

EL ANÁLISIS POLÍTICO DEL DISCURSO: UNA ESTRATEGIA PARA EL CONOCIMIENTO DEL CAMPO DE LA EDUCACIÓN DE ADULTOS

María Mercedes Ruiz Muñoz

APROXIMACIÓN CONCEPTUAL

Las reflexiones siguientes tienen la intención de poner en movimiento algunas nociones del entramado conceptual¹ del análisis político del discurso, con los resultados parciales del proyecto de investigación acerca de las políticas y las alternancias en el campo de la educación de adultos en México en la década de los noventa. No pretendemos desarrollar en este momento todo el tejido conceptual al que apunta y exige este trabajo, sino se trata de un ángulo de la aproximación conceptual desde donde estamos mirando, pensando y construyendo el campo de la educación de adultos: el análisis político del discurso educativo² y dentro de éste algunas nociones y conceptos centrales.

Configuración discursiva

La expresión configuración discursiva representa una noción central en la perspectiva del Análisis Político del Discurso Educativo (APDE en adelante). Se concibe como un conjunto de elementos (tanto lingüísticos)³ que van tomando diversas posiciones, resultado de una práctica que los articula. De acuerdo con Laclau y Mouffe (1987) puede entenderse como una totalidad discursiva en la que todo elemento ocupa una posición diferencial, cuya fijación nunca es completa.⁴ Esta noción también alude a un ordenamiento de elementos, como un núcleo de regularidades cuya fijación y significación no tiene un carácter absoluto, ni cerrado (Buenfil, 1994).

Pensamos, por ejemplo, la configuración discursiva de las estrategias civiles en los casos en estudio.⁵ En Educación Integral Popular del Cerro del Judío, el trabajo con padres de familia se ha considerado como parte central del proyecto educativo, en tanto concibe el niño como un ser individual y social, sobre el cual actúa en medio en que se desarrolla, la relación familia-escuela-contexto social son ejes del proyecto educativo. Éste además considera la participación de las mujeres de la comunidad como educadoras populares.

En el caso de Tepito (Nezahualpilli) el trabajo con padres de familia y la participación de educadoras populares, madres de familia de la comunidad son también la base del proyecto educativo. El vínculo escuela-familia-comunidad es considerado como eje de su propuesta, para que los niños reciban un trato similar al ambiente escolar, aunque se reconoce a la familia como la primera y la principal instancia educadora de los niños.

¿Cómo se va configurando este campo?

La información obtenida hasta este momento, permite ubicar algunos de los elementos que dan sentido al campo discursivo de las estrategias civiles, en los casos en estudio:

- Ambas experiencias son pioneras de la educación popular infantil en México.
- La Iglesia Católica, en particular la fracción comprometida con los pobres, está presente en los antecedentes de creación de ambos centros. En el caso del Cerro del Judío a través de las Comunidades Eclesiales de Base (en adelante CEB) y en el caso de Tepito con el trabajo parroquial. Destaca el trabajo pastoral de la comunidad jesuita.
- Los centros infantiles surgen ligados a proyectos educativos y sociales más amplios. En el caso del Cerro del Judío a la demanda de servicios básicos: luz, drenaje, pavimentación, agua, transporte, regularización de terrenos, atención a la salud y la educación. En el caso de Tepito al movimiento urbano popular en la lucha por la vivienda y la democracia.
- La formación de operar de los centros se basa en la participación de las mujeres de la comunidad, como educadoras populares de los infantes. En el caso de Tepito, deben ser “mamás biológicas” necesariamente, que hayan tenido experiencia en la crianza y cuidado de sus hijos. Algunos polos de identidad presentes en las educadoras populares son: mujer, esposa, mamá, educadora, capacitadota, luchadora social, etcétera.
- La relación centro-familia-contexto/comunidad son ejes de la propuesta educativa en ambos centros.
- El trabajo con padres de familia representa una de las líneas que aparecen más marcadas en las experiencias.
- El trabajo comunitario se articula a través de grupos y redes civiles: en el caso de Tepito el grupo COMPARTE a nivel del trabajo parroquial, formado por cristianos de Tepito preocupados por los problemas del barrio y los más necesitados; con COMEXANI conformado por varios grupos, organizaciones sociales, centros de investigación. ONG y personas que se han comprometido a promover y vigilar el cumplimiento de la convención sobre los derechos del niño; Mujeres en Movimiento aglutina a grupos de mujeres de centros populares infantiles con el objeto de compartir sus experiencias de trabajo y buscar fondos para apoyar las necesidades de los centros.

