

**Departamento de Investigaciones Educativas Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional**

Documento DIE 26

**“Análisis de Discurso y Educación”**

*Rosa Nidia Buenfil Burgos*

Este texto presenta una perspectiva de lo educativo a partir de análisis del discurso. Se inscribe en una línea crítica de pensamiento en relación con concepciones reduccionistas y esencialistas tanto de la noción de discurso como de la noción de educación. Se apoya en una articulación teórica alimentada por teoría política, lingüística y mis propias reflexiones pedagógicas.

Este documento es un producto lateral de mi investigación doctoral (1990) y rescata posiciones de mi tesis de maestría (1983). Puede ubicarse en la intersección entre pedagogía y análisis de discurso y presenta una propuesta conceptual-analítica. Involucra una panorámica –aunque breve- de la trayectoria del análisis de discurso, planteando una posición personal; un análisis de lo educativo en cuatro autores marxistas, planteando también reflexiones personales; y termina con consideraciones conceptuales y analíticas en las que se anudan las reflexiones presentadas en las dos secciones iniciales.

**ANALISIS DE DISCURSO Y EDUCACION**

La articulación de discurso y educación se ha trabajado desde diversas perspectivas disciplinarias: sociología, psicología, comunicología, antropología, lingüística, etc. En esta ocasión nos asomaremos a lo educativo desde la perspectiva político-semiológica. Las posiciones teóricas de mayor presencia en este terreno han sido el funcionalismo (análisis de contenido), la teoría genético-constructivista piagetiana, etc. El nudo, en este trabajo, se hará entre posiciones críticas de la pedagogía y del análisis del discurso.

Esta presentación está estructurada en dos secciones: la primera aborda una problematización esquemática de la noción de discurso y una propuesta tentativa de conceptualización. La segunda aborda un análisis del concepto de educación y presenta una tesis inicial sobre el mismo. Se finaliza la charla con una serie de consideraciones que *no son conclusiones sino al contrario tesis que sirven para abrir el debate.*

## Primera Parte

1.1. El término *discurso* ha sido objeto de diversos usos. Entre los más frecuentes, sobresalen:

- a) el uso coloquial y cotidiano que le atribuye al término el significado de *sentido común* de: pieza oratoria de funcionario público –generalmente enmarcada en una atmósfera formal y solemne-. Alrededor de esta noción de sentido común, se tejen caracterizaciones del discurso que lo remiten al acto lingüístico (oral y escrito) cuyo contenido se identifica como algo que está *fuera de la realidad* (oposición del par discurso/realidad)
- b) el uso académico, en el cual, dependiendo de la perspectiva disciplinaria y de la posición teórica desde las cuales se considere el término, se le ha caracterizado como: una pieza oratoria, un programa o proyecto a realizar, una declaración de principios y objetivos, etc. Entre las caracterizaciones más frecuentes de la lingüística, discurso ha sido definido como:
  - habla (en la escuela de Saussure donde la oposición fundamental es entre *lengua* –sistema de reglas- y *habla* –actualización particular de la lengua-.
  - enunciado (sin referencia al hablante).
  - enunciado (con referencia al hablante y la estructura del acto de la enunciación).
  - reglas de encadenamiento (distribución de Harris).
  - condiciones de producción de significado (semiosis social: Eliseo Verón).
  - espacio de producción de significados y resignificaciones (cf Maingueneau, 1980, p.7-25).

Estas conceptualizaciones han sido desarrolladas a lo largo de la historia de la lingüística como disciplina específica.

Si bien desde el siglo XVII se iniciaron en Francia los estudios de la producción lingüística, no fue sino hasta inicios del siglo XX que en Ginebra F. de Saussure estableció los primeros parámetros de la lingüística como disciplina específica con su *Curso de Lingüística General*; siguiendo estas líneas, el danés Hjelmslev elaboró su teoría glosemática y más adelante Jakobson fundó el Círculo de Praga. Entre 1920 y 1950, dentro de la escuela anglosajona, sobresale el Círculo de Viena, de corte positivista lógico y desarrollo de la filosofía analítica, entre cuyos principales representantes se destacan: Russel, Carnal y Wittgenstein. En Estados Unidos, a mediados del siglo XX, Zelig Harris elaboró la teoría distribucionalista y más adelante Chomsky propuso su Lingüística Generativa (ambas con influencia conductista, aunque en Chomsky, muy superada). En Francia, el gran auge del análisis de discurso fue en los años sesenta sobresaliendo: la teoría de la enunciación de Benveniste, el análisis cuantitativo de Cotteret y Monreau, el análisis político de M. Pecheux y la semiología de R. Barthes (donde el signo deja explícitamente de estar limitado a lo lingüístico y se contempla como significación de cualquier tipo de soporte material: visual, acústico, espacial, etc; cf. Buenfil, 1985).

Esta apretada enumeración de la historia del estudio del lenguaje, aunque excluye numerosas escuelas y perspectivas, nos permite vislumbrar que el discurso puede ser analizado de diversas maneras. Los alcances y beneficios dependerán en gran medida de la articulación teórico-metodológica que configure el investigador.

Para el análisis del discurso educativo, la propuesta que hoy les presento se alimenta de una vertiente más amplia del Análisis de Discurso elaborada por Ernesto Laclau y sus colaboradores<sup>1</sup>. En ella se articulan, en torno a una posición filosófica antiesencialista y antifundacionalista (Wittgenstein, Derrida) elementos conceptuales de la teoría política post-marxista (Gramsci, Laclau), del psicoanálisis lacaniano (Lacan, Žižek), y de la lingüística post-estructuralista (Derrida); y herramientas analíticas diversas (análisis argumentativo, análisis de la enunciación, historiográfico, genealogía, etc.) que convengan a el estudio de procesos sociales específicos.

No es este el espacio para abundar sobre lo anterior pues la problematización de lo educativo exige también consideraciones específicas. Por ello me concentraré sólo en algunas nociones fundamentales del campo conceptual del discurso, desde la posición que acabo de caracterizar.

**1.2** Una tesis principal y que anuda lo que a continuación se expondrá, es el *carácter discursivo de los objetos y de toda configuración social*. El carácter discursivo de los objetos (y procesos) no niega su existencia física, sino que es condición de inteligibilidad (significación) de dichos objetos y de la emergencia de nuevas significaciones y su institución. Dos cuestiones deben ser desarrolladas para comprender las implicaciones de esta tesis: la noción de significación y la de discurso.

A continuación intentaré explicar cómo operan las significaciones y para ello comentaré algunos aportes que la lingüística ha hecho sobre el estudio del lenguaje hablado y escrito y que se revelan como útiles para analizar todo tipo de significación (incluida la no verbal).

**1.2.1** Es Ferdinand de Saussure quien aporta los primeros elementos para el estudio lingüístico al proponer el concepto de *signo* como una entidad doble compuesta por concepto (significado) y una imagen acústica (significante) cuya relación es arbitraria,<sup>2</sup> aunque una vez instituida permanece como condición de comunicación dentro del sistema lingüístico.

“La idea de hermana no está ligada por ninguna relación interna a la sucesión s-ü-r que sirve como su significante en francés” (Saussure. 1959, 67)

---

<sup>1</sup> Ernesto Laclau y Chantal Mouffe son las fuentes teóricas de donde se origina una línea de investigación centrada en el Análisis de Discurso. Actualmente cuenta con aproximadamente veinte académicos, en su mayoría ubicados en la Universidad de Essex en el Centre for Theoretical Studies. Una versión esquemática -en español- de mi apropiación de esta línea se puede consultar en la Introducción al libro *Las Radicalizaciones en el Cardenismo: Argumentación y Discurso Educativo*, (véase en la bibliografía), una versión más profunda puede consultarse en Laclau, 1986 y 1990 (en inglés).

<sup>2</sup> Benveniste, Jakobson y Barthes critican la noción de arbitrariedad en el signo propuesto por Saussure. Benveniste señala que el signo es arbitrario en relación a la cosa (referente) pero su ligazón al concepto es necesaria e íntima.

El proceso en el cual un significado es ligado a una imagen acústica es la *significación*. La significación nunca es absoluta, ya que los conceptos no se fijan a los significantes de manera única y definitiva, sino que cambian de valor dependiendo del lugar que ocupan en un sistema más amplio de significaciones.

*Valor* es el concepto saussureano que pone en relieve la relación de un signo frente a otros signos. El signo es pues relacional y diferencial, su valor<sup>3</sup> esta sujeto a la presencia de otros signos en el marco de una cadena discursiva.

Los signos no significan algo en sí mismos, no son positividades, sino marcan diferencias de significados entre sí mismos frente a otros signos al interior de un sistema. La lengua como sistema, está compuesta de diferencias y los significados se basan en las diferencias entre las palabras<sup>4</sup> y no en propiedades intrínsecas de los términos en sí mismos (Cf. Benvenuto & Kennedy, 1986, p.220).

A una conclusión semejante llegaría Wittgenstein –aunque por una trayectoria intelectual diferente- al proponer su noción de *lenguaje game* como manera de explicar la polisemia e inestabilidad de las significaciones.<sup>5</sup>

El contexto dentro del cual aparece enunciado un término establecerá los parámetros de su significación posible. Ante la inexistencia de un significado inmanente y positivo, la distinción entre semántica y pragmática, ya que no hay significación fuera del uso de lenguaje: no hay significación posible al margen de un sistema de reglas y usos, fuera del contexto discursivo, es decir, fuera de un juego de lenguaje<sup>6</sup> mayor o en menor medida explicitado. Y va más allá de la tradición lingüística al señalar que todo acto puede ser significativo: no hay acción que no tenga un significado<sup>7</sup> y ningún significado está al margen de la acción. De aquí que la distinción entre significación lingüística y extralingüística pase a ocupar un plano secundario y se ponga de relieve el carácter discursivo de lo social: todo tipo de relación social es significativo.

