

ANALISIS DEL DISCURSO SOBRE LA PLANIFICACION DE LA PRACTICA EDUCATIVA

Alfredo Furlán y Eduardo Remedi
*Departamento de Investigaciones
Educativas, ENEP Iztacala.*

I. Antecedentes del análisis de los lenguajes en el campo pedagógico.

La preocupación por el análisis del discurso pedagógico es relativamente reciente. Se podría afirmar que en México se restringe a un pequeño núcleo de investigadores universitarios que están comenzando a dar algunos pasos en esta dirección. El interés encuentra su fuente en la implicación de los conceptos de ideología, discurso y prácticas discursivas pero aún no se cuenta, en nuestro medio, con un bagaje de documentos que expresen claramente los avances en este terreno.

Probablemente, los antecedentes genéricos de las actuales perspectivas se puedan hallar en tres tradiciones dispares de la pedagogía: los estudios metodológicos sobre la enseñanza de las lenguas (maternas y extranjeras), la polémica filosófica, que recurría a menudo a una crítica del lenguaje del adversario, y el aprendizaje de la retórica como parte sustancial de la formación clásica del maestro. No deja de resultar paradójico que en un campo de la práctica social en el que la función del discurso está tan ligada a la definición de los roles profesionales, y en el que el discurso aparece como una de las evidencias más notables de los rituales institucionales, la preocupación por el estudio de las prácticas discursivas tenga tan escasos exponentes. Prueba de ello es que cuando se incluye la lingüística como asignatura en las carreras de pe-

dagogía, generalmente su contenido se restringe a un enfoque gramatical.

Sin embargo, existen antecedentes muy valiosos que guardan diferentes tipos de relación con el modo actual de concebir estos problemas. Quisiéramos mencionar algunos de ellos para esbozar un posible cuadro de situación.

a. En 1971 se publicaron en castellano tres libros (*Lenguaje y conceptos de la educación*, *La lógica y el lenguaje en la educación* y *El lenguaje de la educación*)* que recogen las investigaciones desarrolladas y las polémicas mantenidas durante las décadas de los 50 y 60 por un grupo de expertos de las universidades de Illinois y Harvard de E.U. La preocupación de todos ellos estaba orientada básicamente hacia dos propósitos: definir el lenguaje técnico de la "ciencia" pedagógica para contar con un campo compartido de significaciones y apoyar el pensamiento pedagógico en las normas del trabajo lógico.

En el primero de esos libros se resumen las intenciones en los siguientes términos:

... Quizá debamos ahora explicar de manera positiva qué nos proponemos hacer, diciendo que estos ensayos analíticos intentan cumplir los siguientes propósitos:

1. Descubrir los significados poco cuidadosos que los términos y expresiones educacionales reciben al ser usados en diferentes contextos.
2. Poner de manifiesto los errores conceptuales y las líneas de razonamiento que resultan de la incapacidad de comprender cómo se usa el lenguaje en una situación dada.
3. Eliminar los seudoproblemas e interrogantes que se plantean solamente como resultado de concepciones confusas y poco claras y del uso vago y ambiguo del lenguaje.
4. Explorar las dimensiones de la terminología educacional y obte-

* Los autores son B.O. SMITH y R.H. ENNIS, G.F. KNELLER e Israel SCHIFF-LER respectivamente. Los tres fueron publicados por El Ateneo, Buenos Aires, en 1983.

ner una comprensión más clara de las relaciones *existentes* entre pensamiento, lenguaje y realidad, para ensanchar de esta manera la base sobre la cual fundamentamos nuestras creencias respecto de la realidad y nuestras convicciones en relación con los valores.

