos Estudios” fue, en cierto sentido, el “primer nombre” de la que, en 1924, se llamaría “Facultad de Filosofía y Letras”. Hay entre ambas una indudable línea de continuidad que hace difícil definir

el alcance que podría tener dicho cambio, aunque este tampoco tuvo un sentido nada más nominal. El decreto por el que se instituye formalmente la Facultad llevaba implícita la necesidad de un cambio real, cualitativo, que se irá produciendo de manera paulatina a lo largo de décadas (cf. González-Valenzuela, 1994).

La carrera de Pedagogía se implementó por primera vez en 1955 en el Colegio de Pedagogía ubicado en Ciudad Universitaria. Conviene señalar que a partir de 1972 el Consejo Universitario de la UNAM aprobó la creación del Sistema de Universidad Abierta (Rojas-Moreno, 2008), que ofrecería también dicha carrera. Posteriormente, en 1974 el Consejo aprobó la creación de las escuelas nacionales de Estudios Profesionales como parte de un proyecto de descentralización educativa de la Universidad. En total, fueron fundados cinco planteles en zonas estratégicas alrededor de la Ciudad de México: Cuautitlán, en 1974; Iztacala y Acatlán, en 1975; y Aragón y Zaragoza, en 1976. A dichas escuelas se les otorgó el rango y denominación de Facultad de Estudios Superiores el 5 de marzo de 2004 por el H. Consejo Universitario de la UNAM, en reconocimiento a su consolidación académica y cultural. Los planteles en los que se oferta la licenciatura en Pedagogía son Acatlán y Aragón, que iniciaron con el plan de estudios del propio Colegio.

Como puede observarse, además de temas administrativos de la institución, en la emergencia de la carrera se puede reconocer la pugna intelectual entre liberales, positivistas y normalistas no solamente por la definición nominal, que no es menor, sino también por la orientación política e intelectual de la pedagogía. Se producen fronteras entre lo que será la institución y lo que queda fuera de ella, tanto la Universidad como la Facultad de Filosofía y Letras, y lo que será la orientación de las diferentes carreras en su interior. La diferenciación profesional se jugará en este sentido como resultante de una relación de fuerzas (Foucault 1992a:18).

#### **Fundación del Colegio de Pedagogía de la Universidad Nacional Autónoma de México**

A partir de 1954, en la Facultad de Filosofía y Letras se cambiaron los departamentos existentes por colegios, dando estatus y nivel diferente a la participación docente a través de prácticas colegiadas. Así, en 1954, Francisco Larroyo sustituye (momento de exclusión e inclusión) el Departamento de

Ciencias de la Educación (creado en 1943) por el Colegio de Pedagogía al interior de la FFyL-UNAM, cambiando con ello la denominación pero también el enfoque epistemológico, disciplinario y profesional. El Colegio empezó a funcionar como tal el 11 de abril de 1955, cuando el doctor Roberto Solís Quiroga dictó la primera cátedra a la primera generación de la maestría en Pedagogía. Se ofertaban estudios de maestría y doctorado en Pedagogía (Menéndez-Menéndez, 1994).

De acuerdo con Navarrete-Cazales (2007), el cambio de departamento a colegio no fue solo nominal, sino también en el objetivo de formación profesional, su plan de estudios fue completamente renovado, estaba encauzado ya no solo 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-Watty, 1990). La creación de este Colegio se debió principalmente a que la visión de Larroyo era la de una pedagogía universitaria de influencia alemana y neokantiana, distante y distinta de la normalista (Navarrete-Cazales, 2007). Así lo manifestó Larroyo:

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).

El cambio de Departamento de Ciencias de la Educación a Colegio de Pedagogía, de una concepción diferenciada entre pedagogía normalista y pedagogía universitaria y, de una nueva conceptualización de ella de corte más filosófico, nos habla de la autoridad intelectual<sup>3</sup> que tenía Larroyo sobre la educación en México<sup>4</sup> o por lo menos en la Universidad (Navarrete-Cazales, 2008). La perspectiva universitaria a la que aludía tenía una fuerte carga filosófica, específicamente comulgaba con el neokantismo de Marburgo que intentaba superar tanto el positivismo y el materialismo como el constructivismo de la filosofía romántica mediante una consideración crítica de las ciencias y una fundamentación gnoseológica del saber (Ferrater-Mora, 2004). Se le consideraba como una teoría del conocimiento

que tenía en cuenta un análisis crítico de sus limitaciones, buscaba recuperar la doctrina kantiana de la crítica del conocimiento frente al predominio de la metafísica.

Desde dicho posicionamiento filosófico, Larroyo también comulgaba con algunas ideas del neohumanismo (pedagógico) que concibe a la educación como el desarrollo de una capacidad interna y no de imposición de algo externo, la educación es la base para desarrollar las facultades humanas a plenitud. Al igual que los romanos, creadores del concepto de la *humanitas*, los neohumanistas buscan una educación integral, pero no solo de cuerpo y mente, sino de “espíritu, corazón y mano” (Luzuriaga, 1980), para decirlo con una frase de Pestalozzi, el más grande representante de esta tendencia y quizá el modelo por excelencia del maestro y el pedagogo. Ocuparse del espíritu consistía en el desarrollo intelectual del alumno, cultivar el corazón era desarrollar su conciencia moral y la mano era prepararlo para la vida práctica o técnica (Pestalozzi, 1982). Larroyo simpatizaba también con la idea de pedagogía social propuesta por Natorp, que proponía indagar las condiciones tanto sociales de la educación como las educativas de la vida social asumiendo que las formas sociales no son inalterables, sino que están sujetas a desarrollo. Para Natorp, el objetivo de su pedagogía era que la guía de acción del docente debía ser el sumo bien y no solo la formación del individuo como lo hacían otras perspectivas (Saltzman, 1998).