En el caso del Cerro del Judío, el trabajo comunitario se une con las CEB,⁶ en su momento con el Partido Mexicano de los Trabajadores (PMT), COMEXANI, Alianza Ciudadana, grupo de cristianos militantes que realizan trabajo popular, desligados en la parroquia y las comunidades; Mujeres en Movimiento y Frente de Mujeres integrado por educadoras populares de centros infantiles que lucha por la

reivindicación de su trabajo y la defensa de sus derechos.

- En los dos casos en estudio también encontramos expresiones de otro tipo de organizaciones como Alianza Cívica, Convergencia de Organismos Civiles por la Democracia y en su momento Espacio Civil por la Paz.

Si nos adhiriéramos a un concepto de discurso como unidad lingüística susceptible de ser fijada y totalizada a partir de “su contexto” difícilmente podríamos recuperar la riqueza de los elementos que permiten ir configurando el campo significativo de las estrategias civiles y los sentidos que van imprimiendo en el proceso. La noción de configuración discursiva como herramienta analítica nos posibilita ubicar el cruce de los procesos que se generan en un espacio particular. Permite precisar las prácticas (lingüísticas y extralingüísticas) y las posiciones que ocupan, entender que su fijación es parcial y que sus movimientos no son totalmente libres pero tampoco determinados a priori. También pone en movimiento estrategias analíticas y operaciones intelectuales para aprehender una situación específica, como la resignificación de la noción participación, la imbricación de los procesos político-pedagógicos, la reconstrucción de la forma de operar de las estrategias civiles, etcétera.

La idea de configuración discursiva, puede ser ejemplificada visualmente de la siguiente manera, sólo para el caso del Cerro del Judío:

GRAFICA

En el esquema se observan los diversos elementos y registros que dan sentido a una configuración discursiva. Por una parte, la especificidad de las prácticas educativas y políticas desde el espacio escolar; formación de educadoras populares y trabajo con padres de familia; y por otra, el tipo de relaciones que se establecen con otros espacios de formación y prácticas político-pedagógicas. El posicionamiento de cada uno de estos elementos es lo que nos permite ver la imbricación de lo pedagógico y lo político en los procesos de educación de adultos con los sectores populares.

Puntualizando, configuración discursiva⁷ es una noción central en este trabajo, pues permite pensar la conformación y transformación de un campo, en este caso, de la educación de adultos. Representa una herramienta conceptual (Granja, 1996) para indicar cómo se van significando los discursos y qué hace posible su emergencia, permanencia o exclusión.

Bordes, intersticios y huellas

La noción de bordes alude a los límites de una configuración discursiva; a los contornos en los que tiene lugar la constitución de propuestas educativas (Zemelman, 1994); a las fronteras que se establecen entre dos discursos (McLaren, 1995) a los márgenes⁸ (Derrida, 1988) que marcan las diferencias entre una identidad y otra. En los dos casos en estudio, las propuestas educativas surgen precisamente en los límites del discurso gubernamental, ambas experiencias son planteadas por los mismos agentes como propuestas alternativas a los servicios que ofrece el gobierno, se ubican en el campo de la educación popular.

Algunos de los resultados de las entrevistas a educadoras populares, coordinadoras de los centros de fundadoras, cuando se pregunta acerca de lo que representan estas experiencias, apuntan lo siguiente:

Yo pienso que es una alternativa [sonríe] frente al discurso neoliberal, que son una alternativa de educación muy, muy diferente y que es como decirle al gobierno ¿no? Sabes nosotros somos más eficientes y así se puede hacer y podemos comprobar, que con menos dinero, se puede hacer mejor [...] (Natividad Olguín, educadora popular y responsable de trabajo con padres del Cerro del Judío).

