

Discursos y saberes de los académicos de una universidad pública en México. Un análisis crítico

GUADALUPE CHÁVEZ-GONZÁLEZ

Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Autónoma de Nuevo León

JOSÉ MARÍA INFANTE BONFIGLIO

Instituto de Investigaciones Sociales. Universidad Autónoma de Nuevo León



Sociedad y Discurso

Número 21: 74-93

Universidad de Aalborg

www.discurso.aau.dk

ISSN 1601-1686

Resumen: En este artículo se realiza un análisis que identifica los saberes y significados no explícitos en emisiones discursivas proferidas por académicos; los profesores, hablan sobre las actividades que desarrollan en la Universidad Autónoma de Nuevo León, una universidad pública del norte de México. Todos ellos poseen una trayectoria amplia en la universidad, pertenecen a diferentes disciplinas y han desarrollado las actividades mencionadas. El análisis es parte de una investigación más amplia que pretende además, identificar percepciones, ideas y creencias de los académicos y tiene como trasfondo metodológico el análisis crítico del discurso (ACD), que proporciona herramientas valiosas para la investigación social. Se ha integrado un corpus de catorce entrevistas, aunque aquí sólo se examinan textos de dos, para informar de los temas que predominan en la conversación, así como los presupuestos y sobreentendidos que es posible localizar en los actos de habla y saberes de los académicos. Los saberes son resultado de los modos de comprensión del conocimiento en sus delimitaciones sociales, políticas, culturales, religiosas o científicas; el saber que portan los académicos es un saber cotidiano impregnado de conceptos de la disciplina, de la pedagogía, de la ciencia, es un saber que se manifiesta en sus prácticas y discursos que se generan en la universidad, recibe influencia y a la vez influye en la cultura académica que circula en su espacio de trabajo.

Palabras clave: saberes, significados, discursos, académicos.

Abstract: In this paper, it is made an analysis that identifies the knowledge and non-explicit meanings in discursive utterances made by academics, teachers, through interviews that they freely agreed to give, to talk about the activities they perform in the Autonomous University of Nuevo Leon, a public university of the north of Mexico. All of them have a wide trajectory at the university; they teach different disciplines and have developed the activities they mention. This analysis is part of a wider research that has other purposes, to identify perceptions, ideas and beliefs of the academics and have the critical discourse analysis (CDA) as a methodological background, giving valuable tools for the social research. A corpus of fourteen interviews has been integrated, even though only two texts are analyzed here, in order to inform about the topics that dominate in the conversations, about the presupposed and understandings that is possible to locate in the speech acts and wisdoms of the academics. Knowledge results from the different ways to understand knowledge and its social, political, cultural, religious or scientific limits. The knowledge that academics have is an everyday knowledge

full of characteristic concepts of the discipline, pedagogy, science. It is a knowledge that is manifested through their practices and discourses that are generated inside the University; they receive influence and also influence the academic culture that circulates in their work environment.

Key words: wisdoms, meanings, discourses, academics

Resumo: Neste escrito se realiza uma análise que identifica os saberes e significados não explícitos nas emissões discursivas proferidas por acadêmicos, os professores, que nas entrevistas que aceitaram dar livremente, falam sobre as atividades que desenvolvem nesta Universidade Autónoma de Nuevo León, uma universidade pública do norte do México. Todos eles possuem uma vasta trajetória na universidade, pertencem a diferentes disciplinas e têm desenvolvido as atividades que eles mencionam. A análise é parte de uma pesquisa mais ampla que pretende, além disso, identificar percepções, ideias e crenças dos acadêmicos e tem como fundo metodológico a análise crítica do discurso (ACD), que proporciona ferramentas valiosas para a pesquisa social. Tem-se integrado um corpus de quatorze entrevistas, mas aqui somente se examinam fragmentos de duas entrevistas, para informar os temas que predominam na conversação, assim como os pressupostos e subentendidos que se podem localizar nos atos de fala e saberes dos acadêmicos. Os saberes são resultado dos modos de compreensão do conhecimento nas suas delimitações sociais, políticas, culturais, religiosas ou científicas. O saber que têm os professores é um saber cotidiano impregnado de conceitos da disciplina, da pedagogia, da ciência, é um saber que se manifesta nas práticas e discursos que são gerados na universidade, além disso, recebe influência e ao mesmo tempo influi na cultura acadêmica que circula na sua área de trabalho.

Palavras-chave: saberes, significados, discursos, acadêmicos.

Introducción

En este artículo se identifican algunos de los saberes que portan los académicos de una institución de educación superior del norte de México –la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL)– al hablar sobre actividades como la docencia, la investigación, la extensión y la tutoría que realizan para contribuir a la creación de conocimiento y a la formación de nuevos profesionales. La universidad es un espacio donde se producen y circulan diversos tipos de saberes que contribuyen a la existencia, fortalecimiento y permanencia en el tiempo de la propia institución universitaria, buena parte de dichos saberes se crean y transforman en ese espacio imaginario que es posible identificar como academia. En este texto también se identifican algunas creencias y valores que subyacen a los saberes que portan, porque creencias y valores son elementos que forman parte del universo personal y cotidiano de los profesores, por ende, se reconoce que están atravesados por su subjetividad, pero son a la vez productos sociales que conforman junto con los que otros piensan y hacen en la vida

académica, el saber colectivo acerca de la universidad en general, de la disciplina y su profesión en particular.

Las ideas que conforman el artículo provienen de una investigación más amplia, por lo que este es un producto parcial derivado del análisis de dos entrevistas otorgadas por académicos, quienes también serán nombrados como profesores, docentes, maestros, como suele hacerse en esta comunidad discursiva¹ que es la universidad. El estudio se perfila como un análisis multidisciplinario, de tipo cualitativo, que tiene como trasfondo metodológico el enfoque del análisis crítico del discurso (ACD), según la visión de autores como van Dijk, Fairclough y Wodak, se acepta entonces, que el ACD proporciona elementos para comprender a las personas en tanto que agentes sociales, integrados a una comunidad, poseedores de una cierta autonomía que les permite no solamente aprehender saberes, ideas, creencias y valores de la cultura institucional, sino también aportar a ella mediante sus propias percepciones y objetivaciones que hacen de esos saberes y prácticas de que se trata. Así mismo, el ACD permite conocer cómo los agentes (académicos) se posicionan frente a lo que dicen/hacen en la universidad y realizar la crítica que proceda al respecto.