5. Poner al descubierto las inconsistencias lógicas resultantes del uso no crítico del lenguaje. (P. XV y XVI)

b. En 1959 comenzaron a publicarse los resultados de los trabajos que Basil Bernstein estaba efectuando en Inglaterra, y en los cuales aplicaba un enfoque socio-lingüístico al estudio de las relaciones entre clase social y lenguaje público. Posteriormente orientó sus investigaciones hacia el análisis del control y la reproducción social y cultural a través de los códigos lingüísticos utilizados dentro del sistema escolar. La labor de Bernstein ha sido muy importante para abrir un campo de problemas en el ámbito educativo. El enfoque socio-lingüístico ha seguido desarrollándose y ha influido en trabajos realizados en la misma Inglaterra, Francia, E.E.U.U. En cuanto a América Latina, tenemos noticias de algunos esfuerzos hechos en Brasil y Venezuela. Probablemente esta línea tome algún impulso en México a partir de la presencia del propio Bernstein hace algunos meses.* Interesa este antecedente porque tiene un estrecho parentesco con los análisis que de la reproducción cultural en el sistema escolar francés hace Pierre Bourdieu.¹ El tema de la dominación simbólica constituye un eje básico de esta línea pero, aunque su preocupación por el papel del lenguaje es clara, el método que prefiere no es el del análisis del discurso. Desde otro punto de vista, los trabajos de Bernstein fueron precursores del desarrollo de los estudios de sociología del currículo escolar, cuestión directamente vinculada con los temas que actualmente nos ocupan.

c. A partir del desarrollo de la semiología, aplicada a los medios

* En mayo de 1982, invitado por la Dirección de Programas Académicos de la UNAM.

1. Pierre BOURDIEU, *La reproduction. Le Sens commun*, Paris, Les Editions de Minuit, 1970.

de comunicación social, se hicieron algunos intentos de análisis en relación con los medios educativos. Actualmente, el enfoque dominante en la investigación sobre medios educativos, en algunos países, tiene una clara orientación semiológica.

En América Latina esta línea se articuló con el trabajo de algunas personas que poseían formación lingüística; el resultado fue varios análisis de los textos escolares.² Los primeros intentos que trascendieron a través de publicaciones se localizaron en Perú, Chile y Argentina a comienzos de los 70. Más recientemente se comenzó a desarrollar en México un esfuerzo sobre los mismos lineamientos.

d. Alrededor del problema de la formación docente, se encuentran algunos trabajos que se ocupan de las interacciones verbales entre maestros y alumnos.

En general, estos estudios derivan de algunas corrientes de la psicología educativa y, en menor grado, de la antropología. La particularidad de este tipo de análisis es que trata de tipificar los diferentes estilos y situaciones comunicacionales que se generan en una clase, para lo cual se elaboran sistemas de categorías que permiten discriminar los modos de intervención. Sin embargo, el eje de interés apunta fundamentalmente a establecer los efectos funcionales de las diversas situaciones (en el plano cognoscitivo o actitudinal), sin que se pueda observar un interés continuado por los aspectos discursivos que entran en juego.

e. Algunos autores de formación psicoanalítica han hecho estudios sobre educación en los que utilizan el concepto de discurso. Entre los más notables se puede citar el trabajo de Janine Filloux sobre el discurso inconsciente de la escuela.³ En esta obra se examina un conjunto de entrevistas efectuadas a los miembros de una comunidad escolar, con una metodología en la que se puede registrar una influencia de la lingüística.

II. La investigación en Iztacala.

1. En Iztacala*, los problemas del análisis del discurso fueron introducidos en relación con la práctica propia del Departamento de Pedagogía. Las otras áreas que habrían podido acceder a este campo hasta el momento no lo han hecho (sobre el discurso médico o el discurso psicológico entre los más destacados). Desde aproximadamente comienzos de 1982 las posibilidades de desarrollo de esta perspectiva han hallado un espacio más formal con la apertura del Proyecto de Investigación Curricular. Esto ha ocurrido por dos razones diferentes pero ligadas: por un lado, el tipo de formación característico de los pedagogos del grupo contenía una preocupación explícita por el proceso ideológico y sus manifestaciones culturales, al mismo tiempo que, por la carencia de un método propio y cerrado, el pedagogo recurre con más flexibilidad a metodologías y conceptos que provienen de diversas disciplinas; de esta forma, el estudio del discurso no aparece en la pedagogía como un enfoque metadisciplinario o externo, sino que puede ser integrado orgánicamente sin el peso del sentimiento de transgresión. Por otra parte, y esta es la segunda y principal razón, el objeto de la práctica y del estudio pedagógico reclama la identificación del nivel discursivo, sin el cual se produce una insostenible mutilación de los procesos concretos.

