

**Universidad El Bosque**  
**Proyecto ACD de documentos públicos e institucionales sobre competencias comunicativas**  
**Estado del arte**  
*Investigador: Juan Pablo Sánchez*

**Estado de la cuestión en el campo de Análisis Crítico del Discurso (ACD)**

Como lo afirma Doris Santos (2013a, 187), los estudios del discurso sobre política educativa están todavía en una etapa de exploración. Podríamos agregar que esta situación es aun más manifiesta con respecto a los análisis críticos del discurso (ACD) de documentos de política educativa colombiana y particularmente sobre competencias comunicativas. No obstante, algunos investigadores han analizado, o bien documentos de política educativa relevantes para el contexto actual de la educación superior colombiana, o bien los discursos de algunos actores sociales sobre la escritura académica en contextos universitarios de bilingüismo e interculturalidad en el país. A continuación, presentamos las investigaciones recientes que más se acercan a un ACD de documentos de política educativa y sobre competencias comunicativas.

Entre las investigaciones consultadas, se destaca el proyecto *La escritura académica en situaciones de bilingüismo e interculturalidad: un estudio descriptivo en tres universidades de Bogotá, Colombia*<sup>1</sup>, que aporta cinco artículos, un libro y una tesis de maestría a este estado del arte. En este proyecto se realizaron dos tipos de ACD en torno al problema de la exclusión social a través de la escritura académica: por un lado, análisis de documentos de política educativa nacional e internacional, con especial atención a los documentos del *Proyecto Tuning Latinoamérica*. Por otro lado, análisis de entrevistas a estudiantes y profesores afro e indígenas de la Universidad Nacional y de la Universidad Distrital, en torno a sus experiencias con la escritura académica, especialmente en el ámbito universitario. Los dos artículos restantes que revisamos pertenecen al proyecto doctoral de una profesora de la Universidad del Tolima, que utiliza la arqueología foucaultiana como metodología para el análisis del discurso sobre la calidad de la educación superior en Colombia, entre 1991 y 2013.

---

<sup>1</sup> Proyecto realizado en tres universidades bogotanas: Nacional, Distrital y Javeriana, entre 2007 y 2012.

## 1. Análisis crítico del discurso de documentos de política educativa en la educación superior

Entre los ACD de documentos de política pública en educación, encontramos cuatro artículos de investigación que dan cuenta de los análisis de documentos sobre educación superior en el ámbito nacional e internacional (Santos, 2008; Santos, 2013a; Santos, 2013b; Soler, 2011). Cabe anotar, no obstante, que el interés de estos análisis es el contexto universitario nacional, en la medida en que los documentos internacionales son tomados como directrices que el país ha ido asumiendo desde la década de los noventa, como parte de una estrategia de internacionalización de la educación superior. Doris Santos privilegia la perspectiva de Fairclough para analizar, de manera independiente, dos decretos del Ministerio de Educación Nacional, promulgados entre 2002 y 2003 (Santos, 2008) y un documento del proyecto Tuning América Latina 2004-2007 (Santos, 2013a y 2013b). Por su parte, Sandra Soler (2011) se basa en la perspectiva de Van Dijk para analizar, conjuntamente, un documento de orden mundial, la *Declaración mundial sobre educación para todos*, de 1990; un documento de orden regional, la *Conferencia regional sobre políticas y estrategias para la transformación de la educación superior en América Latina y el Caribe*, de 1996; y un documento de orden nacional, el *Plan decenal de Educación*, de 2006. En los cuatro artículos, las autoras asumen el ACD como una fase del proceso investigativo, que da cuenta de objetivos específicos en proyectos de mayor alcance.

Desde la propuesta de análisis textual de Fairclough, presentada en *Analysing Discourse. Textual Analysis for Social Research* (2003), Santos analiza el Decreto 808 del 25 de abril de 2002 y el Decreto 2566 del 10 de septiembre de 2003, por los cuales el Ministerio de Educación Nacional establece el sistema de créditos en la educación superior colombiana. Estos dos decretos fueron analizados como ejercicio de contextualización en la realización de un estudio etnográfico crítico sobre las experiencias subjetivas en torno a la autonomía en el aprendizaje y la enseñanza en contextos universitarios de Cundinamarca y Boyacá<sup>2</sup>. El

---

<sup>2</sup> “Este proyecto tuvo como objetivos describir algunas de las creencias de los actores curriculares de los contextos de estudio acerca de la autonomía en el aprendizaje y la enseñanza a nivel universitario, establecer la relación entre estas creencias y las experiencias educativas previas, identificar algunos problemas referidos a la promoción de aprendizaje autónomo, las formas de sentir al respecto, los tipos de acciones para su solución, así como algunos rasgos del discurso de los actores curriculares participantes en esta investigación etnográfica crítica” (Santos, 2008, 289).

análisis textual de estos documentos, desde la perspectiva de ACD, buscaba identificar algunas características de los eventos sociales representados en los decretos con respecto a la problematización de la autonomía en el aprendizaje y la enseñanza (Santos, 2008, 290).