Los planteamientos desarrollados, tienen como referente general la idea de Foucault (2006: 306), quien considera que los saberes son producciones históricas resultado de las formas de organización de los conocimientos. Un saber es el modo de hacer de una época y de un lugar, “es aquello de lo que puede hablarse en una práctica discursiva [...] el espacio en el que el sujeto puede hablar de los objetos de que trata en su discurso”, afirma el filósofo francés. Los saberes son resultado de los modos de comprensión del conocimiento en sus delimitaciones sociales, políticas, culturales, religiosas o científicas, de ahí que el discurso permite dar cuenta de los procesos sociales que están involucrados en la producción de significado y en la producción de posiciones institucionales y personales. El saber que portan los académicos es un saber impregnado de conceptos de la disciplina, de la pedagogía, de la ciencia, es un saber que se manifiesta en las prácticas y discursos que generan en la universidad, que recibe influencia y a la vez influye en ese gran telón de fondo que es la comunidad de discursos y saberes o la cultura académica universitaria.

¹ “La noción de comunidades discursivas –afirma Mar Rodríguez, 1998- ha sido descrita por Diane Macdonell (1986) [...] como asociaciones de identidades y discursos que crean su particularidad entre aquellas personas que se ven a sí mismas como miembros y participantes en sus discursos” (Rodríguez, 1998: 161).

El corpus total está integrado con 14-catorce entrevistas o intercambios comunicativos de cierta formalidad, pero con características de la conversación cotidiana (Tusón, 2003). Cada entrevista una revela múltiples saberes que no sería fácil mostrarlos todos en este artículo, así que se revisan solamente dos entrevistas y de ellas se destaca lo que dicen sobre las actividades, tareas o sucesos que en el momento presente se manifiestan como importantes para los profesores universitarios, lo que suelen realizar mediante las descripciones, explicaciones, interpretaciones y evaluaciones (Clark, 1991) que emitieron discursivamente (las que están grabadas en audio y transcritas literalmente). En los discursos abiertos y aparentemente explícitos, encontramos significados no explícitos, los que es posible sacar a la luz mediante el uso de algunas herramientas lingüísticas o estableciendo relaciones con el contexto, las normas y la cultura en general. De esta forma, la revisión permite conocer estos saberes que son relevantes para los académicos en la educación superior, así como también cuáles son los desarrollos temáticos y problematizaciones que dan cuerpo a la producción discursiva de la comunidad a la que pertenecen o cómo asumen las reglas que definen o determinan sus prácticas y saberes. Todo ello coadyuva a la comprensión de los académicos y las actividades que realizan en esta universidad pública.

Saberes y discursos de los académicos en la universidad

Los saberes que se producen, circulan y se transmiten en la universidad, son de diversos tipos (Tardif, 2004), en forma general, hablaremos aquí de los saberes disciplinares, los saberes académicos y los saberes pedagógicos. Los saberes disciplinares son los que integran una disciplina, producto de la investigación científica, de las prácticas de comprensión del conocimiento o derivados de las prácticas de enseñanza; los saberes académicos tienen lugar en las prácticas de comunicación y participación de los sujetos en espacios de producción, reproducción y transmisión del conocimiento; los saberes pedagógicos, son formas, modos, mecanismos, medios, instrumentos que los profesores utilizan en la transmisión del conocimiento.

La mayor parte de los profesores de la universidad son profesionistas cuya formación para enseñar ha sido fragmentaria y asistemática; no obstante, ellos son portadores de múltiples y productivos saberes, así que en este estudio se les ha abordado como académicos, como profesionales de la educación que conocen a la universidad. Específicamente es el caso

de los académicos de quienes se analizan sus discursos: ambos poseen una larga trayectoria en la universidad, bastante productiva desde el punto de vista institucional y personal, puesto que así lo aceptan. Ambos realizan docencia, investigación, tutoría y establecen algún tipo de vinculación con la comunidad; también han desempeñado diversos cargos administrativos en su facultad.

Todos los saberes expresados en el diálogo o entrevista, son una combinación de los saberes disciplinarios, pedagógicos y académicos; estos tres tipos de saberes contemplan dosis de saber proposicional, ‘saber qué’, y de saber de la realidad o práctico, ‘saber cómo’ (Villoro, 2004: 11-12), pero adquieren su propia síntesis en cada sujeto a través de las diversas prácticas en el ámbito educativo y la mediación de sus esquemas de ideas, creencias y valores. Dicha síntesis se produce en una constante relación sociocognitiva (van Dijk, 2003), son saberes situados en un tiempo y lugar determinado, de ahí que lo que dicen es producto de su condición como trabajadores universitarios que se dedican a la educación. Todas las prácticas son prácticas de producción (Bourdieu, 2007), así que, las prácticas discursivas son prácticas de saber, de producir saber. Las prácticas constituyen los escenarios en los que se produce la vida social e incluye estos elementos: actividad productiva, medios de producción, relaciones sociales, identidades sociales, valores culturales, conciencia (Fairclough, 2003: 180), de ahí que siempre es necesario establecer algún tipo de relación crítica entre estos elementos para poder comprender dichas prácticas.

La perspectiva crítica sobre la realización del saber (van Dijk, 2003: 144-146), se centra en los problemas sociales, especialmente en el papel del discurso en la producción y reproducción del abuso del poder o de la dominación. El ACD es un enfoque pertinente para conocer los saberes de que son portadores los académicos de la UANL, porque posibilita un análisis discursivo de tipo “sociocognitivo” y no solamente lingüístico al enfocarse en explicar las relaciones existentes en el triángulo discurso-cognición-sociedad (van Dijk, 2003), en la comprensión de que dichas relaciones dan pautas para dicho análisis discursivo.

Se considera al discurso como un “acontecimiento comunicativo” (van Dijk, 2003: 146), lo que incluye tanto la interacción conversacional, como los textos transcritos, gestos o actitudes y ciertas condiciones percibidas en el ámbito de trabajo de los académicos, porque son también representaciones de la vida social que elaboran los actores (Fairclough, 2003: 180), según la posición en la que se encuentren. La ‘cognición’ implica tanto en lo personal

como social, las creencias y los objetivos, las valoraciones, representación o procesos mentales que hayan intervenido en el discurso y en la interacción generada a partir de la entrevista. En el elemento ‘sociedad’ de este triángulo, se incluyen tanto “las microestructuras locales de las interacciones cara a cara detectadas como las estructuras globales, societales y políticas” producto de diverso tipo de relaciones grupales, como las de dominación y desigualdad. La unión de las dimensiones cognitiva y social del triángulo define el contexto relevante (local y global) del discurso (van Dijk, 2003: 146-149).