Estas razones de orden general, más el necesario desencadenante de algunas situaciones y anécdotas de nuestra propia historia, nos acercaron a la preocupación por el uso del concepto de discurso como lente con la que se puede observar la práctica educativa.

2. Entre los temas que se están abordando en la actualidad está el que da origen al título de esta ponencia: el análisis del discurso sobre la planeación de la práctica educativa.

Este tema abarca un campo de objetos muy amplio y una multiplicidad de niveles de análisis. Constituye una línea de investigación más que un proyecto a concluir en un tiempo definido. Por

2. Véase G. BINI et. al., *Los libros de texto en América Latina*, México, Nueva Imagen, 1977.

3. Janine FILLOUX, *Contrat Pédagogique*, Paris, Dunod, 1978.

* Escuela Nacional de Estudios Profesionales de Iztacala, UNAM, Departamento de Pedagogía.

el momento, nos hemos concentrado en una aproximación globalizante más próxima a la metodología clásica del análisis categorial de contenido que al estudio formal del discurso, a partir de una selección del objeto teórico y del corpus de textos sobre los que estamos investigando. Este estudio se complementará con una lectura más lingüística de algunas partes del corpus, para despejar los problemas que puedan derivarse de las modalidades discursivas de los autores. Pero el esfuerzo por profundizar y precisar el nivel discursivo será posterior y se hará probablemente por la vía del estudio de la función argumentativa y, en particular, de las dimensiones paradigmáticas.

3. En el título de "discurso sobre la planificación de la práctica educativa" se encierran dos vertientes que conforman un núcleo temático relativamente unitario: el discurso sobre la planificación del currículum y sobre el diseño de la instrucción. Ambos discursos combinan un nivel específico de tratamiento con diversas síntesis o derivaciones de discursos emparentados: sobre la planeación institucional, sobre la ciencia, sobre el aprendizaje, etc.

El recorte del objeto de investigación se puede justificar en función de criterios históricos (se toma el discurso difundido en Latinoamérica en los setentas), temáticos (los textos se refieren a los mismos procesos), metodológicos (se ha respetado cierta homogeneidad formal entre los textos del corpus) y los criterios que se desprenden de nuestros intereses teóricos y prácticos.

Nos permitiremos omitir un conjunto de informaciones específicas relacionadas con el trabajo de investigación propiamente dicho, para enunciar escuetamente algunos de los problemas que se van generando en la tarea y sobre los cuales pesa, sin duda, nuestra experiencia práctica y los ecos de diversas lecturas y preocupaciones.

4. Lo primero que vale la pena mencionar es el carácter conflictivo de nuestra práctica institucional, fundamentalmente circunscrita a la planeación y gestión curricular y a la formación de profesores en la ENEP Iztacala. Como ya se insinuó antes, en ese punto está la raíz del actual proceso de investigación y de allí surgieron sus nutrientes básicos. Asumiendo el riesgo de condenar con pocas palabras una experiencia colectiva de varios años, tra-

teremos de puntualizar algunas de nuestras observaciones. A partir de los rasgos que asumió la innovación académica en la Institución, y por el hecho de estar inmersos en ella, sentimos desde el comienzo que los conceptos que empleábamos para orientar el desarrollo curricular y la formación didáctica, eran asimilados y aceptados de manera desigual por la comunidad escolar. Más aún, entraban a formar parte de los conflictos que se suscitaban en torno a los cambios curriculares, y chocaban con otros discursos. Estas condiciones de nuestro quehacer cotidiano dificultaron de entrada la convicción de que estábamos operando desde una posición puramente racional y técnica.