Mira yo lo quiero ver como una esperanza y un cambio ¿no? [...] con un ser diferente, yo así me gustaría, bueno la formación que se les da a los niños es con la intención de eso, de dejar esas bases y esos valores [...] que tú puedes cuestionar, que tú puedes exigir tus derechos, que tú puedes decir –bueno- aquí estoy yo ¿no? Tómenme en cuenta [...] yo creo que son como semillas y bueno germinan [...] (Silvia Guerrero, coordinadoras, capacitadora y educadora popular de Tepito).

¡Híjole! Yo creo que siendo muy honesta, no representa más que un mini esfuerzo de hacer algo diferente, no sé si diferente, pero alternativo con la gente, pero no creo que tenga un significado ni trascendencia, ni siquiera notorio eh, yo creo que la gente, en todo lo macro se pierde totalmente la experiencias (Lola Abiega, fundadora y una de las creadoras de la propuesta pedagógica de Nezahualpilli Neza y Tepito).

De estos tres fragmentos uno podría analizar el registro político, el pedagógico, y otros tantos. En este informe de trabajo, utilizaré los fragmentos solamente para ilustrar ciertas nociones (bordes, huellas, intersticios, etcétera).

Como puede observarse, alternativa, esperanza, mini-esfuerzo frente al discurso

oficial, son algunos de los significados que aparecen ligados a las experiencias educativas, en los dos casos en estudio. Esta reiteración de distanciamiento respecto al gobierno, nos exige un esfuerzo de conceptualización particular, es precisamente el lugar en donde entre el juego la noción de bordes. Por ejemplo, en el primer fragmento de la entrevista, en la frase “[...] alternativa frente al discurso neoliberal [...]”. “[...] hacer algo diferente [...]” nos indica precisamente una demarcación frente a las políticas gubernamentales.

Si nos quedáramos con la concepción coloquial de discurso “que lo opone a la realidad”, tendríamos que optar por la identificación de los programas gubernamentales con el discurso y las experiencias alternativas con la realidad. Difícilmente se podría recuperar la riqueza de las relaciones que se establecen entre ambas formas de significar este campo. Por otra parte, desde el registro de lo político, pensar que las alternativas sólo surgen de una ruptura revolucionaria es no reconocer el carácter productivo del encuentro de estos discursos, y soslayar el valor de las propuestas microfísicas (Foucault, 1992) de la sociedad civil.

Analíticamente, la noción de bordes me posibilita pensar los límites de una configuración discursiva, y construir la categoría de las “alternancias”: propuestas educativas, experiencias, acciones, etc., que se generan en los límites del discurso gubernamental. Son alternancias porque emergen, irrumpen y posibilitan otras significaciones distintas a las que se les quiere imponer, se trata de una pluralidad de posibles posiciones y funciones, que golpea e invalida a las mejores unidades tradicionalmente reconocidas o las menos fácilmente puestas en duda (Foucault, 1988:22).

La posibilidad de articulación de propuestas alternativas se abre en la perspectiva de análisis que elegimos, mediante la noción de discurso como constelación de significados, como estructura abierta, incompleta y precaria; y la acción de la contingencia que la desestructura y desorganiza. En este marco se entiende la noción de intersticio (Zemelman, 1992), o fisuras (Laclau y Mouffe, 1987; Žižek, 1992) como aquel espacio que muestra lo incompleto del discurso y es precisamente el lugar que permite la penetración de experiencias educativas alternativas.

La pregunta es entonces ¿qué es lo que posibilita la construcción de experiencias y propuestas alternativas? o ¿cuáles son los espacios de construcción de nuevos proyectos? En los dos casos en estudio, la historia de los centros está atravesada por múltiples sentidos: el hecho de que los niños se quedaran solos o a cargo de otros niños (sus hermanos “mayores”), la ausencia de servicios educativos de atención infantil, el compromiso asumido por la CEB o el trabajo parroquial al servicio de los más necesitados, la participación de la comunidad jesuita ligada a la teología de la liberación y su llamada opción por los pobres, la incorporación de mujeres y padres de familia de la comunidad al proyecto educativo y su articulación con proyectos, grupos y organizaciones más amplias.