Así, la concepción de pedagogía universitaria de Larroyo estaba constituida principalmente de estas corrientes filosóficas a las que debía su simpatía no solo por su formación como filósofo en la Universidad de Marburgo sino también porque fue *heredero* de las inquietudes filosóficas, humanistas y pedagógicas de dos de sus grandes maestros universitarios: Antonio Caso y Ezequiel A. Chávez. De este modo, Larroyo contribuyó de manera importante a la consolidación del viejo proyecto del segundo de ellos: hacer de la pedagogía un quehacer universitario. Para ello se propuso sacarla de su ámbito tradicional –la formación de profesores–, elevarla al rango de una teoría de la formación del hombre; crear una ciencia humana ligada a la filosofía y a las humanidades, acudir a la filosofía, historia, psicología, antropología y administración en busca de los fundamentos teóricos y metodológicos de la nueva ciencia de la educación: la pedagogía (Pérez, 1997).

### **Enfoque de formación y concepciones de la Pedagogía en los años cincuenta en la UNAM**

Uno de los objetivos del pedagogo estaba puesto en su formación humanista, filosófica y, en este sentido, Francisco Larroyo, impulsor de la pedagogía universitaria y del Colegio de Pedagogía de la UNAM, concebía la “Pedagogía como la flor de la filosofía”. En esta tesitura, un entrevistado, profesor del Colegio y quien estudió en esos años comenta que Larroyo la consideraba:

Como una praxis, como una acción, como cosa concreta, como la filosofía que no se agota en el cubículo, sino una filosofía que tiene un carácter aplicado y, por tanto, de ahí viene, o por lo menos de esa orientación viene aquella clase de que toda verdadera filosofía desemboca en una pedagogía, eso se lo cuento no como anécdota, sino que ahí hay una plataforma, hay una base de entendimiento de lo que van a hacer los estudios en pedagogía (E-UNAM-E-A).

Esta manera de concebir, de conceptualizar a la pedagogía y de dar forma al pedagogo (desde la propuesta de Larroyo) no era “nueva”, estaba presente ya en Fichte (1762-1814), en Dilthey (1833-1911), en Dewey (1859-1952), entre otros muchos filósofos.<sup>5</sup> Es decir, Larroyo retoma de estos autores parte de su filosofía en relación con la pedagogía, con la filosofía de la educación. Por ejemplo, Fichte (continuador de la filosofía crítica de Kant y precursor tanto de Schelling como de la filosofía del espíritu de Hegel, es considerado uno de los padres del llamado idealismo alemán) pensaba que: “sin la actividad pedagógica, la filosofía no encontraría nunca una extensa comprensión y menos aún aplicación a la vida, como por otra parte sin filosofía nunca llegará a alcanzar completa claridad sobre sí mismo el arte de la educación... Serían incompletos e inútiles la una sin el otro” (Hegel, en Luzuriaga, 1980).

Por su parte, Dilthey (humanista y ferviente seguidor del neokantismo precursado por Kuno Fischer) consideraba que: “la última palabra del filósofo es la pedagogía, pues todo especular se realiza por el obrar... La flor y el fin de toda verdadera filosofía es la pedagogía en su más amplio sentido, como teoría de la formación del hombre” (Dilthey, 1960:76). Así, Larroyo retoma principalmente, las ideas neokantianas y humanista para la formación del nuevo pedagogo. En este sentido, sostenemos que

la interpelación que estos autores (y otros) ejercieron sobre Larroyo se ve plasmada en la introducción de nuevas materias al plan de estudios de pedagogía (de 1959), en la forma de conceptualizar a la pedagogía y en el tipo de formación que ofreció a los pedagogos. Con estas acciones se cumple, temporalmente, el ideal de Antonio Caso de hacer de la pedagogía un quehacer universitario. Por medio de la intervención de Larroyo se crea una ciencia humana ligada a la filosofía y a las humanidades.

La concepción del pedagogo planteada en el primer plan de estudios de 1955, en el que se otorgaba el título de maestro en Pedagogía, cambió tanto en el nivel de su formación como en el nivel de su quehacer profesional en el plan de 1959, que otorgaba ahora el título de licenciado. Así, este profesional ya no era visto únicamente como maestro de bachillerato, sino que también se le empieza a formar para desarrollar tareas de organización, investigación y asesoría o capacitación para profesores y/o instituciones educativas.

Esta fue una, que diría yo, fue una unidad académica de la cual se desprendieron una serie de unidades que después se desarrollaron en facultades, incluso todavía queda aquí Geografía como un recuerdo de eso, todavía tenemos aquí [en la FFYL-UNAM] a Geografía. Bien todo eso, le decía, porque entonces todos esos salían con nuestra maestría. Todos eran maestros porque se suponía que iban a ser maestros para dar clases en preparatorias, de Geografía, de Historia, de Filosofía, de Literatura, etcétera, etcétera. Entonces estaba la maestría en Pedagogía (E-UNAM-E-A).