Las creencias, objetivos, valoraciones, emociones y diversos tipos de representaciones mentales, conforman el contexto o situación que determinan lo que se dice y cómo se dice, de tal forma que, el análisis discursivo ha de dar a conocer –en la medida de lo posible– estos contextos y observar cómo se expresan en el discurso, relacionándolos también con las *formaciones imaginarias* y/o condiciones de producción del discurso.

Pero los discursos no sólo se refieren a lo que puede ser dicho, también aluden a quién puede hablar, cuándo y con qué autoridad; construyen tanto la subjetividad como las relaciones de poder (Ball, 1993). Los discursos de los académicos llevan consigo significados y ciertas relaciones sociales. Los significados se crean a partir de las prácticas institucionales, de modo que las posibilidades de significación están marcadas por la posición social e institucional de quien los usa, así como también por el contexto en que se dicen.

El contexto amplio es la Universidad Autónoma de Nuevo León, una universidad pública, cuyo origen moderno data de 1933. En la región es la que posee la mayor oferta educativa, sus estudiantes son hoy día alrededor de los 140 mil², atendidos por unos seis mil profesores, aproximadamente. Los profesores están sujetos, como en todas las instituciones de educación superior, a diferentes formas de contratación, como los llamados tiempos completos o parciales, su trabajo se define en función de la docencia, es decir, de las horas que cubren de clases frente a grupo. La Universidad está organizada por facultades establecidas en varios campus, estas facultades constituyen espacios académicos con una cierta autonomía donde se desarrollan variantes de la cultura institucional, algunas, con mayor tradición y arraigo que otras. En el análisis que realizamos, esto es digno de tomar en cuenta, porque la facultad de Medicina y la de Mecánica y Eléctrica, son dos de las dependencias que tienen más antigüedad en la universidad.

² Informe del Rector Jesús Ancer, oct. 2011: www.uanl.mx/sites/default/files2/anexo2011.pdf

En el discurso de los académicos, son referentes constantes (aunque no se mencionen) las condiciones materiales, mismas que se objetivan a través de la docencia, la investigación o la tutoría, y, a partir de cómo describen dichas actividades, se pueden identificar los significados subjetivos que les otorgan. Otros referentes son los documentos institucionales que otorgan un “orden” a la vida universitaria mencionados (o no) por los profesores, como la Visión UANL 2006 (1997), la Visión UANL 2012 (2005), el modelo educativo (2008), y más recientemente la Visión 2020 (2011); de la misma forma, las políticas educativas o programas nacionales para evaluar la calidad en las licenciaturas³ son aspectos que están presentes en lo que los académicos dicen. En todos los casos, la posición que ocupan los académicos define muchos de los significados implícitos que es posible atribuirles.

Saberes y significados no explícitos en las emisiones discursivas

Los académicos portan diversos tipos de saberes que ponen en juego en el desarrollo de sus actividades laborales y sus relaciones humanas en la universidad, son saberes en los que creen, por ende, los piensan como portadores de cierta verdad, pero, no todo lo que saben (creen o valoran) lo dicen literalmente, lo expresan en palabras, por eso es necesario realizar interpretaciones, como lo haría cualquier interlocutor común en una conversación espontánea.

En esta parte se analizan algunos textos de dos entrevistas⁴, en los que se identifican diversos saberes y sus significados no explícitos, considerando por ejemplo, la importancia que le otorgan a un tema en particular, cuando evidencian su pertenencia a un lugar mediante el uso de ciertos deícticos como *aquí*, *allá*, o establecen alguna contraposición *ellos-nosotros* (van Dijk, 2003). También se revisan algunos elementos lingüísticos que modalizan el discurso (atenuando o intensificando ciertos aspectos), así como la “presuposición lingüística” porque facilitan el reconocimiento de los saberes y significados implícitos. En cuanto a la “presuposición lingüística”, dado que es un fenómeno que pone de manifiesto dentro de la lengua, un dispositivo completo de convenciones y leyes que debe considerarse como un marco institucional regulador del intercambio comunicativo (Ducrot, 1982) es de particular

³ Ejemplos: Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior, A.C. CIEES; Programa de Mejoramiento al Profesorado, PROMEP; Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, CONACYT.

⁴ En los textos de las entrevistas los puntos suspensivos entre corchetes indican un corte; las palabras o ideas entre corchetes [y] son de los autores y se usan para apoyar en la comprensión del fragmento que se revisa, sin afectar la idea del emisor.

interés para reconocer los saberes y las prácticas de saber de los académicos. Esto porque en la vida de toda institución existen diferentes tipos de informaciones que no se pueden dar no porque sean en sí mismas objeto de una prohibición, sino porque el acto de darlas constituiría una actitud que se consideraría reprehensible (Ducrot, 1982: 11), estos son los significados no explícitos –sobre lo que se ha estado insistiendo– que pueden identificarse en los discursos de los docentes entrevistados.

Caso 1: El texto que se analiza más abajo, pertenece a la entrevista otorgada por una doctora en medicina (octubre, 2010) que se formó en esta universidad, cuenta con 25 años de permanencia laboral en la institución, buena parte de ese tiempo como jefa del departamento de Fisiología, estudió la maestría en una universidad privada porque “tiene la orientación hacia la educación médica”, según afirma. Cultiva ambas líneas de trabajo (Fisiología y educación), pero enfatiza “yo me dedico básicamente a la educación médica” (coordina también estas actividades) y explica con cierta amplitud lo que hace, sobre todo la incorporación del método de estudio de casos desde el inicio de la carrera, en una propuesta que llama “pensar como médico desde el primer día”. Casi siempre su discurso es claro y directo, responde solamente a lo que se le pregunta, no habla de asuntos personales más que tangencialmente y su visión del entorno académico y de las prácticas que desarrolla están marcadas por su posición institucional, que es de relativa importancia. El texto se presenta en párrafos para facilitar la ubicación de las expresiones que destacamos en la interpretación.