La significación como positividad, la identidad al margen de toda posicionalidad dentro de un sistema de significaciones son una vez más rechazados para dar lugar a la idea de significación como diferencialidad dentro de una cadena discursiva.

Otro par de nociones saussureanas importantes para este estudio son los planos de análisis paradigmático (que alude a la sustituibilidad por contexto) y sintagmático

---

<sup>3</sup> En este sentido, Lemaire apunta: "Le signe a aussi une valeur qui ne se limite pas a sa signification restreinte (...). Seul le systeme entier de la langue va lui donner sa specificité par opposition aux autre signes (...) La valet resulte du fait que la langue est une systeme dont les termes sont solidaires. La valeur d'un mot sera signification que lui confere la présence de tuos les mots du code mais aussi la présence de tous les éléments de la phrase ». (A. Lemaire, 1979, p.44)

<sup>4</sup> Por ejemplo la palabra "hermana" es definida por su relación y diferencias con: "hermano", "madre", "padre", "sobrina", etc, en el caso del contexto discursivo de las relaciones de parentesco

<sup>5</sup> Wittgenstein. Investigaciones Filosóficas. Primera Parte

<sup>6</sup> Sabiendo que ésta es una desafortunada traducción literal de la expresión Wittgensteiniana, *lenguaje -game*, no encuentro otra mejor por el momento.

<sup>7</sup> Una diferencia de matiz haría yo a este postulado: puede haber acción sin significado pero entonces es completamente irrelevante en términos sociales.

(sustituibilidad con contigüidad) (ef. Saussure 1960, 123 Y Buenfil 1988, 20ss) que nos permiten esclarecer por un lado, ciertas lógicas usuales en la construcción simbólica de la realidad; por otro lado, estrategias políticas cotidianas y, por otro lado, formas retóricas de uso cotidiano.<sup>8</sup>

Es a partir de una ampliación y radicalización de la lingüística saussureana que la noción de *discurso* va cobrando una configuración más abarcativa y compleja y a la vez más adecuada para el análisis de la educación en tanto que proceso social.

**1.2.2** Si se parte de que toda configuración social es significativa, es impensable alguna posibilidad de convención social al margen de todo proceso de significación. Independientemente del tipo de lenguaje de que se trate, la necesidad de comunicación emerge paralelamente con la necesidad de organización social. *Discurso* se entiende en este sentido como significación inherente a toda organización social.

La capacidad de significar no se limita al lenguaje hablado y escrito, sino que involucra diversos tipos de actos, objetos, relaciones y medios que, mediante algún símbolo, evoquen un concepto. Originalmente en la lingüística de Saussure, estos elementos son significante y significado y aluden al lenguaje hablado. En los desarrollos más recientes estos mismos conceptos han sido extrapolados a otras formas de significación: gestual, pictórica, etc.<sup>9</sup>. En este sentido, cuando hablamos de discurso, no nos referimos al discurso hablado o escrito (*speech*) necesariamente, sino a cualquier tipo de acto, objeto que involucre una relación de significación.

Si el foco de nuestra atención se centra en el carácter significativo de un objeto o práctica, su naturaleza lingüística o extralingüística pasa a un segundo plano. De hecho, en una formación discursiva suelen encontrarse objetos y actos de diversa índole agrupados en torno a una significación común.

Por ejemplo, la discursividad de la prisión (ef. Foucault) no se constituye exclusivamente de documentos y comunicación verbales, sino que involucra además una serie de prácticas extralingüísticas (rutinas, jerarquías, usos del espacio físico, emblemas,<sup>10</sup> etc.) cuya significación –a veces evidente, a veces velada– es innegable. Lo discursivo alude a la significación de estos elementos, sin importar la naturaleza de su soporte material.<sup>11</sup>

---

<sup>8</sup> Los dos planos de análisis han sido asociados con lógicas de estrategia: equivalencia y diferencia (Laclau y Mouffe), con figuras retóricas; metonimia y metáfora (Barthes, 1985, p.119) y con mecanismos de sobredeterminación: desplazamiento y condensación (A.Lemaire), lo cual permite ver planos de convergencia entre el pensamiento político, lingüístico y psicoanalítico (ef. Buenfil, 1988/1991), entramado de conceptos que alimentan este paso por las relaciones entre discurso y educación).

<sup>9</sup> Ver particularmente R.Barthes: *Mitologías* o *E de Ipola: Ideología y Discurso Populista*

<sup>10</sup> Siguiendo el ejemplo de la cárcel, cabe poner de relieve el carácter significativo del uso del uniforme, de un número en vez del nombre propio y otras prescripciones que evocan la negación de la identidad del preso; los usos y restricciones del espacio físico, los saludos, emblemas y otros actos que significan la sumisión ante la autoridad. Así, prácticas lingüísticas y extralingüísticas se combinan y adquieren su significado en el discurso carcelario.

<sup>11</sup> El ejemplo del discurso carcelario sirve como analogía para el caso de la educación. Sobre esto abundaremos en la segunda parte de esta conferencia.

Por otra parte, es imposible separar el carácter significativo de los objetos y procesos, sin abandonar al mismo tiempo la posibilidad de integrarlos a la vida social. Pensar la sola percepción de la empiricidad como materialidad indistinta, al margen de su inserción como objeto de significación, es renunciar a su inteligibilidad. Por ejemplo, si al caminar *algo* nos impide continuar con nuestra práctica, la empiricidad de esto es obviamente percibida; su carácter de objeto, sin embargo, es definible sólo en tanto que inserto en algún contexto discursivo y el solo hecho de reconocerlo en un nombre (pared, piedra, barrera, etc o simplemente obstáculo) lo ubica como identidad diferencial dentro de algún sistema conceptual.

Todo objeto o práctica es significada de alguna manera al ser apropiada por los agentes sociales. *Toda configuración social es discursiva en este sentido*. Las prácticas educativas, *qua* prácticas sociales, son también discursivas.

El carácter discursivo de cualquier práctica u objeto, de ninguna manera niega su existencia física; por el contrario, el objeto se constituye en discurso en la medida en que se encuentre inserto en una u otra totalidad significativa.

En este sentido, una misma entidad (es decir *ens* o materialidad) puede estar discursivamente construida de diversas formas, dependiendo de la formación discursiva desde la cual se le nombra. Un árbol puede ser un objeto de estudio científico, un obstáculo, un refugio, o un objeto amenazador. Ello no modifica su carácter empírico, pero sí su carácter discursivo. El solo hecho de nombrarlo árbol, lo inscribe simultáneamente en distintas discursividades, sin reducir en nada su materialidad, pero poniendo en evidencia el absurdo de separar los objetos de su significación. (ef. Laclau y Mouffe, 1988 y 1990).

Una práctica social, v.gr. el dictado de un texto, cuya materialidad involucra una serie de actividades que incluyen movimientos, emisión de sonidos, uso de signos lingüísticos, etc., puede ser construida como educativa si su contexto discursivo la relaciona con el salón de clases, los sujeto maestro y alumnos, etc.; pero también puede ser construida como laboral si se halla inserta en los marcos de una oficina, un jefe, una secretaria, etc. La empiricidad de los actos involucrados puede ser la misma y sin embargo en tanto que objeto específico, práctica educativa o laboral, en este caso, no se ve afectada ni mucho menos puesta en cuestión, por el hecho de estar *discursivamente construida*. Lo que si es afectado es el significado que la constituye como una u otra práctica y el efecto social que conlleva.

Desde esta perspectiva de la significación, las ideologías <sup>12</sup>(en su uso sociológico) y lo ideológico (como dimensión de análisis), tampoco son entendidas como pura idealidad, sino como objetos, prácticas y concepciones articuladas a una significación específica. En el sentido gramsciano, ideología no se refiera a “falsa conciencia”, tampoco es un epifenómeno derivado de lo económico, ni alude exclusivamente al conjunto de valores y concepciones de un determinado grupo social. Se trata más bien de una formación discursiva específica que involucra ideas, actos y relaciones, objetos e instituciones,

---

<sup>12</sup> La acepción de ideología como oposición a ciencia, desde una perspectiva epistemológica, no tiene lugar dentro de este estudio, y por otra parte no compartimos tal suposición.

articulados en torno a una significación particular (por ejemplo en Gramsci, en torno a la “conciencia colectiva, nacional, popular”). Y su característica distintiva, según Laclau, consistiría en autoproclamarse como un sistema de significaciones originario, fijo, total, positivo, completo, universal y no susceptible de ser desmantelado.

El discurso en tanto que significación se caracteriza por ser *diferencial, inestable y abierto*.

Es *diferencial* en el sentido de que ni el discurso como *totalidad*<sup>13</sup> ni sus elementos discretos, tienen una significación intrínseca o inmanente: no son positividades sino que adquieren sentido por el lugar que ocupan dentro de las cadenas o sistemas discursivos más amplios, debido a las relaciones que se establecen con otros discursos o con otros elementos (signos) dentro de un mismo discurso.