El centro se fundó en 1974 [...] yo ya participaba en las Comunidades Eclesiales de Base y Ana Mary nos

invitó a todos ahí ¿no? Bueno, como que ahí se vio qué se necesitaba, qué se podía hacer, qué era lo más necesario aquí en el Cerro del Judío, y entonces ahí en medio del grupo de comunidades, pues se decía ¿no? que era una guardería, que era lo que más hacía falta aquí, entonces por acá arriba una familia, una señora que dejaba a sus hijos solos, se le quemó su casa y se le quema con todo un hijo adentro y eso fue lo que motivó [...] (Natividad Olguín, educadora popular, coordinadora del trabajo con padres, capacitadora y militante de las Comunidades Eclesiales de Base).

La estancia infantil surgió como hace 20 años, por iniciativa de unas madres de familia de la comunidad y con idea de apoyar a otras madres que tenían que trabajar, sobre todo mamás solteras [...] que no contaban con ningún otro apoyo para el cuidado de sus hijos. El párroco Federico Laos [sacerdote jesuita] que trabajó en este tiempo en la comunidad impulsó este proyecto, se empezó a trabajar en una casa [...] después se adaptó un área anexa la Parroquia [...] cuando los sismos el proyecto se vino abajo, ya que lo prioritario era la vivienda, una vez que se solucionó este problema, se retomó este trabajo contando con el apoyo de COMPARTE y se empezó a trabajar con la metodología Nezahualpilli [...] (Silvia Guerrero, educadora popular, capacitadora de mamás educadoras y coordinadora de la estancia).

En el relato de ambas educadoras podemos encontrar algunos indicios que nos muestran los espacios en que surgen los centros de educación popular infantil. Para analizar cómo significan los informantes el surgimiento de los centros, podemos rastrear las huellas de diversas motivaciones:

- El carácter catastrófico de su emergencia: “se quemó, se vino abajo”, es decir, la presencia de la contingencia que desestructura un orden.
- La necesidad de construir un nuevo imaginario: motivó, se empezó a trabajar, para llenar el vacío generado por la catástrofe.
- Los agentes que promueven la experiencia: CEB, el párroco de la colonia.
- Los actores aludidos: hijos, madres de familia, COMPARTE.

La argumentación de las educadoras nos permite entrar directamente a la noción de huella (Derrida, 1988), alude a la presencia de una marca, de un rastro, aquello que nos permite reconstruir un momento ético, político y pedagógico. Por ejemplo: ¿por qué están presentes las CEB o el trabajo parroquial en la gestión de las experiencias y no otro tipo de organizaciones, la misma SEP? ¿Por qué pensar en mujeres de la comunidad como educadoras populares y no en maestras normalistas de preescolar? ¿Cómo fue que apareció cierto tipo de articulaciones entre el centro, las educadoras populares, los padres de familia, la comunidad, los grupos y las organizaciones civiles, etc.? Es decir, ¿cuáles son las huellas que permiten reconstruir un momento histórico determinado?

Significantes flotantes y hegemonía

El concepto de significativo flotante alude a la existencia de significantes ambiguos que actúan con una carga de significados que impide su fijación plena, esta flotación se detiene cuando el significativo fija su sentido (Laclau, 1996).

En los discursos de las experiencias educativas en estudio, se han detectado

algunos significantes que le dan sentido, como: participación, responsabilidad, solidaridad, democracia, entre los más significativos. ¿Cuál de estos significantes articula a otros o se convierte en punto nodal?9

En los resultados derivados de las entrevistas nos señalaron algunos de los significantes clave que tendrían que ser rastreados también mediante la revisión de las políticas educativas. El concepto de participación, es uno de los componentes que aparece de manera reiterada y permanente en ambas “discursividades” y alude a múltiples sentidos. Por ejemplo:

En los dos casos en estudio, la participación articula y hegemoniza el discurso de las estrategias civiles, ya que representa uno de los ejes en que se basan ambas experiencias: participación de mujeres de la comunidad, de los padres de familia, etc. Es uno de los principios de práctica educativa en ambos centros, tanto con los niños, como con las educadoras populares, los padres de familia y la comunidad.