- A. [**enseñar con casos clínicos**] nosotros damos en Fisiología damos la clase utilizando casos clínicos, entonces lo que yo tengo que hacer es buscar un caso clínico que se adecue al tema que vamos a ver y diseñar las preguntas de discusión en torno al tema, para que finalmente sean cubiertos todos los contenidos del programa
- B. [**los casos clínicos son**] cosas que ocurren en el periódico que es de todos los días, ahorita hay un brote de cólera en Haití por ejemplo, entonces lo podemos retomar, o lo típico del futbolista que se muere porque le da un infarto o [...] el gordo ‘más gordo del mundo’ que teníamos aquí en Monterrey, qué es lo que está pasando con él. Son las cosas de la vida diaria que los muchachos leen en el periódico, ven en las noticias o que todo mundo lo comenta
- C. [**pensar como médicos**] lo que nosotros les decimos es que, ellos pueden leer esa noticia y la van a leer como médicos [...] va a ser muy diferente la interpretación que le den ellos a la interpretación que le dé un estudiante de ingeniería, un estudiante de leyes o un estudiante de cualquier otra disciplina, porque ellos deben de tener ya una forma de pensar propia de un médico y nosotros seguimos un programa que se llama “pensar como médico desde el primer día” entonces la idea es que ellos se enfrenten* a

situaciones clínicas las analicen las discutan lleguen a conclusiones que habitualmente es el diagnóstico, porque ya lo están viendo como médicos y de esta forma que vayan desarrollando el razonamiento clínico que es lo que van a usar toda su vida [...] de hecho tenemos el programa de que lo hagan desde el primer año desde el primer día de clases ellos tienen que enfrentarse** a casos clínicos

- D. **[el razonamiento clínico]** la forma de pensar es única entonces lo que nosotros hacemos es enfrentarlo*** a un problema específico del área clínica, entonces, aplica las habilidades intelectuales del pensamiento que son las mismas, pero las aplica en la solución de un problema, él aprende a identificar en un caso clínico cuáles son las características del paciente, cuál es el motivo de la consulta, cuáles son los antecedentes, cuál es la evolución del padecimiento, cuáles son los estudios del laboratorio, aprende a identificarlos, integrarlos, analizarlos y llegar a la conclusión...
- E. **[los profesores]** [...] aquí el logro es convencer al maestro de que lo haga, pero la mayor parte en el primer año casi no hemos batallado, entonces, si va funcionado [...] no todos trabajan de la misma forma pero la idea es que ese proyecto que tenemos dentro de la facultad, es que todos lo hagamos así, tenemos cinco años de haber comenzado y, bueno ahí va ¿no? va adelantándose sobre todo en los primeros años.
- F. **[la desvinculación entre CB y CC]** El problema con medicina, no sé si en otras carreras se dé, es que tenemos la carrera dividida en lo que se llama ciencias básicas (CB) y ciencias clínicas (CC) y las ciencias básicas estaban completamente desvinculadas de la clínica, entonces, era una enseñanza memorística, cuando llegaban a la clínica no se acordaban de nada de las ciencias básicas y bueno, [en] este programa lo que hacemos es [enseñar en] las ciencias básicas, en un nivel muy sencillo, [...] un problema clínico, nos damos cuenta que el estudiante es capaz de ir aplicando sus conocimientos básicos desde el inicio [el primer año]

Lo no explícito en (1). En el discurso de la académica subyacen diversos saberes que se relacionan con la disciplina, con la educación médica y con las actividades académicas que realiza, saberes que a la vez sustentan lo que dice. Ejemplo, que el papel del educador médico no es nuevo, pero que sí lo es la educación médica como disciplina; que el uso de casos clínicos para enseñar se remonta a los principios de la profesión, ya que además de curar a los pacientes hay que enseñar a los futuros médicos (Nolla Domejó, 2003). Lo que sí es nuevo, es lo que la profesora menciona: en su facultad se trabaja desde el primer año con el análisis e interpretación de casos clínicos, aunque estos sean sencillos o ‘de papel’, como los llama en otros apartados de la entrevista. Con la aceptación –entusiasta, puede decirse- del método, reconoce que el uso de los casos clínicos, posiblemente con poca evidencia científica, como los que se conocen por el periódico o en la vida diaria (párr. B) favorece la comprensión de la

práctica clínica, la forma de razonamiento y el manejo de la incertidumbre⁵. Porque así los estudiantes adquieren “una forma de pensar propia de un médico” –como afirma en párr. C–, porque se plantean preguntas, analizan y discuten para hacer intentos de diagnóstico y además, se va estableciendo una cierta vinculación con el área propiamente clínica que, según afirman⁶, presenta dificultades serias a los futuros médicos

El uso de ciertas expresiones, deícticos o formas verbales informan de otros aspectos que no se hacen explícitos directamente, como presupuestos o sobreentendidos. Establece por ejemplo, una contraposición o diferencias de estatus con los pronombres en plural *nosotros*, para referirse a los profesores y/o funcionarios de la facultad y *ellos*, cuando habla de los estudiantes (párr. A, B, C y D). Con el uso frecuente del presente de indicativo –tanto para *nosotros* como para *ellos*– expresa acciones que tienen lugar en el momento (y en el lugar) en que se habla o que ocurren frecuentemente –como *damos clase*–, incluso las usa para expresar una cierta obligación, como cuando dice: “ellos pueden leer”, que en realidad implica no solamente el acto simple de leer, sino que presupone (Ducrot, 1982) que deben de leer como médicos (párr. C) y no como ingenieros, delimitando de forma precisa la importancia del campo disciplinario y su especificidad. Con el *nosotros* evidencia que es parte del equipo que elaboró el programa. Por otro lado, con el plural también implica o realiza una generalización que abarca a quienes ya lo hacen, pero que eventualmente puede sobreentenderse como una obligación de hacerlo a quienes aún no lo hacen: *nosotros damos clase*, *nosotros seguimos un programa*. Esto, como afirma Austin (2008), parece equivalente a “hacer cosas con las palabras”.

Otro aspecto destacable en este sentido, es el que se presenta cuando se refiere a los estudiantes y a la forma en que han de acercarse a los casos clínicos para lograr el aprendizaje, utilizando varias formas del verbo *enfrentar*⁷, señaladas en el texto con uno, dos y tres asteriscos, respectivamente.