Los conceptos que constituyen los significados son puramente diferenciales, definidos no positivamente por su contenido, sino negativamente por sus relaciones con los demás términos del sistema. Su característica más exacta consiste en *ser lo que los demás no son*. (F. de Saussure, Curso de Lingüística General. Pág. IV.2, cursivas mías)

El carácter relacional del discurso no debe ser confundido con la idea de epifenómeno que también implica una relación entre elementos. En el segundo caso, se presupondría una positividad fija (esencia) de la cual se derivaría el *epifenómeno* como una consecuencia. Por el contrario, en una relación diferencial, no hay positividades fijas ni derivaciones parasíticas<sup>14</sup> sino que la constitución de las identidades se da *en y por* la relación.

Por ser relacional y diferencial, el discurso es *inestable* en la medida en que el significado no se fija de una vez para siempre, sino que se establece temporalmente en función del sistema discursivo dentro del cual ocupe un lugar. El ejemplo anterior sobre el árbol, ilustra claramente este carácter precario del discurso. Dentro de una formación discursiva estética, el árbol adquiere un sentido relativamente estable, que es alterado por modificaciones al interior de esa misma estructura discursiva, o por pasar a ser nombrado desde otra estructura discursiva distinta (por ejemplo, científica, ecológica, etc.). La noción de *lenguaje games* en Wittgenstein explica esta precariedad e inestabilidad.

La inestabilidad del discurso no es, sin embargo, total; o si se quiere, hay una estabilidad relativa que permite la regularidad y permanencia de los signos convencionalmente aceptados, condición de posibilidad de la lengua. Una inestabilidad absoluta impediría toda posibilidad de discurso.

---

<sup>13</sup> Totalidad se entiende aquí como totalidad abierta, en cierto sentido, incompleta, y susceptible de ser siempre reconstituida. Es decir como una totalidad arbitrariamente delimitada en tanto objeto de análisis.

<sup>14</sup> Si la leche se concibiera como una entidad positiva, el yogurt sería un epifenómeno de ella.

El discurso es *abierto e incompleto* en el sentido de que al ser relacional, diferencial e inestable, es siempre susceptible de ser ligado a un nuevo significado. Si bien, por un lado, la significación fija relativamente un significante a un significado y en un sistema discursivo, una serie de elementos (signos) son precariamente ligados a un sistema de significados, tanto el signo individual como la estructura o totalidad discursiva, permanecen vulnerables a aceptar nuevos sentidos –que, de todas maneras, no agotarán las posibilidades de seguir incorporando nuevos significados-. Las totalidades no son, pues, autocontenidas ni cerradas, siempre están expuestas a la irrupción de elementos externos que desarticulan el orden precariamente fijado, impidiendo una constitución acabada y produciendo alteraciones en los significados.

Finalmente, el discurso, en la medida en que es constitutivo de lo social, es el *terreno* de constitución de los sujetos, es el *lugar* desde el cual se proponen modelos de identificación,<sup>15</sup> es la constelación de significaciones compartidas que organizan las identidades sociales. El discurso es, en este sentido, *espacio*<sup>16</sup> de las prácticas educativas,<sup>17</sup> si se quiere, no hay prácticas educativas al margen de una estructuración de significaciones.

Entendiendo en los términos previamente presentados, el concepto de *discurso* es además potencialmente fructífero en el estudio de la educación porque permite interpretar la forma como diversos procesos y objetos se articulan en una cadena de significaciones que impregnará las diversas instancias de la dinámica societal.

Asumir lo anterior también implica aceptar que el discurso educativo no se limita a documentos y verbalizaciones relacionadas con las prácticas educativas, sino que las contempla junto con otros elementos que configuran lo educativo (actividades, rituales, distribución de espacios y de tiempo, etc.) concentrándose en las significaciones que adquieren en sus interrelaciones y en sus relaciones como conjunto frente a otras prácticas e instituciones sociales. Así, las estrategias analíticas incluyen la combinación de elementos lingüísticos y extralingüísticos para el estudio de prácticas y objetos de diversa índole cuya articulación está dada en la medida en que se configuran como elementos de una significación relativa a la educación.

Dicho de otro modo, la pertinencia de este enfoque es evidente en el caso de la educación, en el sentido de qué series de signos –vehiculizados en diversos soportes materiales: orales, escritos, gestuales, rituales, visuales, etc.) van adquiriendo significados específicos desde los cuales se organizan las identidades sociales. A continuación señalaré

---

<sup>15</sup> Esta idea de *proponer modelos de identificación* es análoga a la noción althusseriana de interpelación (Althusser, 1970) en la que se conceptualiza como el procedimiento por excelencia para la constitución de sujetos.

<sup>16</sup> "Espacio", en este contexto, se refiere a espacio social, es decir, atravesado por redes de relaciones (ver culturales, económicas, políticas, sociales, lingüísticas, eróticas, generacionales, nacionales, raciales, religiosas, etc) que son condiciones para la constitución de los agentes sociales.

<sup>17</sup> En este sentido la noción de **práctica hegemónica**, como lugar de constitución de los sujetos (cf. Laclau y Mouffe, 1985) es una noción productiva para la comprensión de lo educativo. La práctica hegemónica tiene como condiciones la superficie discursiva de lo social (como orden simbólico o constelación de identidades), la irrupción de la negatividad (lo real, en sentido lacaniano) que establece una relación de antagonismo entre las identidades sociales y desarticula este orden social, y la emergencia de nuevos modelos de identidad (imaginario) que posibilita la restauración de un nuevo orden social mediante la articulación de nuevos modelos de identificación en torno a un proyecto ético-político distinto.



por qué es conveniente considerar espacios sociales (familiar, cultural, religioso, etc.) como agencias educativas.

## Segunda Parte

2- Es conveniente detenernos ahora en el concepto de educación. Partiendo del sentido común, hay también un reduccionismo impresionante en el significado coloquial de este término. Educación ha sido limitada a la escolaridad. Desde los primeros intentos de construir la Pedagogía como un conocimiento científico –y ya no sólo como una reflexión filosófica- la necesidad de delimitar un objeto de estudio ha conducido, innecesariamente, a excluir una serie de prácticas y espacios sociales que *forman* a los sujetos, del concepto de educación. Tanto en las corrientes ya clásicas del pensamiento “científico-pedagógico” (funcionalismo, conductismo, marxismo, etc.) como en las “nuevas concepciones educativas” (escuela activa en sus diversas vertientes, etnografía educativa, psicología educativa, etc.) y en la investigación que de ellas se desprende se *privilegia* el estudio y la reflexión sobre los procesos escolares.

Dado el interés de esta presentación, me limitaré al análisis de algunas concepciones que abordan la educación como una práctica social (dentro de, por y para la sociedad).

2.1 A continuación expondré sucintamente las reflexiones en torno a la educación compartidas por Marx, Lenin, Gramsci y Althusser<sup>18</sup> así como aquellas en que difieren, en torno fundamentalmente a los siguientes tópicos: el papel que las prácticas educativas juegan en el proceso de constitución del sujeto social en distintas coyunturas; el concepto de educación y las prácticas en que se conforma.<sup>19</sup>

Posteriormente serán formuladas algunas consideraciones personales con el objeto de que sirvan para abrir el debate y como posibles líneas para investigaciones futuras.

2.1.1 En los cuatro autores puede observarse que las *prácticas educativas* juegan un papel fundamental en la *constitución de los sujetos sociales*.<sup>20</sup> En este sentido la educación es considerada como una práctica social que interviene en forma determinante y específica en dos sentidos: por una parte como conformadora del sujeto *revolucionario* (a excepción del caso de Althusser) en la medida en que incide en la constitución de una conciencia crítica, constructivista y transformadora (aunque sea exclusivamente en términos de una conciencia de clase) y en la medida en que permite el acceso a formas de conocimiento consideradas como socialmente valiosas; por otra parte, como conformadora del *sujeto que*

---

<sup>18</sup> Aún después de más de tres décadas de crisis del marxismo, de dos años de la caída del muro de Berlín y de estar siendo testigos del desmantelamiento del bloque soviético, es de gran relevancia analizar las teorizaciones marxistas sobre educación por su riqueza, complejidad y porque, desembarazadas de sus lastres reduccionistas y esencialistas, siguen brindando elementos de lucha contra las diversas formas opresivas que predominan en nuestro Tercer Mundo y que no son afectadas por la desarticulación del discurso socialista.

<sup>19</sup> Este análisis está basado en el capítulo 4 de El Sujeto Social en el Discurso Marxista: Notas sobre el Reduccionismo de Clase y Educación, Tesis de Maestría DIE-CINVESTAV IPN, 1983, México. Publicado en Tesis DIE, N° 12, 1992.

<sup>20</sup> Una presentación sucinta de las posiciones de los cuatro autores puede consultarse en Buenfil B, Rosa N: "Ideología y Educación en el Marxismo" en la revista Pedagogía vol. 4, N° 12, Revista de la Universidad Pedagógica Nacional, México, oct-dic 1987, pp.13-22

*reproduce y acepta* las relaciones sociales dominantes. En este caso coinciden los cuatro autores aunque es Althusser el que más teoriza sobre ello. Este sujeto social acrítico se constituye mediante diversas prácticas sociales, entre las cuales la educativa es ponderada, en el sentido de que su manera de pensar y actuar, así como los conocimientos acordes a la formación social dominante, son adquiridos y reforzados por las prácticas educativas.

Teniendo en cuenta que, para los autores, estas prácticas educativas tienen un carácter social y de hecho su participación en la conformación del sujeto ocurre conjuntamente con otras prácticas sociales, cabe entonces exponer lo específico de ellas, lo que las hace educativas.

**2.1.2** En los cuatro autores aparecen alusiones respecto de la *educación* en dos sentidos: uno restringido al ámbito *escolar*; y otro, amplio, referido a *todos los espacios sociales*.