Así, cuatro años después de la creación de la carrera, se dejó de formar maestros para formar licenciados en Pedagogía (lo cual se sigue haciendo hasta la actualidad). Ahora sabemos, o está estipulado, que para poseer el título de maestro primero se debe tener el de licenciado, pero en esos años era común, en algunas universidades, otorgar el título de maestro (y no el de licenciado) porque se creía que se formaba a los estudiantes principalmente para dar clases en una institución escolar (como bien sabemos, es común hoy día que a los profesores de primaria o de cualquier otro nivel educativo se les siga designando como “maestros” y no como profesores, aunque estos posean un título mayor o menor al de maestro).<sup>6</sup>

Esta designación de título al momento de graduarse nos habla de por lo menos tres aspectos: *a*) de que en el momento de constitución de una

profesión (y también en su desarrollo) no siempre se tienen determinados los objetivos y se van afinando, definiendo o redefiniendo sobre la marcha; *b*) esta designación responde a una filosofía de la época, al orden establecido de un discurso o a lo que Foucault (1992b) llamaría estar en la verdad o decir la verdad; y *c*) de que los conceptos cambian a través del tiempo, se reconfiguran (Granja-Castro, 1998) así como también cambia, por ejemplo, el campo laboral de los profesionistas.

### **Organización curricular y contenidos de los planes de estudio:**

#### **1955, 1957, 1959 y 1966 (1975 y 1976) del Colegio de Pedagogía de la UNAM**

En la década de 1950, para la UNAM fue primordial la capacitación de profesionales en pedagogía. El primer plan de estudios del Colegio otorgaba, como apuntamos antes, el grado de maestría y el título de maestro en Pedagogía; dicho plan quedó estructurado por tres rubros:

- a) Materias obligatorias*, conformado por ocho asignaturas: Teoría pedagógica, Historia general de la pedagogía, Historia de la educación en México, Conocimiento de la infancia, Conocimiento de la adolescencia, Fundamentos biológicos de la pedagogía, Fundamentos sociológicos de la pedagogía y, Filosofía de la educación, todas ellas se cursaban en dos semestres cada una.
- b) Materias monográficas obligatorias* conformado por nueve asignaturas: Didáctica, Organización escolar, Psicotécnica pedagógica, Antropometría pedagógica, Técnica de la investigación pedagógica, Orientación vocacional y profesional, y Psicología contemporánea, que se cursaban en dos semestres cada una, y Psicopatología de la adolescencia y Pedagogía comparada, que solo se hacían en uno.
- c) Materias optativas*, debían cursarse seis asignaturas optativas elegibles entre las que la Universidad ofrecía a través de sus diferentes dependencias (UNAM, 1956a).

Por acuerdo del Consejo Universitario de la UNAM, en su sesión de 26 de julio de 1956, para poder titularse los alumnos debían de realizar una práctica docente mínima de seis meses en una escuela de segunda enseñanza, preparatoria, normal o de nivel universitario (UNAM, 1956b). A decir de un entrevistado, la formación y prácticas profesionales del pedagogo estaban más orientadas hacia la educación superior que al nivel básico:

[...] los maestros que tuvieron mucho peso en la construcción del ideario pedagógico, bueno el ideario de la carrera, empezaron a ver mucho las carencias que había en la universidad, o sea, en educación superior, y como que ya estaba la primaria y la secundaria, o sea, lo básico muy atendido, entonces, de repente dijeron, y quién atiende, es decir, las facultades y todo, y empezaron a cargar el currículum, a resolver ese problema, como dando por entendido que la primaria y la secundaria tendrían otro perfil que era precisamente el de la normal, no peyorativo ni mucho menos, sino que era mucho más pragmático en ese aspecto y el nuestro dirigido a educación superior. Esto dividió mucho el campo, bueno, tanto que no podía un alumno hacer una tesis sobre primaria o secundaria, ni investigación, ni teórica ni práctica, ¿por qué?, ése no era nuestro campo, el campo nuestro era la universidad (E-UNAM-E-B).

La matrícula de ingreso fue de 17 alumnos, la mayoría mujeres, esto se debió a que:

El Colegio de Pedagogía comenzó realmente con maestros normalistas, tanto maestros como alumnos venían de la Normal a estudiar pedagogía y desde un principio la Normal tiene esa característica, más mujeres que hombres. Y también en parte a que la mujer por su naturaleza es más dada a dar, a entregarse, a ser generosa, en ese sentido el maestro y el pedagogo tienen que ser generosos y quien es más entregada y generosa es la mujer. Yo respondería a un aspecto psicológico más profundo de las circunstancias o de la tradición a la que me he referido hace un momento. Otra razón podría ser que es un poco más fácil [...] de acuerdo al área que escoja usted, a muchas no les gusta tomar estadística, diseños de investigación, etcétera, etcétera, porque es un plan muy abierto como le decía yo, puedes escoger unas materias y no elegir otras, es decir, llegaba antes el maestro y te permitía tomar en cualquier parte y eludían las materias duras también, serían tres razones (E-UNAM-E-A).

La reunión del Consejo Técnico de la Facultad en 1956 decidió que para el año siguiente los planes de estudio de todas las maestrías quedaran organizados bajo dos características comunes: el sistema de créditos semestrales y el ordenamiento de las materias según la siguiente clasificación: obligatorias generales, monográficas y pedagógicas; seminario, y optativas.