En el párr. C, *enfrenten**, junto con *analicen*, *discutan*, *lleguen* y *vayan*, “son, de hecho, formas del imperativo, que toma prestadas del subjuntivo”, esto porque, según la

⁵ http://www.semfyec.es/informativo/casos_clinicos_profesionales/

⁶ La afirmación se apoya en los comentarios de un grupo de médicos que realizan investigación educativa, quienes así lo expresaron a uno de los autores del presente artículo (2012).

⁷ La mayor parte de las ideas provienen del Dr. Armando González, especializado en el estudio del subjuntivo, vertidas en una conversación sobre el tema.

interpretación de González-Salinas (2012), “indican una especie de ‘orden’ a terceras personas”. En este primer acto de habla de (C), ‘enfrenten’ se presenta como un subjuntivo o modo de la no aserción, por lo tanto de falta de compromiso con el valor de verdad de la oración. En el Centro Virtual Cervantes (CVC), esta forma se considera hipotético: “que ellos se enfrenten”, es el proyecto, pero cabe la posibilidad de que no se realice. En la segunda referencia que está en (C), la profesora explica “desde el primer año [...] tienen que enfrentarse**”, con lo que alude a ponerse frente de los casos clínicos, afirma González-Salinas, 2012). En el párrafo D “lo que nosotros hacemos es enfrentarlo***”, el uso es semejante al primer caso de (C). Aparte del uso adecuado o no del verbo, lo que es relevante destacar, es el interés de parte de la académica de puntualizar la forma de conducir a los estudiantes de medicina para que adquieran los aprendizajes necesarios –enfrentándolos, haciendo que afronten o enfrenten los casos-, esperando con ello lograr la necesaria vinculación entre la teoría (que es lo que estudian en primer año) y la práctica clínica (a la que arribarán más tarde). Esa forma que a veces parece que va acompañada pero a otras

También los académicos evidencian sus saberes mediante explicaciones, descripciones, narraciones, argumentaciones. Por ejemplo, con el uso de la expresión “estaban completamente desvinculadas” (CB y CC, párr. F) la profesora narra, describe “el problema de medicina”, usa pues, un verbo propio para este tipo de emisión discursiva, que además, permite al interlocutor presuponer o inferir que la desvinculación entre ambos tipos de ciencias no es recomendable, sin embargo, también puede sobreentenderse que aún existe desvinculación, porque, “no todos trabajan de la misma forma” (párr. E).

El tema general en (1) es el de la enseñanza de la medicina mediante casos clínicos de papel o de la vida diaria, método que puede desarrollar el pensamiento clínico y establecer la vinculación entre CB y CC. En este contexto menciona –sin explayarse–, la actitud de los maestros respecto de este nuevo programa, quienes, al parecer, deberán abrazar el mismo método. Afirma que no todos los docentes trabajan igual, pero “la idea es que... todos lo hagamos”, con lo que evidencia el imperativo establecido –ya sea en el programa o la autoridad académica o por ambos– de que el proceso se desarrolle como la académica entrevistada ha explicado: con base en los casos clínicos desde el primer año.

Saberes en (1). La maestra, al momento de emitir su discurso, hace presentes creencias y valores acerca de un saber que es producto de una formación específica, fortalecido a través

de los años en la práctica diaria, todo eso refuerza su identidad individual y profesional. Se hacen evidentes los saberes disciplinarios (la fisiología, el manejo de casos clínicos), los pedagógicos (el método de caso para enseñar medicina; el razonamiento clínico) y los saberes académicos (sobre el programa, los exámenes, los maestros). Esto permite derivar de su discurso algunos asertos como estos: que es pertinente enseñar a través de los casos clínicos aunque éstos sean casos sencillos o de papel, que dicho método es una vía adecuada para fortalecer el razonamiento clínico, así como la vinculación entre la teoría (CB) y la práctica (CC) y que, aunque no todos los profesores practican dicho método, llegarán a hacerlo. Existe también un saber de la vida cotidiana, generalmente compartido por una comunidad más amplia, que se incrementa constantemente al revisar los casos que los estudiantes llevan al aula (como el caso del hombre “más gordo del mundo”, registrado así en el Libro Guinness de 2007).

En el texto analizado, es posible observar que el saber pedagógico se apoya en un saber disciplinario de cierta solidez (la fisiología y la educación médica), porque la académica no muestra dudas al momento de explicar detalles del uso de los casos clínicos y los aspectos principales que el estudiante “aprende” para llegar al diagnóstico del caso clínico; no obstante, no sabemos cómo funciona su didáctica y si ésta obtiene los resultados esperados. Si bien, es muy posible que entre médicos existan algunas discrepancias respecto de la efectividad del método, la profesora se muestra segura de su efecto positivo en la formación de los estudiantes.

Caso 2: Con más de 30 años en la docencia universitaria, el profesor que otorgó esta entrevista (octubre, 2010) es egresado de la carrera de Ingeniería Mecánica y Eléctrica de la Facultad que lleva el mismo nombre (una de las que poseen mayor población estudiantil – arriba de 10 mil- y oferta de carreras). El maestro, cuya edad es poco más de 50 años, laboró un tiempo en la industria, lo que le otorga un plus a su práctica académica, se especializó en electrónica digital (hizo su tesis sobre este tema), ha escrito un libro y otros manuales de apoyo para los estudiantes, posee el Perfil Promep (ver nota 4), pertenece a un cuerpo académico (grupo colegiado) y publica artículos en revistas especializadas en la ingeniería y sobre aspectos educativos. Deportista destacado cuando estudiante, al poco tiempo de haber finalizado la carrera, se incorporó al cuerpo docente de la facultad. Ha cubierto diversos puestos administrativos y académicos, representa a su facultad ante el Honorable Consejo Universitario, y, forma pues, parte del grupo fuerte en ese espacio académico.