Era claro que nos apoyábamos en supuestos teóricos y opciones que iban siendo adoptados bajo la presión de las demandas y en contraste con otros planteamientos didácticos que se estaban experimentando en esos años. Era imposible sentir ese tipo de auto-complacencia que suele derivar del hecho de imaginar nuestra intervención práctica y teórica como de neutralidad.

Posiblemente eso haya producido un primer punto de ruptura con el discurso didáctico que en general se sustentaba en esta época, autopostulado como expresión de la cientificidad en el terreno educativo. A pesar de que la explicación que sobre este mismo fenómeno ofrece el propio discurso (resistencia al cambio, conflicto entre lo tradicional y la innovación) no nos tranquilizaba, adoptábamos con energía el papel de indicadores de un deber ser "correcto" de la práctica docente.

Por otra parte, fuimos enfrentándonos con situaciones en las que apreciábamos una escasa correspondencia entre nuestra solitud de corrección didáctica y los intereses y problemas de los profesores en la Institución. Nuestra primera reacción fue, por una parte, aceptar los límites de las propuestas en función de las condiciones de trabajo de los maestros y, por la otra, atribuir el origen de dichos límites a los obstáculos puestos por ciertas instancias administrativas; por último, supusimos que la tradición ideológica era una masa más densa e impenetrable de lo que aceptaba aun el más cauto optimismo pedagógico. Tuvo que pasar bastante tiempo para que nos formuláramos seriamente la pregunta acerca de cuál era nuestra función real en la práctica institucional, y para poder contemplar nuestro trabajo con el necesario distanciamiento crítico. En este punto, el concepto de discurso comenzó, pro-

blemente, a tener un valor cognoscitivo diferente, en la medida en que asumimos la idea de que nosotros mismos éramos sustentadores de un discurso que podía ser analizado con la misma actitud despiadada con la que podíamos caracterizar al que emitía el más "tradicional" de los maestros.

Solicitamos de los lectores condescendencia y complicidad para aceptar como válida esta racionalización a posteriori, que tiene mucho de fantasía retrospectiva, omite con descaro muchos datos y dramatiza otros, más en función de la necesidad de guardar una cierta coherencia expositiva que con el propósito de analizar con rigor nuestra pequeña historia.

La tarea se planteó, entonces, como tentativa de identificar cuáles podrían ser los núcleos ideológicos que, en nuestro discurso, oscurecían la posibilidad de comprender nuestra función objetiva interfiriendo en nuestra comprensión de los "otros", es decir, de las personas con las cuales debíamos desarrollar nuestra labor.

Para comenzar a transitar por este camino se tomó como objeto de análisis el discurso sobre el currículum y la instrucción que circulaba en el medio, tratando de llegar a sus fuentes más inmediatas y visibles: los textos especializados en el tema y de mayor divulgación.

5. Si bien la investigación debe andar mucho hasta poder extraer una cantidad aceptable de conclusiones probables, nos arriesgaremos a formular algunas líneas hipotéticas que la orientan y que parecen verificables en los textos.

Tanto el discurso sobre el currículo como el discurso sobre la instrucción aparecen a primera vista como diferenciados, en la medida en que el primero atañe más directamente a la Institución y el segundo al aula. Sin embargo, la diferencia real no depende de los niveles que analicen (pues ambos niveles son inseparables en la práctica y conceptualmente se atraviesan en forma recíproca), sino que está determinada por la posición teórico-ideológica desde la cual se desenvuelve el análisis. Lo que se aprecia contrastando los textos, y dentro de cada uno de ellos, es una tensión entre postulados más próximos al pragmatismo y postulados que se podrían inscribir en un pensamiento tecnocrático. Esta tensión refleja las disputas teóricas, técnicas y políticas produ-

cidas en E.U. entre diversos sectores del sistema educativo; en este sentido, no dejan de ser sintomáticas las ligas de algunos autores con la administración educativa o la investigación y, en otros casos, la participación en experiencias de innovación práctica relacionada directamente con los maestros.