A Francisco Larroyo se debió la reestructuración del plan de estudios del Colegio de Pedagogía, en el que, podemos decir, estaba proponiéndoles un

modelo de identificación, el cual los invitaba a constituirse en sujetos del discurso de la naciente pedagogía universitaria en México. Las materias del grado de maestría integraron un total de 38 créditos semestrales. Las asignaturas del plan de estudios de 1955 de la UNAM permanecieron tal cual en el de 1957 (excepto Conocimiento de la infancia, que desaparece), y se agregaron nuevas materias de tipo monográficas; seminarios (Textos clásicos de la pedagogía y Composición de tesis); y optativas (Educación audiovisual, Psicoterapia e Higiene mental).

De acuerdo con Ducoing-Watty (1990), en este plan se refuerza el enfoque experimentalista y se incrementa la formación técnica y utilitaria frente a la teórica. El encargado del Colegio era Ranulfo Bravo Sánchez (1955-1957). En ese mismo año (1957) le sucedió Francisco Larroyo (de 1957 a 1958), ya que es nombrado director de la Facultad de Filosofía y Letras (1958 a 1966)<sup>7</sup> y ya en el cargo directivo (en 1959) decide darles a todos los colegios de la Facultad el grado académico de licenciatura (UNAM, 1959). Esto fue motivo para una nueva reestructuración del plan de estudios del Colegio de Pedagogía. Los pedagogos ahora egresarían con el grado de licenciatura y el título de licenciado en Pedagogía, a diferencia del plan anterior que egresaban como maestros, como apuntamos anteriormente. En este sentido, José Luis Becerra profesor del Colegio de Pedagogía y quien estudió en esos años, menciona lo siguiente:

[...] más bien ya el Colegio estaba fundado, pero empezó a funcionar con el plan de estudios de las maestrías antiguas y llegó un momento en que el doctor Larroyo dijo: “esto lo vamos a convertir realmente en licenciaturas para darle más cohesión a esto” y entonces los maestros que estaban en los últimos semestres ya los tituló con el mismo plan de estudios. Así que yo estuve en el último plan de estudios de la maestría y en el primero de la licenciatura. Yo entré aquí en el año 54 y yo entré por digamos, entré por exámenes extraordinarios ¿sí?, los hacían muy solemnes entonces: el director, el secretario y el no sé qué. Y entonces yo entré a Pedagogía, pero comencé con la maestría en enseñanza superior. Cuando yo estaba un año antes de terminar la carrera me dicen: “esto ya se está cancelando y se van a abrir las licenciaturas”. Entonces a mí me tocó ese momento de transición entre las maestrías y las licenciaturas (E-UNAM-E-A).

En el nuevo plan de estudios, aprobado en 1959 (y puesto en marcha en 1960), se otorgaba el grado de licenciatura en Pedagogía, y su duración

era de tres años. Este plan, al igual que el de todas las licenciaturas que se ofertaban en la Facultad de Filosofía y Letras en esos años, estaba organizado por *a)* materias obligatorias, que incluían ocho de carácter general y ocho monográficas a cursar por dos semestres cada una y *b)* materias optativas, se exigía cursar tres (por dos semestres cada una). En total se cursaban 38 asignaturas-crédito-semestrales: 32 obligatorias y seis cursos semestrales optativos (UNAM, 1966).

En este plan de estudios (1959) desaparecieron los seminarios y materias optativas estipulados en el plan 1957; se incorporan nuevas materias como Conocimiento de la infancia (que estaba presente en el de 1955 y desaparecida en el de 1957). En este plan se continuó el enfoque tecnicista, predominando la ausencia de ejes curriculares y la desvinculación con las prácticas educativas vigentes. Estuvo vigente hasta 1966.

El 30 de noviembre de 1966 el H. Consejo Universitario aprobó un nuevo plan de estudios, en el cual se seguía otorgando el título de licenciado en Pedagogía y la duración de la carrera aumentó a cuatro años a diferencia del anterior que se cursaba en tres. En el nuevo plan se incrementó también el número de materias, anteriormente eran 38, ahora se debían cursar 50 materias-crédito-semestrales, de las cuales 32 eran obligatorias y 18 optativas. La organización curricular también cambió, en el plan anterior era por materias obligatorias y optativas, en el plan de 1966 estaban organizadas en cuatro áreas de conocimiento: Psicopedagogía, Sociopedagogía, Didáctica y organización escolar, y Teoría, filosofía e historia (UNAM, 1966). La estructura curricular suponía la elección de una de estas áreas. Poco tiempo después, dicha selección se volvió opcional, pudiendo elegirse asignaturas de las cuatro líneas, de acuerdo con el interés particular del estudiante (UNAM, 2014).

A partir de 1966 se han ido formando profesionales de la pedagogía, con un plan que, tras modificaciones mínimas, ha tenido la virtud de irse adecuando a las características demandadas por el ejercicio profesional de este especialista en diferentes escenarios educativos, así como en distintos momentos de las últimas décadas (UNAM, 2007). Por ejemplo, en 1975, la Comisión de Trabajo Académico del H. Consejo Universitario autorizó la incorporación de la asignatura Pedagogía experimental I y II, a ser cursada en el quinto y sexto semestres. En 1976 se aprobó la creación de otro grupo de asignaturas (en todos los casos para dos semestres, es decir, I y II): Pedagogía contemporánea, para el quinto y sexto semestres, y los talleres de

Didáctica, Orientación educativa, Organización educativa, Comunicación educativa, Investigación pedagógica, así como el seminario de Filosofía de la educación, también I y II, para los semestres séptimo y octavo. A pesar de estas modificaciones, el plan conservó el mismo número de materias obligatorias y optativas a ser cursadas, señalado anteriormente (UNAM, 2014).