En el *primer caso*, educación entendida como escuela, aunque es referida a todos los niveles, grados y modalidades, supone una restricción en términos de las prácticas educativas, los contenidos, las relaciones ideológicas y de poder, etc. Independientemente de que se trate de la escuela capitalista o de la “nueva escuela”. Lo anterior es reconocido por los autores respecto de la “vieja escuela” ya que consideran que los atributos de la escuela socialista, harán de ella el medio educativo que cubra las necesidades sociales de la cultura, formación física e incluso afectiva. A excepción de Althusser que nunca teorizó sobre una escuela para sociedad socialista, para estos autores la nueva escuela sería suficiente para educar a los “constructores del futuro”.

En el *segundo caso*, la educación entendida en múltiples prácticas sociales y en múltiples espacios parece ser la más rica y compleja. Para Marx, la vida cotidiana; para Lenin, las luchas diarias y prácticas; para Gramsci, todas las prácticas hegemónicas<sup>21</sup> y para Althusser, todos los aparatos ideológicos del Estado son espacios de la educación.

Evidentemente, la riqueza de contenidos que pueden ser apropiados, la diversidad de agentes que pueden intervenir y de contradicciones sociales que pueden estar presentes en estas prácticas educativas, tiene mucho más que ver con las actividades cotidianas-políticas, económicas, ideológicas, jurídicas, etc.- de los agentes, que aquellas prescritas por la más avanzada de las escuelas socialistas.

Para Marx, Lenin y Gramsci se trataba particularmente, de conformar sujetos sociales acordes a un proyecto político específicos, delimitando ética y políticamente, y éste no podría conformarse con base en los viejos hábitos y costumbres de las sociedades capitalistas, de aquí que se privilegiase un espacio más controlable, y con métodos educativos más precisos y tal vez también más eficaces. Así, a pesar de haber reconocido los diversos ámbitos educativos, privilegiaron al escolar como idóneo para la formación del un nuevo sujeto social que tenían en mente.

---

<sup>21</sup> Cabe señalar que existen diferencias entre la noción gramsciana de hegemonía y la que se sustenta en esta charla, es decir la noción de Laclau y Mouffe (*supra* nota 16).

Para cada uno de los autores habrá una ponderación especial al tipo de práctica y agencia educativa, dependiendo de la coyuntura específica de que se trate: en el caso de Marx (1848), Lenin (1902) y Gramsci (en múltiples escritos), cuando se trata de conformar al sujeto revolucionario para la toma del poder, aparecen privilegiadas las prácticas de educación política –en su mayoría, fuera del ámbito escolar- en los diversos espacios sociales y particularmente en los organismo específicamente políticos, sindicatos, partidos, consejos, etc.; y también tienen un reconocimiento para las prácticas escolares porque proporcionan herramientas básicas para la reducción de la ignorancia que en alguna medida les impide ejercer sus capacidades para la liberación. Cuando se trata de constituir sujetos revolucionarios para la construcción de la sociedad socialista, se privilegia como práctica educativa la escolar, en el entendido de que se trataría de una escuela diferente: polivalente, unitaria, no desvinculada de la vida social, popular, etc., en la cual las relaciones entre el maestro y sus alumnos dejarían de ser opresivas, autoritarias, teoricistas y parcializadas de los atributos humanos.

Sea en una coyuntura o en otra, se trate de la constitución de un sujeto revolucionario o de uno conforme a las relaciones de dominación vigentes, sea en un tipo específico de institución o en diversos, las prácticas educativas inciden de manera relevante en la constitución del sujeto social.

**2.1.3** En las conceptualizaciones de los cuatro autores se establecen relaciones entre *las prácticas educativas y otras prácticas sociales*: para Lenin la educación es un instrumento de política, para Althusser la educación es una práctica ideológica, para Gramsci toda práctica educativa es una práctica política, para Marx es una práctica cultural; sólo en el caso de Lenin hay una clara noción pragmática: lo político y lo educativo se relacionan en términos de exterioridad y subordinación. Gramsci y Althusser, a pesar de hacer evidente un objeto político junto a toda práctica educativa, no supone el vínculo entre ambos en términos instrumentales.

A partir de la relación entre *política y educación*, es posible delimitar qué es lo específico de las prácticas educativas: para Gramsci es una *relación hegemónica* a partir de la cual, los que participan en ella, se apropian (“sienten, saben y comprenden”) de un contenido (formas de conocimiento “superior”) que previamente a dicha relación, no tenían; para Althusser es una práctica ideológica (interpelación) a partir de la cual *el sujeto se constituye*, es decir, asume o acepta los rasgos y características que dicha interpelación le propone y se reconoce en ellas; para Lenin es una práctica subordinada a un proyecto político que consiste en la *incorporación del “conocimiento científico”* y de las posiciones políticas coherentes con tal proyecto; para Marx consiste, de manera semejante, en la *apropiación de conocimientos* que le sirvan a los que se educan, para *liberarse de las formas de opresión*.

**2.1.4** En relación a lo anterior se configura también la noción que ellos tenían de los *referentes educativos*. Para Lenin es claro que quien educa es el “portador de la ciencia”, hay entonces un referente fijo. En Marx y Gramsci se observa con bastante claridad que la relación referencial es recíproca: el educador debe ser educado, en la relación educativa el educador es a su vez educado. En el primer enunciado, dada su generalidad, no se precisa si el educador debe ser educado antes de o durante la práctica educativa; en el segundo es

claro que es en la misma relación donde el educador resulta educado; maestro y alumno, líder y militantes, dirigentes y dirigidos aprenden uno del otro en una relación donde el educador resulta educado: maestro y alumno, líder y militantes, dirigentes y dirigidos aprenden el uno del otro en una relación recíproca. Espontaneidad y dirección son los componentes y la complementariedad de ambos. Sin embargo, en este último caso, que es el de Gramsci<sup>22</sup> se establece en algunos textos, una fijación de la relación referencial y entonces aparece –como en Lenin– que el maestro, el adulto o el dirigente son quienes educan.

Respecto de la noción de sujeto de educación que puede inferirse dados los parámetros y conceptos sobre lo educativo y sobre la constitución del sujeto social que estos autores exponen en sus obras, se apunta lo siguiente:

- Para Marx (1845) tanto en su noción amplia como en la restringida, el sujeto de educación se constituye en las prácticas educativas, como un sujeto activo que se apropia de un contenido en la medida en que lo construye: en esa práctica constructiva (condicionada socialmente) se conforma como sujeto y se conforma asimismo su objeto de conocimiento.

- Para Lenin (1902), el sujeto de educación se constituye en dos momentos:

- 1- por cuanto sus características como sujeto social determinado por la historia y a la vez capaz de transformarla y
- 2- para transformarla requiere del acceso a la “única y verdadera ciencia de la historia” en términos de una “importación” de la teoría. De esta manera el sujeto educador se constituye por ser el portador de la ciencia (independientemente de haber entablado una relación educativa con otro agente) y el sujeto de educación se conforma por ser carente de dicha ciencia.

- Gramsci (1929-37) sostendrá que el agente conocedor de la teoría, el intelectual, no es el exclusivo en la relación hegemónica, sino también es educado en la medida que incorpora a su conciencia un nuevo elemento: lo espontáneo. El *intelectual sabe pero no siente, las masas sienten pero no saben*, en el intercambio educativo se sintetizan ambos componentes y el resultado es que *intelectuales y masa comprenden*: el sujeto de educación se constituye al mismo tiempo como sujeto educador.

- Para Althusser (1969-70) el sujeto de educación se constituye en relación de interpelación. En la medida en que el agente social siempre esta inmerso en esta práctica ideológica, puede haber sido conformado como un sujeto susceptible a ciertas interpelaciones e impermeable a otras, de aquí que no se pueda hablar de una

---

<sup>22</sup> Cabe llamar la atención de que en Gramsci se observa una tensión entre dos posiciones contradictorias: *una* en la cual se afirma que el educador es a su vez educado en la práctica hegemónica, y *otra* en la cual sostiene de manera unilateral que son los educadores (padres, intelectuales, adultos) quienes dirigen a los sujetos de educación (hijos, masas, jóvenes, etc.)

determinación absoluta por parte del interpelador (o sujeto educador) sobre el interpelado (sujeto de educación) y sí de un carácter virtualmente activo en cuanto puede aceptar o rechazar la interpelación.<sup>23</sup>

**2.1.5** Una última observación que concierne a los cuatro autores, aunque Gramsci en menor medida, es la que se refiere a los *polos de identidad* en torno a los que el sujeto se constituye. En este sentido para Marx, Lenin, Gramsci y Althusser el polo central, cuando no el único, es el clasista. Las instituciones, las prácticas, los contenidos, tanto en alusiones a la vieja escuela, como en alusiones a la escuela socialista, aparecen centradas en torno a la identidad de clase, aunque eventualmente y de manera secundaria aluden también a la identidad nacional, racial o sexual.<sup>24</sup>

**2.2** Por lo que toca a las *consideraciones personales*, cabe señalar en primer término, la exigencia que se presenta en relación a la caracterización del papel que juegan las prácticas educativas en la constitución del sujeto social. Esta exigencia de carácter tanto teórico como político, concierne *por una parte* al análisis concreto de cómo se constituyen los sujetos sociales en las sociedades capitalistas y en las no capitalistas,<sup>25</sup> en qué ámbitos, por medio de qué prácticas, en relación a qué posiciones, en torno a qué proyectos políticos, es decir: *en qué discursos*. En este sentido, la noción de discurso como configuración de significaciones, como terreno o espacio de constitución de identidades, viene a mostrarse como una conceptualización fecunda y complementaria de lo que he venido presentando sobre el concepto de educación. *Por otro parte*, concierne a la tematización el debate y las nuevas construcciones teóricas sobre el tipo de sujeto que se quiere construir desde la perspectiva de un proyecto político específico.