El análisis se enfocó en tres tipos de elementos involucrados en la representación de eventos sociales, según Fairclough: los procesos, los participantes y las circunstancias. Para ello, el analista aborda “cada texto en términos de los elementos incluidos en los eventos sociales, así como en aquellos que son excluidos, y dentro de los elementos incluidos a cuáles se da mayor prominencia” (Santos, 2008, 290). En este caso, la autora pretendía contrastar dos documentos conectados en una misma estrategia gubernamental de internacionalización de la educación superior (pues el decreto de 2003 derogó el de 2002), con el fin de establecer si se reflejaba algún tipo de coherencia y consistencia en las representaciones de un año a otro<sup>3</sup>. Una de las herramientas de análisis textual que privilegió la autora es la nominalización, con el fin de observar las escogencias para la representación de actores sociales: inclusión/exclusión, pronombre/nombre, rol gramatical, activo/pasivo, personal/impersonal, nombres propios/clasificaciones, específico/genérico.

En cuanto a los resultados del análisis, Santos concluye que en los dos documentos se encuentran representaciones sociales consistentes en torno al evento social abordado (la autonomía en los procesos educativos, en el marco de la acreditación en la educación superior). En estas representaciones se espera que el estudiante asuma el protagonismo del proceso, aunque solo se hace explícita su importancia en la medida en que realice lo estipulado en los decretos: “No necesariamente se ha dado un vuelco de un protagonismo del *profesor universitario* al *estudiante universitario*, como algunos pudieran pensar, sino más bien a *las actividades* que unos y otros como *instituciones de educación superior* deben cumplir a satisfacción para poder garantizar la calidad que se espera en el mundo de la oferta y la demanda” (Santos, 2008, 300). En estos decretos solo se tiene en cuenta al estudiante y al maestro en tanto recursos que se utilizan para el funcionamiento del sistema, no como agentes de los procesos educativos, desconociendo con ello la complejidad que implica el desmontaje de unas prácticas de interacción por otras. Se supone que el

---

<sup>3</sup> Es importante señalar que al momento de la publicación del artículo, en 2008, ya estaba en marcha el proyecto para reglamentar el contenido de estos decretos mediante la Ley 1188 de 2008. La ley se puede consultar en: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-159149.html>.

estudiante, quien tradicionalmente tiene poca injerencia en las decisiones de los procesos curriculares y se concibe como dependiente del profesor, ahora debe tener protagonismo. Sin embargo, se conserva “la dinámica de imposición de los esquemas curriculares solicitados desde las políticas educativas del momento y por las reglas de juego de las comunidades científicas y profesionales en el marco de la oferta y la demanda en el mundo productivo” (Santos, 2008, 301). Santos señala algunos elementos textuales que sustentan estas conclusiones; por ejemplo, en lugar de que se enuncie al estudiante como agente de acciones como “movilizarse”, “circular”, “transferirse”, se lo ve como un bien de consumo en el mundo productivo, que se hace circular, es objeto de movilidad y de transferencia, y, en ello, se impersonaliza el gestor del cambio educativo que se pretende promover. Otro ejemplo notable para nuestra investigación es la situación de heteronomía del estudiante promovida en el discurso de la acreditación, pues este no tiene participación alguna en las decisiones con respecto al tiempo que necesita para su aprendizaje y a las competencias académicas que se espera que el programa desarrolle en él.

Los otros tres artículos sobre ACD de políticas educativas hacen parte de la primera etapa del proyecto *La escritura académica en situaciones de bilingüismo e interculturalidad: un estudio descriptivo en tres universidades de Bogotá, Colombia*, orientada a “caracterizar las situaciones de inclusión-exclusión presentes en los procesos sociales y culturales involucrados en la escritura académica de estudiantes universitarios hablantes nativos de lenguas indígenas y criollas y pertenecientes a diversas comunidades étnicas del país” (Santos, 2013a, 186). Santos señala que el análisis de los documentos de política educativa en educación superior está relacionado con uno de los objetivos específicos del proyecto y su propósito es identificar “las representaciones sociales que tienen las personas que intervinieron en la elaboración de dichos documentos de política educativa sobre la población estudiantil universitaria en América Latina y las situaciones de bilingüismo e interculturalidad en las que se encuentran inmersos” (Santos, 2013a, 186). Por su parte, Soler señala que el objetivo de este análisis es explicar cómo las estrategias y estructuras discursivas utilizadas en los documentos se articulan con intereses económicos e ideologías subyacentes, orientadas a naturalizar ciertas acciones e idearios de tal manera que se dificulte su rechazo o crítica (Soler, 2011, 76 y 78). Es notable que, de manera consecuente con las posturas políticas propias del ACD, a esta primera etapa siguió un proceso de

investigación acción participativa con el fin de transformar los fenómenos sociales analizados. En efecto, las investigadoras se dedicaron, posteriormente, a construir lineamientos curriculares y de trabajo pedagógico colaborativo para promover el reconocimiento de prácticas universitarias diversas de construcción y divulgación del conocimiento (Santos, 2013a, 186).