Las materias de este plan de estudios de 1966 solo contaban con una muy breve descripción, los profesores eran los encargados de crear el propio contenido del programa:

[...] el concurso de oposición obliga a dos cosas: a la crítica de un programa y a la propuesta de un programa alternativo, así que, es la propuesta del programa alternativo lo que le dio un carácter de renovación al propio plan de estudios, porque, se dice, estatutariamente, que los planes y programas de estudio deben estar fijados por el Consejo Universitario, pero en los tiempos que ya hablamos ahora, esa regla, si bien existía, pero no estaba como profundizada, así que nuestros planes, todavía ese del que hablamos, ¿no?, de cuatro años, tenía una presentación como un listado de asignaturas, y una brevisísima, casi podrías decir, miserable descripción de sus contenidos, pero no había programas totales, así que, entonces, cuando nosotros presentamos esos concursos, pues, empezaron a aparecer programas, interesante, ¿no?, porque, claro, pues, sí, si el jurado le va a pedir un programa, pues, ni modo que usted llegue de brazos cruzados, “no, pues, aquí traigo mi programa”, que si ya presentó un programa, pues, pues, por lógica y por coherencia académica, cuando usted llega frente al grupo, pues, les dice: “traigo mi programa”, así fuimos renovando los programas, parece como un modo muy poco deseado, pero un modo de renovación de vida académica (E-UNAM-E-C).

La carrera de Pedagogía funcionaba con el plan de estudios aprobado en 1966 y reestructurado curricularmente en 1975 y 1976 (Martínez-Hernández, 2001). Actualmente el Colegio tiene en operación dos planes: *a*) el de 1966 y *b*) el de 2010, el cual fue aprobado por el H. Consejo Técnico de la FFyL de la UNAM en la sesión ordinaria celebrada el 27 de abril de 2007, e implementado en el semestre 2010-1, correspondiente a agosto-diciembre del año 2009 (UNAM, 2010), de ahí que sea conocido como plan de estudio 2010. Ambos funcionan conjuntamente con el objetivo de apoyar, formar, titular a los alumnos de las generaciones anteriores al nuevo plan de estudios.

### Reflexiones finales

Concluimos este artículo denominado: “Creación de una profesión. La carrera de Pedagogía en la Universidad Nacional Autónoma de México”, señalando que esta carrera, en el Colegio de Pedagogía de la UNAM, se conforma en un proceso caracterizado por diversos momentos de pugnas y articulaciones intelectuales, administrativas y políticas; de sustituciones, rearticulaciones e innovación.

En el análisis de documentos y testimonios desde una perspectiva político-discursiva, es decir, que enfoca lo político de la significación, se pudo observar cómo desde 1910, en la universidad nacionalista, liberal y positivista promovida por Justo Sierra, mantenía en su interior a la Escuela Nacional de Altos Estudios (antes Escuela Normal de Altos Estudios) que era pensada para formar profesores. Para 1924 se segmenta en tres instituciones: la Facultad de Graduados, la Facultad de Filosofía y Letras y, la Escuela Normal Superior. La procedencia del normalismo y su separación en 1934 que envía esta formación hacia la Secretaría de Educación Pública (SEP), busca una pedagogía universitaria humanista y liberal (en el estilo de Caso), pero sin lograr desembarazarse de la fuerte impronta de su procedencia: el positivismo (de Ezequiel Chávez) y el normalismo. Se articula así una concepción distinta de pedagogía crítica del positivismo y las huellas del normalismo, y sustentada en la filosofía kantiana, el neohumanismo y la pedagogía tanto de Pestalozzi como la social de Natorp. Se establece una frontera entre formación de profesores de educación básica y media (que son excluidas) y la ciencia/teoría de la formación del ser humano (heredera de Fichte, Dilthey, y que dejan marcas en el plan de estudios). Ya no solo se busca formar profesores universitarios sino además organizar escuelas, efectuar investigaciones y desempeñar tareas de asesoría en diferentes instituciones.

Este proceso de décadas, pugnas, articulaciones y sustituciones deja huellas hasta ahora imborrables en el concepto de pedagogía (como ciencia humana, flor de la filosofía, praxis técnica) en los sucesivos planes de estudio conformados por materias y tesis sobre educación superior ya que se entendía que conocer y atender la escuela básica y media correspondía a la normal (pragmático), en materias obligatorias, monográficas y optativas, y práctica docente. Se genera así una frontera política, intelectual e institucional que excluye los estudios que correspondían a los normalistas y son ubicados como responsabilidad de la SEP, aunque algunos de sus

profesores y muchos de sus estudiantes eran normalistas. En 1957, con Bravo Sánchez, una nueva modificación del plan incrementa la formación técnica y utilitaria frente a la teórica. Las huellas de este trayecto de cinco décadas son visibles también en las nominaciones institucionales, por ejemplo, el Departamento de Ciencias de la Educación (1943) se transforma en Colegio de Pedagogía en 1954 bajo el liderazgo de Larroyo, o también en el cambio de nominación del grado a obtenerse: de maestro a licenciado en Pedagogía (que logra formalizarse hasta 1959). Las modificaciones y adecuaciones entre 1966 y 1976 y las de 2010 con un nuevo plan han incorporado nuevas materias, enfoques y disposiciones, pero la procedencia de este proceso ha dejado su impronta. Todo plan o proyecto educativo nunca es ni podrá ser estático ni definitivo, ya que está sujeto a fuerzas políticas e intelectuales, a una realidad sociohistórica, epistemológica e institucional cambiante, donde la emergencia y procedencia, es decir, contingencia y necesidad forman parte de su constitución y transformación. La UNAM ha sido modelo de referencia para diversas universidades públicas y privadas del país que también ofrecen la carrera de Pedagogía.