Si se sigue la vía que va desde el discurso sobre el currículum al discurso instruccional se puede apreciar que:

- a) El espectro temático de los textos se va reduciendo. Se van eliminando referencias a lo social-histórico, al problema de los fines y al análisis de la institución.
- b) El sustento disciplinario se estrecha. De referencias variadas a la filosofía, sociología, antropología, historia, psicología, se pasa a ciertos tratamientos específicos de la psicología (de orientación conductista o cognoscitivista), con especial acentuación en las teorías del aprendizaje.
- c) Hay un desplazamiento de la preocupación por la "participación" del docente a la preocupación por la capacitación técnica para el desempeño del rol.
- d) Se incrementa la insistencia en las funciones de control de cada uno de los actos que se producen en el proceso instruccional: control del plan, de la actividad en clase, de los resultados alcanzados.

Otro tópico que se desprende del contraste, pero que conviene mencionar por separado, es el cambio en el lenguaje: de una actividad educativa institucional cuyos personajes explícitos son el maestro y los alumnos, se pasa a trabajar con una relación abstracta entre los procesos de instrucción y aprendizaje. Se va produciendo un efecto de "privación de historia", tal cual lo describe Roland Barthes⁴, en el cual los procesos abstractos resultan ya dados, al margen de sus condiciones de producción. Esto se combina con una identificación de los sujetos con la racionalidad que el modelo asigna a su rol, a partir de lo cual se crea la imagen de la relación pedagógica como articulación de dos procesos tecnificables.

De estos puntos se deriva una serie de transformaciones en el tratamiento de cada uno de los temas del discurso didáctico, los

4. Roland BARTHES, *Mitologías*, México, Siglo XXI, 1981.

cuales, a su vez, van configurando la extensión de estas nociones generales.

6. Dentro del "Proyecto de Investigación Curricular", hay otro plan de investigación que procede de las mismas preocupaciones pero que se centra en otro aspecto del objeto. La investigación se denomina "Modelos ideales, práctica real del quehacer docente" y sus supuestos y características son las siguientes:

- a. Uno de los puntos que se derivan del desarrollo de nuestro trabajo (investigación sobre modelos ideales/práctica real del quehacer docente) se centra en los tipos y soportes específicos del discurso sostenido por el maestro y cuyos rasgos principales consisten en la articulación y puesta en evidencia de imágenes, ideas y aspiraciones que, presentadas como expectativas sociales, configuran un modelo de acción.

En esta perspectiva, el análisis del discurso queda, por lo tanto, comprometido con la función que socialmente se otorga al quehacer específico de la profesión docente y según el cual se trata de instruir, transmitir un saber, enseñar conocimientos, etc. Es, justamente, en esta función donde el análisis del discurso queda atrapado en la medida en que puede ser observado y juzgado dentro de los límites que se tienen idealmente de él y que se refieren a "la acción educativa" que se pretende desarrollar.

En esta óptica, discurso y contenido educativo se homologan y adquieren un valor en sí, con independencia de los sujetos que los sostienen y las relaciones que se comprometen; está por lo tanto encerrado y comprendido en función de una lógica que le es inherente, y que relaciona la arquitectura de su montaje con el paradigma científico dominante que lo legitima.

El análisis posible se reduce, por lo tanto, a controlar la lógica de las relaciones que lo estructuran en tanto propuesta manifiesta, y a medir su nivel de objetividad que, en este caso, pasa por la denuncia que se haga del contenido, considerado científico.