Lo anterior nos llevará a insistir en la necesidad de hacer una reconsideración respecto de lo que se entiende por educación y por prácticas educativas.

**2.2.1** La identificación de educación con escuela es una salida muy cómo da en lo que concierne a la precisión del concepto: la delimitación se da casi de manera automática; la escuela, lo escolar, está delimitado en términos jurídicos, filosóficos, ideológicos, económicos, etc.; sus funciones sociales son menos difíciles de delimitar, las relaciones sociales y políticas, ideológicas y administrativas, afectivas y teóricas tienen límites impuestos por el compromiso marco institucional.

---

<sup>23</sup> En otro escrito, he resaltado las tensiones subyacentes en las conceptualizaciones de los cuatro autores, aquí, por falta de espacio no se retomaron (cf. Buenfil, 1983, Capítulo 4).

<sup>24</sup> Hasta aquí el comentario sobre los autores consultados. Como se puede observar, no tiene mucho sentido intentar definir en términos generales, a ninguno de ellos como un autor cuyo discurso es de apertura en todos sus componentes, o absolutamente de cierre. Sólo momentos, pasajes de su obra, componente de su conceptualización global son susceptibles de tal caracterización. Lo importante es que en todos ellos hay elementos rescatables que, despojándolos de sus características reduccionistas, cientificistas, etc y rearticulándolos a nuevos esquemas explicativos, pueden alcanzar un grado de desarrollo y precisión que los conviertan herramienta teórica para el análisis y explicación de hechos educativos cada vez más complejos.

<sup>25</sup> No es el momento ni espacio para entablar la discusión acerca de cómo nombrar a las formaciones sociales del antiguo bloque soviético. Por ahora, prefiero decir simplemente "no capitalista". Sobre este debate véase: Sánchez Vázquez, A. "Ideal Socialista y Socialismo Real", en Nexos 44, Agosto 1981, pp:3-12

Aún dentro de esta relativa comodidad, es frecuente escuchar alusiones restrictivas respecto del carácter de las prácticas educativas que se basan exclusivamente en lo que la escuela dice explícitamente de sí misma: neutralidad, conocimiento científico, normatividad del “buen ciudadano”, patriota, valores “universales”, desarrollo armónico de las capacidades de la “esencia humana”, etc.

Esta visión restringida de la escuela debe cuestionarse. Es, sin embargo, fundamental, ampliar la discusión relativa a:

- los discursos escolares que constituyen al sujeto de educación<sup>26</sup>
- el tipo de sujeto que se configura en esos aspectos<sup>27</sup>
- lo que la escuela no dice de sí misma, así como de las prácticas educativas externas que inciden sobre las escolares, tanto en términos de complementariedad como en términos de oposición.<sup>28</sup>

Por otra parte, en este mismo sentido, cabe resaltar que en casi todos los países capitalistas, y sobre todo, en los capitalistas subordinados –como es el caso de América Latina en general- la escuela es una institución educativa dominante<sup>29</sup> por el reconocimiento social que detenta, por ser la única institución con capacidad jurídica de certificar los conocimientos o un cierto tipo de educación,<sup>30</sup> y no porque abarque a la mayor parte de la población.

En estos casos, más que nunca, se hace urgente la exigencia de conocer cómo opera la educación no escolar, qué fuerzas se debaten en ella, qué proyectos políticos sostienen, cómo los ponen en práctica, qué tipos de sujetos intentan construir, mediante qué prácticas, etc., para tener la posibilidad de incidir en ella.

Toda la población que no tiene acceso a las instituciones escolares –indígenas, “marginados”, campesinos, o simplemente los que no alcanzaron “cupos”- de todas formas

---

<sup>26</sup> Prácticas lingüísticas y extralingüísticas en las que confluyen, se entrecruzan y se sobredeterminan múltiples condicionamientos institucionales, en las cuales rigen una determinada concepción del proceso de conocimiento, un cierto sistema de técnicas de enseñanza y aprendizaje, una equis reglamentación jurídico-administrativa, una intencionalidad política específica, una determinada jerarquía ocupacional y de autoridad, en las cuales es vigente una cierta normatividad moral, etc

<sup>27</sup> Espacios marcados por la institucionalidad, y pensar en el tipo de sujeto que se puede conformar dadas estas condiciones, mediante prácticas alternativas, y/o modificando algunas de dichas condiciones.

<sup>28</sup> Las prácticas escolares no reconocidas, los “contenidos ocultos”, las condiciones sociales que pasan por el ámbito escolar, filtradas si se quiere, pero que de todas maneras inciden en lo que allí sucede, así como los efectos en el espacio escolar de otras relaciones educativas externas (la familiar, religiosa, de los medios de comunicación, etc.) que en ocasiones complementan, legitiman, justifican o simplemente apoyan a la escuela, pero en ocasiones contradicen o simplemente proponen a otros contenidos valorativos conductuales, etc, que sustituyen los prescriptos por la escuela.

<sup>29</sup> Una posición opuesta a la que sostengo aparece argumentada por Adriana Puiggrós en “La decadencia de la escuela”, en Revista *Arte, Sociedad e Ideología* N°4, México, 1978, p.64

<sup>30</sup> Una caracterización más acabada sobre el carácter dominante de la educación escolar, se puede consultar en: Ibarrola, María de: *Sociología de la Educación*, Colegio de Bachilleres, México, 1979

se constituyen como sujetos en esos otros espacios<sup>31</sup> tradicionalmente despreciados<sup>32</sup> por los intelectuales. (Y además también se constituye como sujeto por referencia a lo escolar, como los “no escolarizados” con las consecuencias sociales que eso conlleva).

Lo anterior pone una vez más en evidencia que *con atender el discurso escolar no basta*. Es también imprescindible atender todos aquellos otros espacios, institucionales o no, que contribuyen a la conformación del sujeto social, delimitar sus condiciones, reconocer sus prácticas, qué fuerzas políticas actúan, qué contradicciones son emergentes, en fin, qué tipo de sujeto constituyen y qué alternativas se pueden ofrecer.

El reconocimiento de que las prácticas educativas no se llevan a cabo sólo en las instituciones escolares sino también en muchas otras agencias que incluso pueden no tener el carácter de institución formal, es quizá una posición mucho más incómoda, mas inasible (por el momento), pero su construcción puede aportar más elementos para el análisis y explicación de los hechos educativos, es decir, los discursos desde los cuales se proponen modelos de identificación a los sujetos, que los elementos contemplados por una concepción restrictiva.

La empresa que se propone aquí es evidentemente compleja y a largo plazo. Se ha señalado que de la educación escolar falta aún mucho que indagar; pues de la educación en sentido amplio, está casi todo por construir. Para comenzar es una tarea para todo intelectual y sobre todo para cualquier “pedagogo” que se pronuncie a favor de las transformaciones de órdenes sociales y procesos en los que la opresión predomina. Ello implica: a) precisar el concepto<sup>33</sup> b) investigar y teorizar sobre cómo, en las sociedades actuales, se llevan a cabo procesos educativos en una multiplicidad de instituciones, e incluso en espacios sociales no institucionalizados; c) analizar qué tipos de prácticas tiene lugar en estos espacios; d) qué tipos de sujetos constituyen y si tienden a reproducir o a transformar las relaciones sociales vigentes. En otras palabras, qué discursos interpelan a los sujetos y qué efectos tienen esas interpelaciones en los sujetos y en los discursos mismos.

Pasar por alto estas múltiples prácticas educativas, por no ser estrictamente escolares, implica política e ideológicamente una perspectiva desmovilizadora y una ceguera. Implica dejar esos espacios en los cuales los sujetos se constituyen cotidianamente, en manos de, por un lado, la pura espontaneidad, y por otro lado, de fuerzas y posiciones opresivas predominantes –autoritarias, discriminatorias y regresivas (en el más amplio sentido del término)-. Además, implica desaprovechar contradicciones y luchas contra dichas formas de opresión que tienen ya algún avance.

---

<sup>31</sup> La propia clientela cautiva durante 35 o 45 horas semanales en la institución escolar, es material susceptible de los demás espacios educativos durante las horas restantes, espacios que además pueden contar con recursos y contenidos educativos tan sistemáticos, tan atractivos y tan eficaces (o más) que aquellos con los que cuenta la propia escuela.

<sup>32</sup> El desprecio al que aludo se refiere a que son escasas las investigaciones sobre lo educativo de dichos espacios no sobre la marginalidad, o las alternativas no formales. Por ejemplo hay investigaciones sobre la primaria, la secundaria o la universidad por televisión, hay investigaciones sobre los “efectos enajenantes” de la tv comercial sobre los niños, etc... pero no hay investigaciones sobre lo educativo de la tv comercial o lo educativo de los “comics de escasa calidad cultural”

<sup>33</sup> Indagar qué es lo que hace que cualquier práctica social pueda ser, en un momento dado, una práctica educativa, averiguar en qué radica que cualquier espacio social pueda constituirse en una agencia educativa.