### Agradecimientos

Este artículo emerge de la investigación: “La formación profesional del pedagogo universitario en México. Entre el mandato simbólico y la resignificación de los sujetos”, desarrollada en el Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados (DIE-Cinvestav-IPN) y financiada por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt).

### Notas

<sup>1</sup> Emergencia (*Entstehung*) la cual se produce siempre en un determinado estado de fuerzas, es una irrupción. “Las diferentes emergencias que pueden percibirse no son las figuras de una misma significación; son más bien efectos de sustituciones, emplazamientos y desplazamientos, conquistas disfrazadas, desvíos sistemáticos” (Foucault, 1992a:18).

<sup>2</sup> El APD no debe confundirse con el análisis de contenido o el análisis lingüístico, sino ubicarse dentro de la amplia gama de análisis de discurso (cfr Mainguenneau, 1980) con las peculiaridades ontológicas, epistemológicas y

el foco en la dimensión política (inclusión y exclusión) del *corpus* signifiante; y hace uso de diversas ofertas heurísticas como la genealogía, la deconstrucción, la teoría de la argumentación, la semántica, la semiótica, la enunciación, la pragmática del segundo Wittgenstein, entre otras, dependiendo del *corpus* que se elige.

<sup>3</sup> Para Gramsci (1984), en la medida en que cada uno utiliza en un grado más o menos elevado su capacidad cerebral, todos los hombres pueden ser considerados como intelectuales. Pero no todos ejercen, según Gramsci, la función de intelectual.

<sup>4</sup> Esto puede observarse en su amplia obra que lo ha posesionado como un clásico de la pedagogía mexicana. De acuerdo con Pérez (1997), su gran labor editorial consistió en la sistematización y difusión del saber pedagógico que existía antes de 1960 en México, América Latina y Europa, con ese fin trabajó la historia de la educación y la pedagogía, las cuales incluso hoy son libros de consulta para las generaciones de normalistas y universitarios dedicados a las cuestiones educativas.

<sup>5</sup> Como es bien sabido, desde la antigüedad filósofos como Platón y Aristóteles se han preocupado por el estudio de la pedagogía, y desde entonces ha sido motivo de interés de casi todos los grandes pensadores (Locke, Rousseau, Kant, Fichte, Herbart), hasta llegar a nuestro tiempo, en el que se le sigue estudiando (James, Dilthey, Simmel, Écheles, Dewey, Spranger, Jaspers, *inter alia*), pero es a partir de las ideas de Dilthey que se “reivindica” el papel de la pedagogía en relación con la filosofía.

<sup>6</sup> En la UNAM, las primeras disposiciones legales para el desarrollo formal de los estudios de posgrado se establecieron en 1929 y los grados de doctor y maestro se comenzaron a otorgar de manera continua a partir de 1932,

por lo que su labor fue pionera en América Latina. En aquellos momentos, la Facultad de Filosofía y Letras definió un conjunto de lineamiento para otorgar los grados de maestro y doctor, aunque es importante señalar que el grado no era equivalente al título profesional. De manera tal que bastaba con tener un título de licenciatura, haber ejercido la docencia por más de cinco años, tener obra publicada y presentar una tesis para obtener el grado de doctor, mientras que para obtener el de maestro, eran necesarios los requisitos anteriores y el título de bachillerato (Bello-Domínguez, Muñoz-García y Reyes-Téllez, 2003). Unos años después, hacia 1945, la Facultad de Ciencias estableció, por primera vez en la UNAM, dos ciclos de estudios: el profesional y el de graduados. A partir de ese momento, en las carreras de Biología, Física y Matemáticas, el otorgamiento del grado de maestro requirió del grado académico y el título de licenciatura, por su parte el grado de doctor exigió el grado y el título de maestro, estableciéndose con ello una similitud entre título y grado, tal como existen hoy en las universidades contemporáneas (Rojas-Argüelles *et al.*, 1992).

<sup>7</sup> El nuevo director del Colegio de Pedagogía que sucedió a Francisco Larroyo fue Juventino López-Vázquez.

## Referencias

- Arce-Gurza, Francisco; Bazant, Milada; Staples, Anne; Tanck de Estrada, Dorothy; y Vázquez, Josefina Zoraida (1982). *Historia de las profesiones en México*, Ciudad de México: El Colegio de México.
- Bello-Domínguez, Juan; Muñoz-García, Iliana y Reyes-Téllez, Mario Alberto (2003). “Un acercamiento histórico al posgrado en México”, *Xictli*, núm. 50, abril junio. Disponible en: <http://189.208.102.74/u094/revista/50/juan.htm>
- Buenfil-Burgos, Rosa Nidia (2008). “La categoría intermedia”, en Ofelia Piedad Cruz-Pineda y Laura Echavarría-Canto (coords.), *Investigación social. Herramientas teóricas y Análisis Político de Discurso*, Ciudad de México: Casa Editorial Juan Pablos / Programa de Análisis Político de Discurso e Investigación, pp. 29-40.
- Buenfil-Burgos, Rosa Nidia (2011). *Apuntes sobre los usos de la teoría en la investigación social*, Saarbrücken: LAP Lambert Academic Publishing GmbH & Co. KG.
- Díaz-Barriga, Ángel (1997). “La profesión y la elaboración de planes de estudio. Puntos de articulación y problemas de diseño”, en Teresa Pacheco-Méndez y Ángel Díaz-Barriga (coords.), *La profesión. Su condición social e institucional*, Ciudad de México: CESU-UNAM/Miguel Ángel Porrúa, pp. 65-108.