Ahora bien, en atención a su contenido educativo, se procurará que este discurso "esté organizado en forma tal que permita el mayor progreso en el aprendizaje en el menor tiempo posible,

y también que resulte lo más provechoso posible para el educando al afrontar las exigencias de la vida en la naturaleza y en la sociedad".⁵

Por otra parte, el análisis de su lógica está apoyado en la creencia de que "... el conocimiento tiene ciertas estructuras de crecimiento naturales que le son inherentes" y, por lo tanto, "cualquier modelo de organización de la enseñanza tiene que construirse sobre la base de un modelo de organización del conocimiento".⁶

Es, en este análisis, el orden del contenido lo que estructura la relación pedagógica y en el que puede leerse los términos en que el discurso se construye. Predomina, por lo tanto, el contenido en la medida en que se pretende un "discurso objetivo", adecuado a "las estructuras reveladas en las disciplinas científicas"⁷, desde donde se valida el acto de enseñanza-aprendizaje, y desde donde se ordenan y observan los roles de los sujetos comprometidos en el hacer. El discurso, así concebido, hace del sujeto un mero sostén frente a la pretendida estructura cerrada del contenido, no el elemento constituyente. Dicho de otro modo, aparece como un medio, sin cualidades, sobre el que se monta un discurso que se ocupa de él y, sólo en ese sentido, lo valida y da razón de ser a su función. Es por el contenido, y en función de él, por lo que los sujetos son.

Las derivaciones de un análisis de este tipo saltan a la vista: el contenido aparece como un paradigma único de desarrollo al cual se alinean las capacidades y las voluntades individuales que los sujetos posean.

Por otra parte, el contenido, representado como un esquema totalizante y por lo tanto explicativo de la particularidad, descontextualiza al negar la diferencia y se constituye como elemento de alcance general, situado por encima de la singularidad fáctica.

b. Existe un segundo tipo de análisis en el que lo que se analiza son los sujetos comprometidos en el discurso (en tanto contenido). Se utiliza para este fin el paradigma intercomunicativo que, dicho esquemáticamente, se reduce a la relación entre dos personas

5, 6 y 7. Véase Stanley ELAM, *La educación y la estructura del conocimiento*, Buenos Aires, Editorial El Atenco, 1973. Las citas fueron tomadas del capítulo escrito por P. HENIX, "La arquitectura del conocimiento", pp. 42 y 43.

(maestro- alumno), una de las cuales ya sabe y la otra está en actitud de aprender lo que la primera ya conoce.

De esta manera, y aunque podamos reconocer innumerables variantes, el maestro aparece siempre como el portador tanto de un conjunto de conocimientos como de una ética determinada con anterioridad y validada para ser transmitida.

El alumno, a su vez, presto a ser seducido, espera del profesor el cumplimiento del rol que tradicionalmente le cabe: transmisor de un capital de saber, autoridad científico-ética, etc.

Dentro de esta situación aceptada, se estructura un conjunto de procedimientos y formas a fin de analizar el *pro-quid* implícito en la relación. La mayoría de las investigaciones que se dirigen hacia este campo parten de esta condición y rastrean las expresiones con las que se manifiesta. Con tal fin se toman—y se les otorgan prioridades— las conductas de maestro y alumno que se desarrollan en el aula, como espacio privilegiado del quehacer educativo, buscando las que escapan a los cánones planteados para la relación contractual establecida.

El tipo de abordaje que se utiliza para el análisis de los sujetos comprometidos en la acción empieza por ponderar los elementos descritos como observables e inequívocos, sin tomar en cuenta las intenciones que conllevan los diferentes comportamientos. Pero, en la búsqueda de la objetividad, el sistema de observación se reduce a unidades de pequeña escala, adecuadas a la tabulación y computación. En este caso, el observador debe concentrarse en rasgos manifiestos y desdeña, correlativamente, rasgos subyacentes que pueden ser mucho más significativos. Por lo mismo, las categorías utilizadas generan límites arbitrarios en fenómenos continuos, creando prejuicios y parcelamientos iniciales de los cuales es sumamente difícil evadirse.