- A. **[lo que importa es la práctica no nomás⁸ teorizar]** tuve la suerte de tener como maestro al ingeniero JDRC [...] él no se quedaba en lo teórico sino lo llevaba a lo práctico, no nomás lo platicaba sino lo construíamos, entonces era como culminar el sueño de pasar de la teoría a la práctica y analizaba las cosas tan complejas de una manera más fácil, también [...] el ingeniero MLM de quien su método también solucionaba las cosas, las cosas difíciles las hacía fáciles [el] método Montante, es un método para resolver matrices que sobresale de los demás métodos donde usa puros números enteros, yo tuve la suerte de tomar clases con él y me acuerdo que problemas muy complejos [...] él los resolvía muy sencillo o sea las cosas difíciles las hacía fáciles, de una forma muy sencilla y admirable [porque] el estudiante tiene que vivir la experiencia haciéndola, aprende más cuando lo construye, cuando lo ve, lo escucha o lo escribe, entonces, yo creo que es una buena manera de que el estudiante aprenda, cuando lo construye comprende todos los conceptos, lo vive, [...] tratamos de inculcar a los alumnos que construyan algo, que no se quede en las libretas, que vaya un poquito más allá
- B. **[la disciplina]** me tocó un área muy divertida que se llama electrónica digital o sistemas digitales, o sea, tenemos la fortuna de que la tecnología actual nos permite construir los circuitos integrados a bajo costo y si un alumno de forma individual puede hacer un proyecto en menos de cien pesos y con esa inversión inicial puede hacer muchos proyectos, es un *chip* uno lo borra y lo vuelve a programar como si fuera un *diskette* no tiene que tener muchos *chips* con uno solo, entonces, tenemos en esa área, antes era difícil tener una gran cantidad de *chips* que eran caros y no cualquiera..., pero ahora, gracias a la evolución que tienen estos circuitos integrados, permite que cada alumno viva su propia experiencia o sea [realizar] trabajos individuales
- C. **[el trabajo con los estudiantes]** [...] me han tocado alumnos muy distinguidos, de hecho me tocaron los mejores estudiantes hace tiempo y veía que batallaban en pasar a la realidad las cosas [...] el muchacho se quedaba en la teoría [...] nada más conectaba uno y los demás veían, [...] entonces yo me doy cuenta que alumnos muy brillantes los maestros nunca les habíamos dado la oportunidad de conectar un foquito o de conectar un alambre o un *chip* y que nada más lo conectaban otros y ellos no, [ahora] procuramos que cada alumno lo tenga [la experiencia] [...] claro que hemos evolucionado un poco más allá en proyectos, ¡n'ombre!⁹ cada vez te sorprendes de la capacidad, los muchachos no se ponen límite, uno les pone la base y desarrollan mucho más [...] generalmente son creativos [...] son sus primeras experiencias [pero] ya tiene lo básico, la conexión básica y sobre todo, detección y corrección de fallas
- D. **[los perfiles de los estudiantes]** [...] ve uno ahí áreas de oportunidad comentarios que hacen los muchachos: es demasiado tiempo, proyectos muy ambiciosos, o sea, va midiendo uno, y va tomando decisiones para mejorar el proceso [pero] aquí hay una situación que sucede en toda la universidad, eso

⁸ Expresión coloquial usada en México para realizar diversos efectos discursivos, aquí está diciendo “no nada más”, “no solamente”.

⁹ Expresión exclamativa de tipo coloquial usada en México para realizar diversos efectos discursivos, en este caso denota entusiasmo y equivale a decir “no hombre”.

me gustaría contarlo: hay muchachos que empiezan su periodo normal en agosto que vienen muy motivados, o sea, con ellos no batalla, es un muchacho con un promedio arriba de setenta [y] me ha tocado grupos con promedio arriba de noventa, entonces, el muchacho de enero no viene tan motivado, entonces, el curso lo tienes que diseñar en función de la ‘materia prima’ o el estudiante [...] habrá que hacer ajustes entonces, si los muchachos de agosto si son mucho más exigentes y a los otros de enero, pues el mínimo necesario, también hay que ir ajustando si no sería un fracaso, no puedo pedir lo mismo porque son diferentes motivaciones o diferentes perfiles vaya [...] el resultado final es un alumno motivado que tiene un método de aprender las cosas y llevarlo a la práctica

Lo no explícito en (2). En el análisis crítico del discurso son importantes tanto los temas del discurso, como los presupuestos, implícitos o sobreentendidos que contengan los discursos, porque estos elementos abonan a la comprensión de las emisiones discursivas y de los sujetos. Como se dijo antes, los temas representan el asunto “de que trata” el discurso (van Dijk, 2003). Los temas explícitos se relacionan con lo que el ingeniero sabe, pero igualmente aparecen otros que se presentan en la conversación según el rumbo que toma o el entusiasmo de los hablantes.

En (2) el informante (ingeniero mecánico y eléctrico) evidencia un permanente interés por precisar las diferencias entre la teoría y la práctica, equiparando dichos conceptos con lo complejo/difícil y lo fácil/sencillo; más coloquialmente, con lo platicado y lo vivido, respectivamente. Puede decirse que este es el ‘gran tema’ que predomina en la conversación, lo que evidencia varias cosas a la vez: su formación en una ciencia aplicada (Clark, 1991), la ingeniería; su estilo de aprender y de enseñar, y en general, su sentido práctico ante lo que hace. Aunque no se observan todos en este texto, se presentan otros temas como: las diferencias entre abogados e ingenieros, ingenieros y administradores de sistemas, mediante lo que refuerza la propia identidad profesional; también la importancia de la tecnología, sobre todo la que puede adquirirse a precios adecuados (bajos) para una universidad pública; igualmente destaca el tema de las contraposiciones, contrastes o diferencias, como entre la universidad y la industria, entre universidad pública y privada, entre enseñanza tradicional y enseñanza innovadora. Todos estos saberes se manifiestan mediante el uso de ciertos deícticos de lugar, *aquí*, *allá*, o la contraposición *ellos-nosotros*, como señala van Dijk (2003).

Los párrafos del texto seleccionado, contienen diversos ‘actos de habla’, esas unidades de comunicación que hacen cosas con las palabras (Austin, 2008). Un acto de habla es la unidad básica de la comunicación lingüística, propia del ámbito de la pragmática, con la que se realiza una acción (orden, petición, aserción, promesa). En general, los actos de habla son de

explicar, de describir, de narrar, pero el decir del profesor ingeniero de profesión, en realidad no es solamente decir o enunciar algo o describir un estado de cosas, también hace preguntas, emite exclamaciones y oraciones que expresan por lo regular, sus deseos y saberes implícitos.