Entender las instituciones de la sociedad civil como espacios en los que se libran batallas por la hegemonía (ya lo han dicho Gramsci y Althusser), así como el carácter tanto reproductor como virtualmente transformador de las prácticas políticas –educativas- que en estos aparatos tienen lugar; entender las relaciones políticas que en ellas se generan – y no son meras consecuencias o efectos de una relación o institución económica, o política exteriores- relaciones y prácticas productoras de sujetos cuyo carácter no se reduce a una referencia clasista sino también, y de manera articulada, a referencias y polos de identidad raciales, religiosos, nacionales, sexuales, generacionales o en torno a la relación dirigentes-dirigidos: entender de esta manera la educación es premisa para la elaboración de una propuesta pedagógica y una práctica educativa compleja, múltiple y contestataria. Es de alguna manera, una propuesta movilizadora desde una perspectiva pedagógica.

**2.2.2** Otra cuestión de especial importancia para la reflexión pedagógica, que aparece clara desde la III Tesis sobre Feuerbach y en algunos pasajes de la obra de Gramsci es la relativa al carácter absoluto y fijo del sujeto educador como *referente* necesario para el sujeto de educación. Es decir, la calidad que muchas corrientes pedagógicas dentro y fuera del marxismo atribuyen al maestro, padre, dirigente, intelectual, partido, “generación adulta”, referente educativo fijo, absoluto, necesario, respecto del alumno (hijo, dirigido, masa, “generación joven”, etc.), *debe ser reconsiderada*. Es preciso romper con dichos postulados unilateral, estático y avanzar hacia una concepción en la cual los referentes ni están prefijados por criterios que se basan en determinaciones ajenas a la *relación* educativa (generacionales, de parentesco, etc.), ni sean invariables de una vez para siempre, sino que asuman como referentes que se constituyen en la propia práctica educativa o hegemónica (en el sentido gramsciano) si se quiere, que sean concebidos como variables, cambiantes, en cada relación educativa.

En este sentido, uno de los aportes pedagógicos críticos actuales que más ha profundizado respecto de los referentes en la relación educativa además de Marx y Gramsci es Paulo Freire, particularmente cuando caracteriza la *concepción bancaria* de la educación y le opone la alternativa de una “educación liberadora”, en la cual –más allá de la superficialidad demagógica del discurso pedagógico dominante- precisa en qué consiste una práctica educativa en la cual el educador es a su vez educado por “el educando” y viceversa.

Avanzar en esta perspectiva, es también cuestionar la concepción de un sujeto de educación que se constituye pasivamente por la acción de un sujeto educador que se constituye activamente. La educación bancaria –dice Freire- necesariamente supone sujetos pacientes, receptivos, oyentes, sujetos que se constituyen en último análisis como objetos recipientes.<sup>34</sup>

---

<sup>34</sup> Dice Freire: a) El educador es siempre quien educa; el educando el que es educado. b) El educador es quien sabe, los educandos quienes no saben. c) el educador es quien piensa, el sujeto del proceso; los educandos son los objetos pensados. d) el educador es quien habla; los educandos quienes escuchan dócilmente. E) el educador es quién disciplina”. (Freire, 1976, p74).



Trascender esta conceptualización bancaria de la práctica educativa en que se constituyen sujetos de educación totalmente pasivos, en la cual se presuponen sujetos referenciales fijos y absolutos, es condición impostergable a cualquier propuesta pedagógica que se pronuncie por una educación transformadora y no meramente reproductora de las relaciones sociales de dominación vigentes en un momento dado.

El sujeto de educación se conforma en la práctica como un sujeto activo y condicionado tanto por las relaciones políticas, académicas, administrativas, jurídicas, etc, que rigen y se debaten en la institución escolar, como por discursos en otros espacios sociales, en la vida cotidiana. En esta medida aparece marcado por diversos antagonismos políticos irreductibles al antagonismo de clase, por lo que cabe señalar la exigencia de comenzar a reflexionar respecto de la multiplicidad de polos de identidades que se imbrican en este proceso.

Pensar las prácticas hegemónicas<sup>35</sup> en términos de la constitución de un sujeto múltiple, complejo, diferencial, en el cual se articulen polos de identidad de diversa índole: democráticos, antiautoritarios, no sexista,<sup>36</sup> antirracistas, antibélicos, antinucleares, ecologistas, populares, nacionales... la lista podría aumentarse interminablemente, es avanzar hacia la construcción del concepto amplio de educación que he venido proponiendo.

De lo que se trata es también de cuestionar y modificar las tendencias y realidades que conducen a las viciosas prácticas<sup>37</sup> reinantes en muchos grupos de intelectuales, académicos, partidos, sindicatos, instituciones (escuelas, hospitales, etc.), países enteros. A lo que se aspira es a constituir sujetos atentos y críticos a diversas formas de opresión, sujetos capaces de generar una respuesta alternativa a los conflictos políticos que surgen en los diversos espacios sociales.

**2.2.3** Cabe hacer un comentario en relación a lo *que es específicamente educativo de una práctica y agencia social*. A lo largo de todo este último capítulo y particularmente en estas consideraciones finales, se ha puesto en evidencia el carácter restrictivo de la concepción que identifica lo educativo con lo escolar.

Se han abierto las posibilidades de presentar cualquier relación social y en cualquier espacio como susceptibles de convertirse en momentos específicos, en prácticas y agencia educativas. Lo que ahora correspondería, es precisar por qué cualquier discurso es susceptible de tener un papel educativo. Esto implica dos tipos de riesgo:

- a) El de establecer –como hace Lenin y en algunos momentos Marx y Gramsci– que dicha precisión se puede basar en criterios políticos o éticos particulares y

---

<sup>35</sup> En otros escritos desarrollo una noción de hegemonía que aunque guarda cierto parentesco con la gramsciana, no es completamente equivalente a ella sino que involucra elementos del paradigma psicoanalítico lacaniano y cuya articulación más rigurosa puede encontrarse en los trabajos de Laclau y Mouffe.

<sup>36</sup> Por sexista quiero decir que supone la necesaria subordinación del sexo masculino sobre el femenino y/o viceversa, así como también la persecución y represión de opciones sexuales no generalizadas.

<sup>37</sup> Sectarismo, machismo, autoritarismo, racismo, explotación, y demás formas de opresión religiosa, cultural, nacional, militar, etc.

de aquí hacer una generalización en la cual se determine lo que es y lo que no es educación

Pretender que sólo es la educación lo que permite el acceso a “formas superiores” de cultura como hace Gramsci, o lo que conduce a librarse de las formas de opresión<sup>38</sup> como hacen Marx y Lenin, de hecho solamente avanza en términos de la concepción de un tipo específico de educación: la educación revolucionaria, liberadora o crítica. Pero eso no adelanta nada en relación a una concepción general de educación ya que descuida o mejor dicho desconoce, descalifica y excluye aquella educación que no tiende a la conformación de sujetos críticos.

Pretender que las prácticas sociales tendientes a conformar sujetos pasivos, acrílicos, enajenados y conformes a las relaciones de dominación vigentes, no es educación, se basa en el establecimiento de un criterio restrictivo, positivo y fijo sobre la especificidad de lo educativo (“esto” es educación de una vez y para siempre y lo que no responde a ello, no lo es ni lo será) y tiene como consecuencia menospreciar o desconocer aquellas prácticas y relaciones sociales educativas que de todas maneras inciden en la conformación de los sujetos sociales.

Insisto en que es una concepción basada en un criterio restrictivo porque implica un movimiento conceptual que va de:

- 1- el reconocimiento de la multiplicidad de prácticas, relaciones y procesos constitutivos de sujetos de cualquier índole, a
- 2- reducir sólo a ciertas prácticas productoras de cierto tipo de sujetos, con características muy precisas: consciente, crítico, etc., proponiendo que toda otra relación que no se ajuste a esos criterios, deja de ser educativa; y
- 3- hipostasiar esta reducción a un concepto fijo, completo, cerrado, positivo.

Este tipo de concepción no cuestiona en base a qué criterios<sup>39</sup> puede alguien o algo erigirse como el “juez supremo” que decide qué es y qué no es educativo,<sup>40</sup> este tipo de concepción no considera que a fin de cuentas la identidad de lo educativo se construye por la posición que ocupe dentro de una configuración social más amplia y por las relaciones que establezca con los otros elementos.

---

<sup>38</sup> Yo me puedo liberar de la opresión matando a quien me oprime y no considero que ello necesariamente sea educativo

<sup>39</sup> Sabemos que en caso de Marx, Lenin, Gramsci y Althusser estos criterios están fundados, de una forma o de otra, en el paradigma materialista científico y dialéctico, sin embargo, parece no haber mayor cuestionamiento sobre por qué este paradigma podría erigirse en criterio supremo, en qué contexto, frente a qué otros criterios, frente a qué situaciones sociales, etc.

<sup>40</sup> Entre las manifestaciones más comunes de esta concepción está, por una parte, la de considerar que una persona no escolarizada, no está educada; por otra parte, la de considerar que una práctica educativa enajenante, no es educación, etc. En realidad, entre estas manifestaciones y las de los colonizadores europeos que sostenían que en la América prehispánica no había cultura, ni educación, hay poca diferencia. Otra cosa sería reconocer que una práctica educativa pueda ser reaccionaria, enajenante, hasta nociva si se quiere, en relación a un proyecto político educativo específico pero sin negar el carácter formador de sujetos que de otras maneras tiene.

Para superar este tipo de concepción, es indispensable asumir una perspectiva compleja, múltiple y relacional del carácter educativo potencial de las prácticas hegemónicas que tienen lugar en la vida cotidiana, reconocer qué tipo de sujetos intenta construir mediante ellas; es decir, desde qué discursos se constituyen los sujetos y sobre todo, asumir una posición política y ética frente a ellos, en vez de excluirlos, o desconocer la importancia de su carácter educativo y de su eficacia (a favor o en contra de nuestro propio proyecto).