En relación con ello, no es difícil señalar que si en un primer caso se hablaba de un discurso sin sujeto, el sujeto al que se apela en el segundo no deja de ser un sujeto "vacío": en función de la estructura que lo soporta y lo significa no posee, por lo tanto, ningún atributo singular que lo constituya. La lectura posible del sujeto se reduce, en consecuencia, al contexto que lo define y del cual se deriva, y lo que se observa en él es, en comparación con el modelo del "hacer", que se manifiesta como un "deber ser". Al respecto, coincidimos con Jacques Alain Miller en que "lo que une

y ordena sus vínculos, y cuyos efectos es lo único que vemos, se anuda y decide en Otra Escena (...) nunca se da ésta en presente y, sin embargo, no hay presencia que no pase por ella y no se constituya en ella".⁸

c. ¿Es posible, dentro de los límites de nuestro trabajo, pensar en una aproximación al discurso que se anude en la práctica pedagógica pero desde un ámbito que difiera del de las reducciones que hemos señalado? Observar el quehacer pedagógico, para nosotros, implica aceptar la complejidad del comportamiento que allí se fomenta y, por lo tanto, acarrea la ampliación del enfoque conceptual, puesto que consideramos la educación en términos ampliamente socioculturales.

Partimos del complejo panorama que se descubre y tomamos esta totalidad como base del análisis. No intentamos controlar, manipular ni eliminar variables, sino recuperar a maestros y alumnos como sujetos, tratando de encontrar los elementos subjetivos que informen de la direccionalidad de las acciones. Por ello, nuestro análisis considera que las prácticas pedagógicas no están constituidas por acciones y hechos aislados que se expliquen por sí mismos, sino que se desarrollan en personas concretas que en su hacer "se comprometen por entero en la situación pedagógica, con lo que creen, lo que dicen y hacen, lo que son".⁹

En cuanto a su desarrollo como práctica particular, el análisis está ligado a marcos institucionales concretos; razón por la cual es necesario el estudio de sus determinantes en esta situación, con el objeto de encontrar las manifestaciones específicas que se concretan de acuerdo con lo que conviene a la Institución.

En el mismo sentido es necesario señalar que, como prácticas particulares, responden y sintetizan supuestos teóricos e ideológicos en los que se apoyan consciente o inconscientemente y, por lo tanto, responden a un proyecto social y a modelos inscritos en metodologías de enseñanza particulares.

8. Véase Jacques Alain MILLER y T. HERRERT, *Ciencias Sociales: Ideología y Conocimiento*, México, Siglo XXI Editores, 1979, p. 23.

9. Marcel POSTIC, *Observación y Formación de Profesores*, Barcelona, Edición Morata, 1978, p. 13.

En nuestro estudio nos interesa destacar las contradicciones que surgen entre modelos ideales propuestos en función de supuestos teóricos y quehaceres interiorizados y, en otro nivel, entre modelos institucionalizados y prácticas concretadas. Nuestro trabajo busca y desarrolla marcos enriquecidos que permitan ubicar el hacer, a fin de descubrir las identificaciones que maestros y alumnos desarrollan en la práctica pedagógica y cotejar la imagen que se hacen de sí mismos con la que los diferentes sectores de la sociedad tienen y esperan de ellos.

Nuestro trabajo se centra, en la actualidad, fundamentalmente en la escucha del habla de los sujetos, de las demandas que formulan, de los silencios, de las rupturas; de lo que imaginan que es su práctica y de lo que efectivamente producen mediante dicha práctica; de lo que reconocen y de lo que niegan. Nuestro análisis, centrado en el discurso efectivo sostenido por el docente, se entrecruza con la observación directa de su hacer y el discurso que allí se construye y concreta. Acercarnos a este nivel significa, en nosotros, asumir una actitud de participación desprejuiciada, desmodelizada, mediante la cual se trata de reconstruir las prácticas concretadas y los móviles que las soportan.