- Dilthey, Wilhelm (1960). *Fundamentos de un sistema de pedagogía*, col. Biblioteca del Maestro, Buenos Aires: Losada.
- Ducoing-Watty, Patricia (1990). *La pedagogía en la Universidad de México*, tomos I y II, Ciudad de México, CESU-UNAM.
- Ferrater-Mora, José (2004). *Diccionario de filosofía*, Barcelona: Alianza editorial.
- Foucault, Michel (1992a). *Microfísica del poder*, Madrid: La Piqueta.
- Foucault, Michel (1992b). *El orden del discurso*, Buenos Aires: Tusquets Editores.
- González-Valenzuela, Juliana (1994). "Introducción: De la Escuela de Altos Estudios a la Facultad de Filosofía y Letras", en *Setenta años de la Facultad de Filosofía y Letras*, México, Facultad de Filosofía y Letras-UNAM, pp. 13-26.
- González-González, Enrique (2001). "La universidad virreinal, una corporación", en Renate Marsiske-Schulte (coord.) *La Universidad de México: recorrido histórico de la época colonial al presente*, Ciudad de México: CESU-UNAM, pp. 17-20.
- Gramsci, Antonio (1984). *Los intelectuales y la organización de la cultura*, Buenos Aires: Nueva Visión.
- Granja-Castro, Josefina (1998). *Formaciones conceptuales en educación*, Ciudad de México: Cinvestav/UIA.
- Hoyos-Medina, Carlos Ángel (1994). "Las profesiones y la posibilidad universitaria". *Memorias del Congreso: Las profesiones en México*, núm. 1, Ciudad de México: Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco.
- Laclau, Ernesto y Chantal Mouffe (2004). *Hegemonía y estrategia socialista, hacia una radicalización de la democracia*, Buenos Aires: FCE.
- Larroyo, Francisco (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*, Ciudad de México: FFyL-UNAM.
- López-Campos, Alicia Angélica (2004). *Manual de inducción al Colegio de Pedagogía de la Universidad Nacional Autónoma de México*, Ciudad de México: UNAM.
- Luzuriaga, Lorenzo (1980). *Historia de la educación y de la pedagogía*, Argentina: Lozada.
- Maingueneau, Dominique (1980). *Introducción a los métodos de análisis del discurso: problemas y perspectivas*, Buenos Aires: Librería Hachette S.A.
- Marsiske-Schulte, Renate (2006). "La universidad de México: Historia y desarrollo", *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, vol. 8: 11-34. Disponible en: [https://revistas.uptc.edu.co/index.php/historia\\_educacion\\_latinoamericana/article/view/3594/3190](https://revistas.uptc.edu.co/index.php/historia_educacion_latinoamericana/article/view/3594/3190)
- Martínez-Hernández, Ana María del Pilar (2001). "La enseñanza de la Pedagogía en la UNAM", *Paedagogium*, año 2, núm. 7, pp. 29- 33.
- Martínez-Hernández, Ana María del Pilar (2011). "Antecedentes e historia", en *Colegio de Pedagogía, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM* (página web). Disponible en: <http://www.filos.unam.mx/LICENCIATURA/Pedagogia/lib/acercade>
- Menéndez-Menéndez, Libertad (1994). "El amanecer de la pedagogía en el acontecer universitario", conferencia dictada en el evento de los Festejos del 40 aniversario de la Facultad de Pedagogía, Universidad Veracruzana, Xalapa, mayo.
- Menéndez-Menéndez, Libertad (1996). *Escuela Nacional de Altos Estudios y Facultad de Filosofía y Letras: Planes de estudios, títulos y grados 1910-1994*, tesis doctoral, Ciudad de México: FFyL-UNAM.