Un ejemplo de narrar, puede observarse en el párrafo D, éste se produce en la comprensión de que hay una situación de escucha mutua, un diálogo, nadie diría de buenas a primeras “eso... me gustaría contarlo”; así que el informante al proferir tal expresión, sabe que será escuchado y su idea considerada de forma positiva, porque las condiciones lo propician. El académico desea contar algo y lo hace, lo narra, buscando incluso aprobación en cuanto a la dosis de verdad que encierra lo que dice. Por otra parte, el académico no solamente manifiesta un conocimiento (saber) o situación observada por otros, sino que evidencia una preocupación y aporta una solución: diseñar el curso según la “materia prima”, es decir, según el perfil de los estudiantes. Lo que desde la perspectiva pedagógica implica que posee los saberes necesarios para adaptar un contenido programático a las capacidades de los estudiantes en los diseños de cursos.

El acto de narrar no puede comprenderse del todo, sin el antes y el después, siendo además, el contexto universitario y sus dinámicas los elementos que otorgan completo sentido al saber expresado, lo que implica que nuestro informante porta otros saberes no explícitos en el discurso: al decir en párr. D los que entran “en el periodo normal de agosto”, se refiere a los estudiantes llamados también ‘regulares’, recién egresados del nivel educativo previo, quienes están por arriba de los mínimos (en puntos o calificaciones) establecidos para ingresar a la universidad. El ‘otro periodo’ que menciona, se inicia tradicionalmente en enero, al cual ingresan estudiantes que –por diversas razones- no lograron hacerlo en agosto. De lo que dice, se deriva que también que conoce el tipo de promedios y capacidades académicas que portan los estudiantes. Sabe también, Este y otros factores, configuran los diferentes perfiles de los estudiantes y le plantean al profesor el reto de realizar adecuaciones a la programación normal de su curso.

Por otro lado, en cuanto a las presuposiciones, presupuestos y sobreentendidos, considerados todos como significados no explícitos, este es uno de los temas que la pragmática ha desarrollado con mayor interés (Gallardo, 1996: 351), cuya identificación y análisis contribuyen a enriquecer la investigación social porque aporta elementos para la comprensión y la interpretación de los datos, pero sobre todo, de los sujetos que emiten los

discursos. Identificar los significados no explícitos, es reconocer la transmisión de ciertos significados mediante la emisión de enunciados que, al menos en una interpretación descontextualizada, parecen significar otra cosa. Grice (1991) es quien pone las bases en este tema, el que resulta enriquecido a raíz de las publicaciones de Sperber y Wilson, quienes distinguen de manera global entre una comunicación basada en el código y otra basada en la inferencia (en Gallardo, 1996), es decir, una se basa en lo que se dice y aún cómo se dice, pero es diferente a lo que puede obtenerse como inferencia (acto que realiza quien entrevista). Estos significados que implican saberes (de los académicos), son los que contribuyen a aumentar la comprensión del discurso proferido. Es decir, según afirma Kerbrat-Orecchioni (1986), puede verificarse que existe una información que no está abiertamente expuesta, pero está de alguna forma, en la formulación del enunciado.

Ejemplos de presuposiciones se encuentran en la parte en que el académico responde a una pregunta sobre su área de trabajo (párr. B), con una feliz expresión: “me tocó un área muy divertida que se llama, electrónica digital o sistemas digitales”, que se confirma cuando explica “[...] tenemos la fortuna de que la tecnología actual nos permite construir los circuitos integrados a bajo costo”, de tal forma que el académico destaca en primer lugar, que es un área que conoce y cuyo trabajo disfruta, reitera además, lo que es una “verdad sabida” que a los estudiantes de universidad pública hay que proporcionarles material de bajo costo, mediante la valoración positiva que hace de la tecnología y al utilizar un término estimativo como ‘tenemos la fortuna’; es decir, la tecnología actual es divertida (atractiva, interesante), porque es posible trabajar con materiales a bajo costo, lo que a la larga propicia que todos los estudiantes reciban la oportunidad de construir los circuitos propios de esta área.

En cuanto al “sobreentendido”, es considerado un tipo de significado no explícito (Gallardo, 1996), un tipo de significados que se manejan en la esfera de lo implícito, y que coinciden con lo que en el lenguaje cotidiano se identifican como “indirectas”, “medias tintas”, “insinuaciones”, “reticencias”, “sobreentendidos”. En el sobreentendido es el oyente el que “descubre” o “ve” una cierta intención comunicativa, lo que hace además, sin tener en cuenta leyes discursivas. En párr. D, el académico alude al perfil de los estudiantes que ingresan en otro periodo diferente al de agosto, y deja entender que ellos son un problema (con los otros, no ‘batalla’) que implican para el profesor hacer mayores esfuerzos: modificar el curso, adaptarlo a la ‘materia prima’ (que parece poco apropiada para producir ingenieros de calidad). En la identificación de supuestos sobreentendidos siempre está presente un cierto

riesgo de error, por lo que habrá que activar algún grado de vigilancia epistemológica (Bachelard, 2000).

Saberes en (2). El saber disciplinario que porta nuestro informante, pertenece al campo de la ingeniería, una de las ciencias aplicadas; descubre aspectos sobre la electrónica digital y algunos de los materiales que usan para enseñar esta disciplina. El saber pedagógico parece muy fuerte, pero más bien ganado en la práctica y seguramente producto de la gran empatía que desarrolla con los estudiantes (lo que pudimos observar al momento de levantar la entrevista). Igualmente, es patente que conoce su facultad (donde trabaja hace más de 30 años), la visto crecer y diversificarse; porta también un saber sobre la psicología de los jóvenes, de quienes habla con entusiasmo. En cuanto a los profesores, se refiere especialmente a quienes han sido un ejemplo para él en la profesión y en la docencia, a los demás se refiere muy cuidadosamente. Nombra a las carencias o fallas con el conocido eufemismo de la administración, áreas de oportunidad, lo que parece denotar la prevalencia de actitud positiva sobre el trabajo y su entorno general.

Algunas ideas finales

Se ha realizado un trabajo de análisis crítico de textos pertenecientes a dos entrevistas otorgadas por académicos de la Universidad Autónoma de Nuevo León, para dilucidar lo que dicen o saben acerca de sus actividades, y lo que ello presupone o implica, con base en herramientas lingüísticas, pero también considerando el contexto, ya que los hablantes organizan su discurso desde su campo de referencia, la facultad o su departamento (aquí) en la universidad.