III. Observaciones finales.

1. Como se desprende del relato de las características de los dos tipos de investigaciones, nuestro esfuerzo se está desplegando sobre un objeto común: la relación existente entre el discurso pedagógico y los sujetos que lo llevan a cabo, definidos a su vez por las estructuras sociales en las que se inscriben. La primera investigación dirige su atención al modo de construcción del discurso en sus expresiones textuales; la segunda, al discurso asumido por el sujeto en situación institucional. La primera busca captar el dibujo que se hace de los sujetos de la práctica educativa; la segunda trata de recuperar la crisis del sujeto dibujado.

En nuestro equipo se está desarrollando una tercera investigación que intenta desmontar los nudos articulatorios que sostienen al discurso médico contenido en el currículum de esta carrera, en Iztacala. Este trabajo penetra en otra dimensión y amplía el campo de problemas.

Estamos lejos de suponer que nuestros proyectos agotan las posibilidades de análisis del discurso pedagógico; sólo se relacionan

con algunos discursos específicos y operan en un determinado nivel. Más distante aún es el propósito de construir una teoría del discurso pedagógico. Por el momento, tratamos de dar cuenta de algunas de las condiciones que constriñen nuestra práctica, de algunas estructuras que reproducimos y de los procesos que nos sumergen en esta reproducción.

2. Nuestro trabajo no está en el terreno de la especulación sino que surge de las interrogantes que se plantean sobre una práctica concreta que ejercen los sujetos comprometidos en ella. No damos cuenta, por lo tanto, de una realidad unificada, que permitiría el nacimiento, en prolongación, de una explicación única y coherente sino, por el contrario, tratamos de asumir tales preguntas, lo que explica el carácter diverso, contrastante y a la vez coincidente de nuestras líneas de tareas. Por la misma razón, nos interesa la constitución del sujeto concreto (constituido en el hacer) y su relación (identificación, diferenciación, negación) con el discurso ideológico que lo explica, lo señala, lo indica. Buscamos ese campo superpuesto que desde diferentes líneas da cuenta de las múltiples fuerzas que lo determinan.

En la actualidad, nuestra perspectiva (como alternativa construida por negación a la linealidad denunciada del discurso que explica, por lateralidad de una función, por ejemplo un deber ser), es leer en la sobre-posición. Entender esta red, desteejar las sobreimpresiones que, articuladas en el individuo concreto, dan cuenta del hacer es hoy nuestra intención.

ALFREDO FURLAN es profesor de carrera en el Departamento de Pedagogía y en el "Proyecto de Investigación curricular" (Unidad de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias de la Salud y la Educación) de la ENEP Iztacala, UNAM. Sus trabajos giran en torno a problemas de didáctica y teoría pedagógica. Último trabajo publicado (en colaboración con Eduardo Remedi): "Discurso curricular, selección de la actividad, organización del contenido, tres prácticas que se reiteran. Reflexiones sobre nuestras experiencias en la ENEP Iztacala, 1975-79", Departamento de Investigaciones Educativas, ENEP Iztacala, octubre de 1983.

EDUARDO REMEDI es profesor-investigador en el Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (C. INV. EST. AV.). Anteriormente, perteneció al Departamento de Pedago-

gía de la ENEP Iztacala, UNAM. Sus investigaciones giran en torno a problemas de didáctica y teoría pedagógica. Último trabajo publicado (en colaboración con Alfredo Furlán): "Discurso curricular, selección de la actividad, organización del contenido, tres prácticas que se reiteran. Reflexiones sobre nuestras experiencias en la ENEP Iztacala, 1975-79", Departamento de Investigaciones Educativas, ENEP Iztacala, UNAM, octubre de 1983.