- Miles, Matthew B. y Huberman A. Michael (1994). *Qualitative data analysis: a source book*, Beverly Hills: Sage Publications.
- Navarrete-Cazales, Zaira (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", en *Tesis maestría, compilación III 2006-2007*, Ciudad de México: DIE-Cinvestav.
- Navarrete-Cazales, Zaira (2008). "Construcción de una identidad profesional. Los pedagogos de la Universidad Nacional Autónoma de México y de la Universidad Veracruzana", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. XIII, núm. 36, pp. 143-171. Disponible en: <http://www.comie.org.mx/v1/revista/portal.php?idm=es&sec=SC03&sub=SBB&criterio=ART36006>
- Navarrete-Cazales, Zaira (2011). "Las profesiones en México. Hacia una ontología no metafísica", en Rosa Nidia Buenfil-Burgos y Zaira Navarrete-Cazales (coords.), *Discursos educativos, identidades y formación profesional. Producciones desde el Análisis Político de Discurso*, Ciudad de México: Plaza y Valdés/Programa de Análisis Político de Discurso e Investigación, pp. 259-274.
- Navarrete-Cazales, Zaira (2015). "Formación de profesores en las escuelas normales de México. Siglo XX", *Revista de Historia de la Educación Latinoamericana*, vol. 17, núm. 25, pp. 17-34. Disponible en; [https://revistas.uptc.edu.co/index.php/historia\\_educacion\\_latinoamericana/article/view/3805/3356](https://revistas.uptc.edu.co/index.php/historia_educacion_latinoamericana/article/view/3805/3356)
- Navarrete-Cazales, Zaira (2016). "Una ontología histórico-discursiva del concepto formación profesional", en Zaira Navarrete-Cazales y José Irving Loyola-Martínez (coords.), *Formación de sujetos. Reformas, políticas y movimientos sociales*, Ciudad de México: Plaza y Valdés/Programa de Análisis Político de Discurso e Investigación, pp.35-49.
- Pérez, Teresa de Jesús (1997). *Francisco Larroyo y la historia de la educación en México: Configuración de un campo disciplinario*, Ciudad de México: CESU-UNAM.
- Pestalozzi, Johann Heinrich (1982). *Canto del cisne*, Ciudad de México: Porrúa.
- Rodríguez, Josep A.; y Guillén, Mauro F. (1992). "Organizaciones y profesiones en la sociedad contemporánea", *Revista Española de Ciencias Sociológicas*, núm. 59, pp. 9-18. Disponible en: [http://www.reis.cis.es/REIS/PDF/REIS\\_059\\_03.pdf](http://www.reis.cis.es/REIS/PDF/REIS_059_03.pdf)
- Rodríguez-Gómez, Roberto (2008). "Pensadores y forjadores de la universidad en México", en Carmen García-Guadilla (ed.) *Pensadores y forjadores de la universidad latinoamericana*, Caracas: IESALC-Unesco/CENDES/Bid & co., pp. 337-378.
- Rojas-Argüelles, Graciela; Ruvalcaba, Amador; Rojas, Clara; Aguirre, Claudia y Jiménez, Claudia (1992). *El posgrado en la década de los ochenta: Graduados, planes de estudio, población*, Ciudad de México: Coordinación General de Estudios de Posgrado-UNAM.
- Rojas-Moreno, Ileana (2008). *La formación universitaria en educación en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Notas para su estudio*. Ciudad de México: Sistema Universidad Abierta-Facultad de Filosofía y Letras-UNAM.
- Saltzman, Judy D. (1998). "Natorp on social education: A paideia for all ages", ponencia presentada en el Twentieth World Congress of Philosophy, Boston, 10-15, agosto.
- Sierra Méndez, Justo (1881). Periódico *La Libertad*, números de febrero y marzo, Ciudad de México, p. 401.

- Sierra Méndez, Justo (1908). “Discurso en la Cámara”, *Boletín de la Secretaría de Instrucción Pública*, México.
- Sierra Méndez, Justo (1948). *Obras completas*, Ciudad de México: UNAM.
- Sierra Méndez, Justo (1984a). “Proyecto de Ley Constitutiva de la Universidad Nacional”, en *La educación nacional*, en *Obras completas del maestro Justo Sierra VIII*, Ciudad de México, UNAM, p. 335.
- Sierra Méndez, Justo (1984b). “Ley Constitutiva de la Escuela Nacional de Altos Estudios”, en *La educación nacional*, en *Obras completas del maestro Justo Sierra VIII*, Ciudad de México, UNAM, p. 410.
- Sierra Méndez, Justo (2004). *Discurso inaugural de la Universidad Nacional*, col. Pequeños Grandes Ensayos, Ciudad de México: Dirección General de Publicaciones y Fomento Editorial-UNAM. Disponible en <http://www.librosoa.unam.mx/bitstream/handle/123456789/101/44.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Spencer, Herbert (1909). *Origen de las profesiones*, trad. de A. Gómez Pinilla, Valencia: F. Sempere y Compañía.
- UNAM (s/f). *Archivo. Expediente de Planes de Estudio*, Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- UNAM (1910). *Ley Constitutiva de la Universidad Nacional de México*, IISUE/AHUNAM, Fondo Ezequiel A. Chávez, caja 1, exp. 1.
- UNAM (1956a). *Acuerdo número 32. Comisión del trabajo docente*, AHUNAM, colección Consejo Universitario, Anexo FFyL, caja 11, exp. 6.
- UNAM (1956b). *Reglamento de la Facultad de Filosofía y Letras*, AHUNAM, Consejo Universitario (exp. 5/047), colección Esther Zuñiga, caja 2, exp. 28, pp. 1-7.
- UNAM (1959). *Plan de estudios 1959 de la Licenciatura en Pedagogía de la Universidad Nacional Autónoma de México*, Ciudad de México: UNAM.
- UNAM (1966). *Plan de estudios 1966 de la Licenciatura en Pedagogía de la Universidad Nacional Autónoma de México*, Ciudad de México: UNAM.
- UNAM (2007). *Proyecto de modificación del plan y los programas de estudio de la licenciatura en pedagogía*, Ciudad de México: UNAM.
- UNAM (2010). “Calendario escolar 2010-1”, *Servicios escolares FFyL-UNAM* (sitio web). Disponible en: <http://servicios.galileo.filos.unam.mx/calendario/20101>
- UNAM (2014). “Acerca de la licenciatura”, en *Colegio de Pedagogía, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM* (sitio web). Disponible en: <http://www.filos.unam.mx/LICENCIATURA/Pedagogia/lib/acercade>

**Artículo recibido:** 5 de junio de 2017  
**Dictaminado:** 3 de noviembre de 2017  
**Segunda versión:** 21 de junio de 2018  
**Aceptado:** 21 de junio de 2018