Tomemos nuevamente lo que dice Natividad:

Bueno nosotros lo que creemos es que en esta escuela no sólo nos preparamos las educadores, bueno en esta escuela, los niños ¿no? porque supuestamente una escuela, es para que los niños aprendan, entonces, en esta escuela se educan los niños, se educan las educadoras y se educan los padres, o sea, todos aprendemos [...]

Por ejemplo, hay un papá que no venía a las juntas [...] entonces platicamos acerca de nuestro objetivo, le dije la importancia de su participación y toda la importancia de su participación para el niño y ¡sorpresa! El Sr. Vino a la observación del trabajo, quedó maravillado, vino a la junta, vino a las dos juntas, entonces qué bueno ¿no? entonces poco a poco, el Sr. Está muy convencido o sea cuando se convencen participan mucho más [...] (Natividad Olguín, educadora popular).

En otro momento de la entrevista, Natividad alude a la participación en recuerdo a su padres: él ha andado siempre apoyando a la gente y ayudando; en alusión a su esposo: él está en un grupo que se llama Alianza Ciudadana, que es así como el trabajo popular despegado de la parroquia y de las comunidades, es animador de una comunidad y está en el Comité de Salud; y refiriéndose a sí mismo, yo estoy en el ministerio del taller de temas, estoy en el de salud [...].

En el caso de las agencias gubernamentales, no gubernamentales, nacionales e internacionales, donde rastreamos el concepto de participación que aparecía como un punto nodal en las dos experiencias populares, encontramos lo siguiente:

- Para las agencias internacionales la participación se significa como el desarrollo individual, ya que permite al individuo mejorar sus condiciones y calidad de vida; como corresponsabilidad del proyecto educativo a nivel individual y social, gobierno y ONG, espacio público y espacio privado, entre alumnos, padres de familia, maestros y comunidad, aparece como una relación de equivalencia; como movilización de la sociedad ligada a organismos internacionales, nacionales, intelectuales, etcétera.
- Para la red de ONG (CEAAL), la participación se significa como democracia, es

decir, la participación plena de los sujetos en la construcción de un proyecto histórico, en la defensa de sus derechos y en la defensa de la soberanía nacional.

- Para las instituciones gubernamentales (INEA-SEP), la participación se liga con la corresponsabilidad del estado, municipios y comunidad en la educación; también se relaciona con la acción voluntaria y solidaridad de los individuos.

Desarrollo, corresponsabilidad, movilización, democracia, acción voluntaria y solidaridad son los sentidos vinculados a la significativa participación en los fragmentos recién apuntados. Dicho de otra manera, en torno a este significante se articulan los otros, se fijan temporalmente sus sentidos. Por lo anterior, participación de ser un significante flotante se convierte en punto nodal.

Como se observa en las líneas anteriores, no hay un solo sentido de participación que abarque todo lo que representan para los informantes estas experiencias. No bastaría con sumar todos los sentidos aquí señalados, sino que se requiere de herramientas analíticas que nos permitan ubicar: a) el tipo de movimientos de los sentidos, sus desplazamientos, en el campo de las estrategias civiles y b) el momento de su anudamiento o articulación.

Esto nos indica cómo el significante de participación va tejiendo diversas líneas: como apoyo a los demás, como práctica familiar, como práctica política, etc., es decir, va hegemonizando el discurso. La noción de hegemonía alude a un tipo de relación política en una formación social determinada, que involucra la conformación de una variedad de puntos nodales hegemónicos en torno a los cuales los agentes sociales se articulan, formando fronteras políticas y definiendo proyectos antagónicos y alternativas compartidas (Laclau y Mouffe, 1987). Sin embargo, la hegemonía como práctica articuladora, nunca logra una cobertura total y plena de sentido, pues se considera que una determinada articulación siempre involucra fisuras que abren la posibilidad de nuevas articulaciones (Laclau y Mouffe, 1987). En ese sentido, aquellos juegos de significación que son excluidos y permanecen en los márgenes, no desaparecen sino conforman los límites o fronteras a partir de los cuales se puede rearticular y configurar otra discursividad.