Es importante reiterar que el saber de los académicos, es un saber particular, integrado por una base profesional (disciplinaria) que orienta sus ideas o nociones más bien informales sobre lo pedagógico y lo didáctico, que incluye elementos construidos desde la cotidianidad (saber narrativo) a partir de las informaciones que se desprenden de las políticas y/o documentos institucionales y en función de su historia, estatus laboral e inserción en la cultura académica. Entendemos que las fronteras entre los saberes no son herméticas, y lo que los académicos expresan constituye su síntesis personal del saber adquirido durante su trayectoria

en la profesión, por lo que el análisis crítico del discurso es una herramienta valiosa para dicha tarea, de ahí el interés en su aplicación.

En el saber de los académicos, subyacen una serie de ideas, creencias y representaciones, las que hablan de cómo asimilan las condiciones materiales y la cultura académica. Aunque los profesores no se conozcan entre ellos, comparten ciertos saberes (creencias y valores) acerca de la universidad, los sujetos que en ella participan y en general las cosas que suceden, existen preocupaciones similares y ponen en práctica actividades tendentes a la solución de ciertos problemas, de forma parecida. Así por ejemplo, cuando un académico dice que hay que adecuar el curso a la materia prima, significa que los profesores deben tomar en cuenta las características de sus estudiantes al momento de diseñar e impartir sus cursos (lo que por supuesto implica poseer algunos saberes básicos para hacerlo), con lo que contribuyen en parte, a concretar el compromiso ético-social de la universidad.

Los saberes identificados parecen tener un sustento sólido o fuerte en la disciplina, pero principalmente en las prácticas pedagógicas y académicas, dado que ambos profesores poseen trayectorias laborales muy largas que les han dado la oportunidad de aprender en el tiempo, de confrontar sus saberes y de revisar con cierta frecuencia lo que hacen y cómo lo hacen. Es decir, son profesores con experiencia y experticia. Inicialmente es posible decir, que vamos vislumbrando como evidente uno de los supuestos de la investigación, que las prácticas de saber, de producción y reproducción, que desarrollan los académicos en la universidad se rigen predominantemente por una visión tradicional de conceptos y nociones sobre la enseñanza y la academia.

En general las emisiones discursivas analizadas, responden al propio orden del discurso institucional y de la comunidad discursiva a la que pertenecen (la universidad sí, pero sobre todo, la facultad de Medicina y la de Ingeniería, respectivamente), lo que se explica por su posición de poder formal. Algunos de los sobreentendidos y ciertas interpretaciones, son responsabilidad de los autores y sobre ellos se realizará permanentemente una especie de vigilancia epistemológica, como lo recomienda Bachelard, para no cometer excesos en las interpretaciones. Igualmente, hay que reconocer que las entrevistas, en tanto que diálogos, conversaciones cara a cara tienen algunas limitaciones (Cohen y Manion, 2002), pero también poseen muchas otras ventajas que resultan fructíferas. Así mismo, habrá que realizar otros

análisis para obtener algunas inferencias más o menos generalizables al grupo de académicos, en tanto se compartan características.

Referencias

- AUSTIN, J. L. (2008). *Cómo hacer cosas con palabras*. Barcelona: Paidós Studio.
- BALL, S. J. (comp) (2001). *Foucault y la educación*. Madrid: Morata
- BACHELARD, G. (2000). *La formación del espíritu científico*. México, D. F.: Siglo XXI
- BENVENISTE, E. (1999). *Problemas de lingüística general II*. México, DF.: Siglo XXI.
- BOURDIEU, P. (2007). *El sentido práctico*. México, DF: Siglo XXI
- CLARK, B. (1991). *El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica*. México, DF: Editorial Nueva Imagen/Universidad Metropolitana-Azcapotzalco
- COHEN, L., MANION, L. (2002). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla
- CVC Diccionario de términos clave ELE. Disponible en:
http://cvc.cervantes.es/senanzabiblioteca_elediccion_ele
- DUCROT, O. (1982). *Decir y no decir. Principios de semántica lingüística*. Barcelona: Anagrama.
- FAIRCLOUGH, N. (2003). “El análisis crítico del discurso como método para la investigación en ciencias sociales”. En WODAK y MEYER, *Métodos de análisis crítico del discurso*, pp179 a 201. Barcelona: Gedisa.
- FOUCAULT, M. (2006). *La arqueología del saber*. México, DF: Siglo XXI
- GALLARDO, B. (1996). “El sobreentendido”, en revista *Pragmalingüística*, 3-4, 1995-96. (351-381). ISSN: 1133-682X (Universitat de València).
- GONZÁLEZ-SALINAS, A. (2012). Conversación sobre el uso del subjuntivo. Mty., México, en la Universidad Autónoma de Nuevo León.

- GRICE, H. H. (1991). *Studies In The Way Of Words*. Cambridge, MA: Harvard University.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1986). *La enunciación. De la subjetividad en el lenguaje*. Buenos Aires: Hachette
- NOLLA DOMEJÓ, M. (2003). “Investigación en educación médica”, editorial en Revista *Educación Médica*, v. 6, n. Barcelona ene-mar 2003. ISSN 1575-1813. Disponible en: http://scielo.isciii.escielo.php?script=sci_arttext&pid=S1575-18132003000100001
- RODRÍGUEZ, M. (1998). “El cambio educativo y las comunidades discursivas: representando el cambio en tiempos de postmodernidad”, en *Revista de Educación*, n. 317, pp 157-184, publicada por la Secretaría General de Educación y Formación Profesional e Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE), Madrid: España. Recuperado de: <http://www.revistaeducacion.mec.es/REVEDURev317.htm> 26.10.2009
- TARDIF, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea
- TUSÓN, A. (1997). *Análisis de la conversación*. Barcelona: Ariel Practicum
- VAN DIJK, T. A. (2003) “La multidisciplinariedad del análisis crítico del discurso: un alegato a favor de la diversidad”. En Wodak y Meyer, *Métodos de análisis crítico del discurso*. pp 143-177. Barcelona: Gedisa,
- VILLORO, L. (2004). *Creer, saber, conocer*. México, DF: Siglo XXI.