- b) El riesgo que supone toda generalización en el ámbito de las disciplinas sociales entre cuyos efectos improductivos estaría la ilusión de universalizar y ahistorizar los conceptos (una forma de esencialismo de la cual quisiera alejarme lo más posible).

Poniendo de relieve que esta generalización es producto de condiciones epistemológicas y de preferencias teóricas, enfatizando en como cualquier identidad, la de la educación es relacional, diferencial, precaria, inestable e incompleta, pero intentando someter al juicio de mis escuchas al menos una tesis propositiva, es decir, algo más que el análisis crítico que he presentado, aunque sólo sea de manera tentativa, expongo lo siguiente:

Lo que concierne específicamente a un proceso educativo consiste en que, a partir de una práctica de interpelación, el agente se constituya como un sujeto de educación activo incorporando de dicha interpelación algún nuevo contenido valorativo, conductual, conceptual, etc., que modifique su práctica cotidiana en términos de una transformación o en términos de una reafirmación más fundamentada. Es decir, que a partir de los modelos de identificación propuestos desde algún discurso específico (religioso, familiar, escolar, de comunicación masiva), el sujeto se reconozca en dicho modelo, se sienta aludido o acepte la invitación a ser eso que se le propone.

Esta especificidad se define por la relación que lo educativo establece con otros elementos de una constelación social determinada, con sus instituciones, sus procesos de cambio y sus mitos; se define también, en términos analíticos, por las relaciones que establezca con otras prácticas sociales cuyos efectos no intervienen en la proposición de modelos de identificación.

Por lo que toca a una conceptualización particular –es decir, que opera en condiciones específicas y alrededor de un proceso ético-político definido– podría proponerse que un proceso de educación crítico o liberador si se quiere, implicaría que la modificación de la práctica cotidiana (a partir de la interpelación educativa) estuviera encaminada a la denuncia, crítica y transformación de las relaciones de opresión diversas (clasista, sexista, autoritaria, machista, burocratizante, etc.) que rigen en una sociedad específica. Desde esta perspectiva, una educación acrítica, conformista o enajenante si se quiere, supondría que la constitución de un sujeto de educación (activo o pasivo) tuviese lugar mediante interpelaciones a partir de las cuales dicho sujeto

de educación incorporase nuevos elementos para justificar, aceptar, reproducir y desarrollar las formas de opresión vigentes.

Se propone que las diferencias de las prácticas educativas sean pensadas a partir de la construcción de una teorización general frente a la cual la diversidad de los casos concretos sea asumida como un sistema de alternativas; se rechaza la posibilidad de transformar un caso concreto en paradigma asignándole a la diferencia el carácter de “desviación” de dicho paradigma, o peor aún, asignándole un carácter excluyente: lo “no educativo”.

Lo importante de resaltar en esto, es que el proyecto político que articula cada una de estas dos formas de educación, no se erigirá como un criterio absoluto y sin historia que excluyera el carácter educativo de las prácticas contrarias. “Enajenante” o “liberadora” de todas maneras sería práctica educativa.

Con toda la falta de precisión que lo anterior pueda presentar, se propone no como una conclusión sino más bien como una tesis resultante de mi investigación, que marque una línea para una investigación futura.

## **Consideraciones Finales**

Para cerrar esta charla quiero anudar algunas de las tesis presentadas en las dos secciones específicas, rescatando la idea inicial que nos reúne hoy: análisis de discurso y educación. Dos tipos de reflexiones organizarán las siguientes líneas: cuestiones de carácter *teórico* y consideraciones de carácter *analítico*.

Considerando la ampliación del concepto de *discurso* como una configuración de significación relacional, abierta, y precaria; y la del concepto de *educación* como relación social que involucra la aceptación de modelos de identificación, conceptos que expuso en momentos anteriores, las estrategias del análisis del discurso educativo cobran una complejidad creciente.

Siguiendo la premisa antiesencialista y antifundacionalista, cabe reflexionar sobre la cuestión de que ni un proyecto ético, político o cultural son elementos suficientes para fundar de manera absoluta lo que es educativo y lo que no lo es.

Un primer punto a considerarse alude al carácter *relacional* de la educación, con lo cual se rechaza toda noción positiva de la educación y se pone de relieve la imposibilidad de establecer una definición de educación al margen de un discurso, es decir, al margen de las relaciones entre lo educativo y otros componentes del discurso de que se trate. En otras palabras, se puede definir lo específico de la educación relacionamente frente a otros elementos diferenciales dentro del discurso disciplinario (pedagogía, sociología, antropología, psicología, etc.) o dentro del discurso axiológico (educación para una propuesta ética) o dentro de un discurso cultural, etc. Lo que es inaceptable es plantear esta especificidad en abstracto ya que llevaría a hipostasiar y a concebir de manera ahistórica y con pretensiones absolutizantes al concepto, deber ser o práctica educativos.

Cabe llamar la atención sobre las implicaciones del carácter relacional en el terreno conceptual y político. Decir que algo es relacional o *relativo*, no implica que todo o cualquier cosa sea educativa, que todo sea igualmente válido o que dé lo mismo una práctica que otra. Desde el punto de vista que se ha estado planteando aquí, en principio cualquier práctica *puede* ser educativa pero no necesariamente lo es en todo momento; sólo lo será en la medida en que establezca ciertas relaciones con los otros elementos de una configuración frente a la consecución de un proyecto. De aquí que no comparto la idea de relativismo del sentido común según la cual *everything goes*, lo que sostengo es que la validez o identidad de una práctica educativa sólo se *define dentro de un contexto específico* pero de ahí no se deriva su validez en general.

Una segunda consideración concierne al carácter *abierto* de la educación, es decir a la imposibilidad de indicar, de manera exhaustiva, la totalidad de características, elementos y prácticas que podría definir lo específico de la educación. En otras palabras, siempre será posible, en principio, considerar elementos no previstos en una aproximación inicial, que formarían parte de lo educativo.

Ligado a lo anterior, un tercer elemento a tener en cuenta es el carácter *precario* de la educación, en el sentido de que no puede alcanzar una estabilidad final, sino que es susceptible de ser desarticulada por la penetración de elementos –no previstos– en las fisuras del propio discurso educativo. Esto alude a considerar como algo constitutivo de lo educativo a la *contingencia*, es decir, a la irrupción de elementos exteriores al discurso educativo, imprevistos que modifican el carácter mismo del concepto, el proceso y los sujetos involucrados, modificando así la identidad de lo educativo. De tal forma que la distinción entre lo educativo y lo no educativo no se da sólo en términos de aquellas significaciones articuladas en torno a un proyecto (y en esta medida, deliberadas)<sup>41</sup> sino también de aquellas que, sin haber estado incluidas dentro del proyecto, lo penetran y transforman. Esta idea, que aunque con un esencialismo clasista<sup>42</sup> ya estaba presente en los cuatro autores comentados aquí, es la que también nos da elementos para reconocer y analizar prácticas en las que se trastoca la referencialidad de los sujetos en las acciones educativas, se subvierte el sentido de los contenidos de las enseñanzas y se transforma el papel que juegan en su relación con otras prácticas sociales; es decir, la posición que ocupan en una configuración social/discursiva más amplia.

En este sentido se articulan las premisas antiesencialistas y consideraciones procedentes de la crítica al reproductivismo (*supra* pp.9 y 12). Esta articulación no se hace, desde luego, sobre la base de una posición voluntarista sino desde una posición que reconoce el carácter constitutivo de la contingencia como elemento de ruptura del discurso, de transformación de su identidad, y, en este sentido, como elemento que imposibilita una reproducción *ad infinitum* de un orden dado.

---

<sup>41</sup> Este punto es fruto de una relación desencadenada a partir de comentarios de Justa Ezpeleta a este texto y fue incluido posteriormente.

<sup>42</sup> En los casos de Marx, Lenin, Gramsci y Althusser, subyace no sólo un esencialismo clasista sino, en muchos casos, también una noción teleológica y totalizante de la historia, una concepción determinista de los sujetos y, en algunos casos, hasta una concepción epifenomenalista de la educación (Cf. Buenfil, 1983).

En torno a las implicaciones analíticas de las consideraciones conceptuales recién comentadas, señalaré que si bien el uso coloquial del sentido común nos haría imaginar que el análisis del discurso educativo alude al análisis de la producción lingüística generada al interior del aparato escolar, mediante la apropiación de las herramientas teóricas que he presentado, nos damos cuenta de que esta asunción es sumamente limitada ya que ignora una serie de elementos significativos (objetos, prácticas, procesos y organizaciones) y una serie de prácticas educativas (escolares y extraescolares), que tienen efectos sociales (educativos, en el caso que nos reúne hoy). Consideraciones teóricas y políticas sobre la pertinencia de ampliar ambos conceptos fueron argumentadas anteriormente.

Centrándonos en lo educativo como el objeto de análisis de discurso, puede observarse que:

Al interior de la educación escolar, el análisis de discurso puede contemplar cualquier evento significativo dentro del discurso escolar (como se mencionó anteriormente, de manera análoga al discurso carcelario). Una práctica escolar específica debe, entonces, ser contemplada como un elemento diferencial de la constelación escolar.