NOTAS

- 1) Involucra una articulación de perspectivas teóricas y estrategias analíticas.
- 2) El análisis político del discurso es una perspectiva teórica que enfatiza lo político de los procesos educativos, se ubica en la discusión del pensamiento posmoderno que tiende al cuestionamiento de criterios últimos, esenciales, absolutos, fijos, centrales y universales del conocimiento. Se nutre de la filosofía posanalítica (el Wittgenstein de las Investigaciones Filosóficas), de la

filosofía continental (Nietzsche y Heidegger) de la epistemología (Kuhn y Feyerabend), de la lingüística (Saussure, Benveniste), del psicoanálisis (Lacan, Castoriadis, Žižek), de teoría política (Laclau y Mouffe) y la educación (Puiggrós, De Alba, Buenfil). Entre sus posiciones se destaca: el relacionismo, el carácter flotante del signo, el carácter abierto de las configuraciones, la imposibilidad de establecer un fundamento último, la crítica a los centros fijos, la crítica a las teorías y estrategias políticas globales, la crítica al sujeto trascendental, la crítica a proyectos educativos únicos y totalizadores, entre otros.

- 3) Véase el concepto de juegos de lenguaje en Investigaciones Filosóficas de Wittgenstein.
- 4) El carácter abierto y relacional de toda configuración de sentido quedó desarrollado en el proyecto de tesis, presentado en marzo de 1996, pág. 11. Para evitar repeticiones no se volverá a plantear en este espacio.
- 5) En el proyecto de investigación de "política y alternancia" se realizan dos estudios de caso de Centros Populares Infantiles de zonas urbano-marginales del Distrito Federal atendiendo a los procesos político-pedagógicos en la formación de madres educadoras y trabajo con padres de familia como una forma de educación de adultos con los sectores populares.
- 6) Las CEB del Cerro del Judío se manifiestan fuertemente en la zona, hay aproximadamente 80 comunidades de adultos, integradas entre 8 y 30 personas que participan en los ministerios, servicios que dan apoyo a la comunidad como derechos humanos, salud, educación, etc. Las comunidades eclesiales del Cerro del Judío por su forma de trabajo e impacto son ejemplo a nivel nacional y latinoamericano. Llama la atención la presencia del Obispo Samuel Ruiz en dos ocasiones, al estallar el movimiento zapatista y del candidato a la presidencia del Frente Democrático Nacional Cuauhtémoc Cárdenas, en las elecciones del 88.
- 7) Esto nos lleva a plantear otras nociones de carácter intermedio que se ponen en juego en una configuración discursiva: condensación y desplazamiento que son dos nociones que se implican mutuamente. No hay condensación sin desplazamiento ni desplazamiento que no implique una condensación, son dimensiones de un mismo proceso. La condensación se conceptualiza como el punto que representa múltiples significados; implica el reenvío simbólico y la pluralidad en la que la especificidad de los elementos no se elimina en la fusión (*cfr. Laplanche y Pontalis, 1971*). El desplazamiento alude al reenvío de una carga de energía de un objeto a otro; en el campo del análisis del discurso, de manera semejante, alude al tránsito, circulación y remisión, transferencia, paso de una carga significativa de un significante a otro, y en el caso de la teoría política alude a la circulación de significado de una fuerza política a otra (Buenfil, 1994).

- 8) En relación con el comentario respecto al uso excesivo de las metáforas, quisiera apuntar lo siguiente: en un planteamiento clásico, la metáfora surge de la inserción en un determinado contexto de una nota que proviene de otro contexto distinto. Por una parte, de acuerdo con Lakoff y Johnson (1980) las metáforas impregnan al lenguaje cotidiano, formando una red compleja e interrelacionada para la que tienen pertinencia tanto las creaciones más nuevas como las más sedimentadas; la existencia de esta red afecta a las representaciones internas, a la visión del mundo que tiene el hablante. Por otra parte, la metáfora en el contexto de la argumentación (Perelman, 1969) es considerada como una analogía, es el resultado de la fusión de un elemento de phoro con un elemento del tema. Al igual que toda analogía la metáfora tiene un valor en la invención del pensamiento creativo y la argumentación porque facilitan el desarrollo y la extensión del pensamiento (*idem*, p. 385). La metáfora además de ser parte del lenguaje artístico, el ordinario y más específicamente, de la argumentación, es una herramienta que se utiliza en cualquier disciplina. El hecho de que algunas metáforas se hayan sedimentado en el lenguaje científico, no significa que pierdan su carácter analógico. El uso generalizado de las metáforas exige que se tenga siempre la precaución de explicitar que como toda analogía, ilumina ciertas características de los ámbitos analogados y oscurece otras.
- 9) Por punto nodal se entiende un significante que tiene la capacidad de fijar temporalmente un campo de significaciones, son los puntos discursivos privilegiados de la fijación parcial de un campo (Laclau y Mouffe, 1987: 129), o como plantea Lacan en su concepto de punto de capiton: son ciertos significantes privilegiados que fijan el sentido de la cadena de significantes; o como lo señala Zizek: un punto de capiton es un punto nodal, es una especie de nudo de significación (Zizek, 1992: 135).

BIBLIOGRAFÍA

BUENFIL, Rosa Nidia (1994), *Cardenismo: argumentación y antagonismo en educación*, México, DIE-CINVESTAV/CONACYT.

CEPAL-UNESCO (1992), *Educación y conocimiento. Ejes de la transformación productiva con equidad*, Chile, CEPAL-UNESCO.

DERRIDA, Jacques (1988), *Márgenes de la filosofía*, Madrid, Cátedra.

FOUCAULT, Michel (1992), *Microfísica del poder*, Argentina, La Piqueta.

_____. (1988), *El orden del discurso*, México, Ediciones Populares.

GRANJA, Josefina (1996), *Los saberes sobre la escuela mexicana en el siglo XIX. Un análisis sobre las formaciones conceptuales en educación*, México,

- Universidad Iberoamericana, (Tesis de Doctorado en Ciencias Sociales).
- INEA (s/f) *La educación de adultos en el marco de la modernización*, México, INEA.
- LACLAU, Ernesto (1996), "¿Por qué los significantes flotantes interesan a la política?", en: *Emancipación y diferencia*, Buenos Aires, Ariel.
- LACLAU, E. y MOUFFE, Chantal (1987), *Hegemonía y estrategia socialista*, México, Siglo XXI.
- LAPLANCHE y PONTALIS (1971), *Diccionario de psicoanálisis*, Barcelona, Labor.
- LAKOFF y JOHNSON (1980), *Metáforas de la vida cotidiana*, Madrid, Cátedra-Teorema.
- McLAREN, Peter, "La experiencia de un cuerpo posmoderno: la pedagogía crítica y las políticas de corporeidad", en: De Alba (Comp.) *Posmodernidad y Educación*, México, UNAM-CESU/ MA Porrúa.
- PERELMAN y OLBRECHTS, Tyteca (1969), *Tratado de argumentación: la nueva retórica*, España, Gredos.
- RIVERO, José (1993), *Educación de adultos en América Latina. Desafío de la equidad y la modernización*, España, Editorial Popular.
- UNESCO (1990), *Acción mundial en pro de la educación*, Francia, UNESCO.
- WITTGENSTEIN, Ludwing (1988), *Investigaciones filosóficas*, México, UNAM.
- ZEMELMAN, Hugo (1992), "Integración y tendencias de cambio en América Latina. Formación de sujetos y perspectivas de futuro", en: *Alternativas pedagógicas, sujetos y prospectiva de la educación latinoamericana*, México, UNAM.
- _____. (1994), *Racionalidad y ciencias sociales*, Barcelona, Anthropos.
- ZIZEK, Slavoj (1992), *El sublime objeto de la ideología*, México. Siglo XXI.