Por ejemplo, si nos interesara analizar el discurso del maestro, tendríamos que considerarlo como un elemento cuya identidad se constituye *en* sus relaciones con otros elementos del discurso escolar: su posición jerárquica frente al alumno (como depositario del saber, diría Foucault), su posición como asalariado, su posición dentro de la estructura curricular de la institución, etc; también se tendría que ubicar su discurso lingüístico como un elemento frente a otras modalidades discursivas (lenguaje corporal, ubicación espacial en el aula y fuera de ella, etc).

Es decir, el investigador o analista del discurso, elabora un recorte del sistema de significaciones que conformarán su *totalidad* u horizonte discursivo y una vez hecho esto, analiza cómo se construye la identidad del maestro frente a otros elementos del sistema definido: cuál es su posición frente a ellos, y de qué elementos principales se configura “internamente”. Como se desprende de las consideraciones conceptuales de esta charla, es improductivo pretender fijar *a priori* tanto los elementos del horizonte discursivo en que se producen las interpelaciones al maestro como los elementos que configuran internamente sus procesos de identificación.

En el caso de la educación extraescolar, pongamos por ejemplo la educación vía televisión, el análisis del discurso contemplaría cualquier evento significativo generado a partir de la producción y el consumo de la programación televisiva.

Por ejemplo, si nos interesa analizar los modelos de identificación de papeles sexuales propuestos por la televisión, tendríamos que construir una *totalidad de significaciones* televisivas (v.gr. identificación de estereotipos hombre-mujer, identificación de posiciones laborales, religiosas, raciales, etc.), y analizar entonces, por un parte, la posición de nuestro objeto de interés frente a los otros,

cómo se configura en los programas, en los comerciales, cómo los consume el telespectador (si los critica, los rechaza, los asume, etc.); y por la otra, la configuración de elementos internos a las imágenes de la relación hombre-mujer propuesto y consumidos.

Los ejemplos pueden expandirse al infinito conservando la idea general de que el discurso educativo puede analizarse desde la *perspectiva de su producción* (cómo se genera, quién invierte, con qué fines explícitos, dentro de qué condiciones, etc.) y de su *recepción o consumo* (qué sujetos lo reciben, en qué condiciones, como se lo apropian, qué efectos tiene en su práctica cotidiana, etc.). Lo que es fundamental en ambos es el hecho de que su análisis implica la constitución de configuraciones discursivas al menos en dos *niveles*: la del discurso educativo frente a otros discursos en cuya relación lo educativo se define, y la del discurso educativo como una configuración en sí misma con sus elementos discretos y donde las relaciones entre dichos elementos dan cuenta de lo educativo del discurso.

## BIBLIOGRAFIA

- ALTHUSSER, L. (1969-1970) “Ideología y Aparatos Ideológicos del Estado”. En (1974) La Filosofía como Arma de la Revolución, 6ª.ed., Córdoba, Ed. Siglo XXI
- ALTHUSSER, L. (1978) Nuevos Escritos, Barcelona, LAIA-B.
- ALTHUSSER, L. (1878) Elementos de Autocrítica, Buenos Aires, Diez.
- ALTHUSSER, VACCA, BUCI-GLUCKSMAN, ROSSANDA, BOBBIO, *et.al.* (1982) Discutir al Estado, México, Folios Ediciones.
- BARCO, O.Del, (1980) Esbozo de una crítica a la teoría y práctica leninistas, UAP, Instituto de Ciencias, Puebla/México (Serie Mayor, 21).
- BARTHES, R. (1972) Mitologías, México, Siglo XXI.
- BENVENISTE, E (1963) Problemas de Lingüística General I & II, 5ª.ed, México, Siglo XXI
- BERMUDO AVILA, J. M. (1978) “Marxismo y Pedagogía II, de la Socialdemocracia a Lenin”, *El Viejo Topo* N°16, Barcelona, Iniciativas Editoriales.
- BETTI, C. (1981) Escuela, Educación y Pedagogía en Gramsci, España, Martínez Roca.
- BROCCOLO, A. (1977) Marxismo y Educación, México, Nueva Imagen.
- BUENFIL BURGOS, R.N (1983) El Sujeto Social en el Discurso Marxista: Crítica al Reduccionismo de Clase y de Educación, México, Tesis Maestría, DIE CINVESTAV.
- BUENFIL BURGOS, R.N (1988) “Emergence of the Mexican Revolutionary Mystique and its Educational Component” Essex, en Ph D Colloquium, Department of Government, University of Essex, Junio, 1988. (1991) Versión en español para publicación en coedición Universidad Autónoma de México y Universidad Complutense.
- BUENFIL BURGOS, R.N. (1988) Politics, Hegemony and Persuasion: Education and the Revolutionary Discourse during World War II, Essex, UK; Tesis Doctorado, Departamento de Gobierno, Universidad de Essex.
- BUENFIL BURGOS, R.N. (1989) *Rhetorical Strategies of the “Rectification of the Mexican Revolutionary Mystique*, Essex, UK; artículo para ser publicado por el Centre for Theoretical Studies in the Humanities and the Social Sciences, Universidad de Essex.
- BUENFIL BURGOS, R.N (1991) Las Radicalizaciones en el Cardenismo: Argumentación y Discurso Educativo, actualmente en dictamen para su publicación.
- DUCROT & TODOROV (1974) Diccionario Enciclopédico de las Ciencias del Lenguaje, México, Siglo XXI.



- ECHEVERRIA, B. (1975) “La revolución teórica comunista en las Tesis sobre Feuerbach” en *Historias y Sociedad*, N°6, México.
- FOUCAULT, M.(1975) *Vigilar y Castigar*, Siglo XXI
- FOUCAULT, M.(1977) *Lenguaje Counter-Memory, Practice*, Oxford, IK, Basil Blackwell.
- FOUCAULT, M. (1979) *Microfísica del poder*, Madrid, La Piqueta.
- FOUCAULT, M (1980) *La verdad y las Formas Jurídicas*, Barcelona, Gedisa.
- GRAMSCI, A. (1979) *Los intelectuales y la Organización de la Cultura*, México, Juan Pablo.
- GRAMSCI, A. (1976) *La Alternativa Pedagógica*, Barcelona, Nova Terra (Nueva Síntesis, 9)
- IBARROLA, M. De (1979) *Sociología de la Educación*, México, Centro de Actualización y Formación de Profesores, Colegio de Bachilleres.
- LACLAU, E.(1978) *Política e Ideología en la teoría marxista*, México, Siglo XXI
- LACLAU, E. & MOUFFE, CH. (1985) *Hegemonía y Estrategia Socialista*, México, Siglo XXI
- LACLAU, E. (1985) “Tesis acerca de la Forma Hegemónica de la Política”, en Labastida, Martín del Campo, J.(comp.): *Hegemonía y Alternativas Políticas en América Latina*, México, Siglo XXI
- LACLAU, E. (1986) “Discurso, Hegemonía y Política: Consideraciones sobre la crisis del Marxismo” en: Labastida Martín del Campo, J. *Los Nuevos Procesos Sociales y la Política Contemporánea*, México, Siglo XXI.
- LACLAU, E.(1987) “Psychoanalysis and Marxism” en *Critical Inquirí* 13 (Winter 1987), University of Chicago.
- LACLAU, E.(1990) *New Reflections on the Revolutions of Our Time*, London, Verso.
- LENIN, I (1879) “Perlas de la proyectonía populista”, (1901), “Leva Forzosa de 183 estudiantes (1902), “Qué hacer”, En *Obras Completas* (tomo II, IV y V), Argentina, Cartagena (1958).
- LENIN,I (1920) “Tareas de las Juventudes Comunistas” En (s.f) *El Socialismo Utópico y Socialismo Científico*, Moscú, Progreso.
- LENIN,I, (1905) “Confusión entre Política y Pedagogía”, En (s.f) *El trabajo del Partido en las Masa*, Moscú, en *Lenguas Extranjeras*.
- MAINGUENNEAU,D. (1980) *Introducción a los Métodos de Análisis del Discurso*, Buenos Aires, Hachette.
- MARX, K. (1845) “Tesis sobre Feuerbach”, (1848) “Manifiesto del PC”, (18) “Crítica a Programa de Gotha”; En (1955) *Obras Escogidas*, tomos I y II, Moscú, Ediciones ..... Lenguas Extranjeras.
- MARX, K. (1975) *El Capital*, México, Siglo XXI.
- MARX Y ENGELS. (1978) *Textos sobre educación y enseñanza*, España, Alberto Corazón (Comunicación, 64).
- MOUFFE,CH (1980) “Hegemonía e Ideología en Gramsci”, En *Teoría* N°5, España, Zona Abierta
- PEREYRA, C. (1979) “Gramsci: Estado y Sociedad Civil” en *Cuadernos Políticos* N°21, México.
- PEREYRA,C.(1980) “Hegemonía y Aparatos ideológicos del Estado”,*En Teoría* N°5
- PUIGGROS, A. (1978) “La decadencia de la escuela”, en *Arte, Sociedad e Ideología*, N°4, México.

PUIGGROS, A. (1980) “La Sociología de la Educación: Baudelot y Establet”, En (1981) Sociología de la Educación, 279-301, Coordinadores: Guillermo Gonzalez Rivera, Carlos Alberto Torres, México, Centro de Estudios Educativos.

SANCHEZ VAZQUEZ, A.(1978) Ciencia y Revolución, Madrid, Alianza

SAUSSURE,F.(1959) Curso de Lingüística General, México, Ediciones Nuevomar.

STATEN (1985) Wittgenstein and Derrida, Oxford, UK, Basil Blackwell.

WITTGENSTEIN, L. (1953) Philosophical Investigations, London, Basil Blackwell.