Doris Santos aborda un documento de política educativa universitaria a nivel internacional, titulado *Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior. Informe Final –Proyecto Tuning– América Latina 2004-2007*, desde el análisis de representaciones sociales propuesto por Fairclough y la concepción política de Arendt. Este análisis se enmarca en una reflexión, iniciada alrededor del 2006 en el grupo interinstitucional de investigación Estudios del Discurso, sobre la relación entre universidad, escritura académica y procesos de globalización. En este marco, adquirió especial relevancia el concepto de *geopolítica de la escritura académica*, proveniente de las investigaciones en torno a las relaciones de poder instauradas en los procesos de escritura en inglés como segunda lengua y propuesto, en concreto, por el profesor de lengua inglesa S. Canagarajah en su libro *The Geopolitics of Academic Writing* (Santos, 2013a, 185). En términos generales, este concepto se usa para poner de manifiesto cómo los hábitos occidentales de construcción y circulación del conocimiento, especialmente a través de la escritura académica, limitan y explotan las contribuciones de la periferia geopolítica, que se encuentra en desventaja con respecto a las condiciones materiales de la escritura (papel, electricidad, Internet, conflictos sociales y políticos, etc.). Y, a la vez, para exigir el reconocimiento de las prácticas y los saberes de la periferia.

Santos aborda el documento de política educativa seleccionado como un “acto de habla complejo (i.e. un acto institucional) resultado de la valoración de un hecho social (e.g. la educación superior), por parte de un grupo humano particular que lo considera de alta importancia” (Santos, 2013a, 188). Esta valoración está conformada por representaciones de eventos y actores sociales, representaciones que se enuncian en un texto escrito para que se efectúen los procesos de objetivización y anclaje (materialización, garantía) en los fenómenos sociales representados. En este sentido, como hecho institucional, el documento

de política pública no utiliza el lenguaje únicamente para describir hechos sociales, sino que constituye la realidad social misma.

Para llevar a cabo el análisis textual, Santos retomó algunas sugerencias de Fairclough. Desde esta perspectiva, es preciso analizar los *temas* incluidos y excluidos en el discurso, la forma en que los textos *lexicalizan* los hechos representados (vocabulario y usos de las palabras) y el uso de algunas *metáforas* para referirse a ellos. Además, la autora recoge las sugerencias ya asumidas en su artículo de 2008 sobre los tipos de escogencias discursivas (Santos, 2013b, 746).

En cuanto a los resultados y las reflexiones sobre el análisis, Santos señala la presencia de un anclaje del discurso de la política educativa en un “sentido común” que comparten los miembros de las universidades latinoamericanas: el de “orientar la educación superior por competencias para mejorar su calidad” (Santos, 2013a, 212). Un modo en que esta representación se lexicaliza en el documento analizado es en el uso del término ‘competencias’, como un nombre que hace las veces de agente, mientras que los estudiantes y profesores dejan de ser nombres de agentes “para convertirse *en parte de una circunstancia* para que el ‘nuevo agente’ emerja” (Santos, 2013a, 212). En el caso de los estudiantes, el documento analizado solo hace alusiones explícitas en términos de “recurso indispensable” para que el sistema de créditos funcione, pero se omite cualquier referencia a ellos como interlocutores en los debates sobre los derroteros de la educación superior en América Latina (Santos, 2013b, 752). La autora afirma que el discurso de la formación por competencias constituye un nuevo lenguaje que los miembros de las universidades latinoamericanas se han visto abocados a adoptar. Este lenguaje es ideológico en la medida en que se presenta como la única realidad posible ante las circunstancias de la educación superior en la región y conlleva una especie de mimesis, en la que las universidades latinoamericanas deben seguir pasivamente los pasos y aprendizajes de los países “más desarrollados”. Un ejemplo que apoya esta afirmación es el uso de la *metáfora de la sintonía* (*tune* en inglés; de ahí viene el nombre del proyecto *Tuning*)<sup>4</sup>, que es una manera

---

<sup>4</sup> “Según la definición que se da de *Tuning* en el Informe Final de la Fase 2 del proyecto europeo, se entiende que: “En inglés, ‘*tune*’ significa *sintonizar una frecuencia determinada en la radio; también se utiliza para describir la ‘afinación’ de los distintos instrumentos de una orquesta, de modo que los intérpretes puedan interpretar la música sin disonancia*” (Proyecto *Tuning* América Latina, citado en Santos, 2013a, 211).

en la que el discurso analizado intenta hacer una concesión a la diversidad, pero en términos de la afinación de los *instrumentos* para interpretar la música *sin disonancias*: “la imitación de una melodía compuesta en otras latitudes (adopción de un sistema de ideas foráneo)” (Santos, 2013a, 214).

Sandra Soler, por su parte, asume los planteamientos de Van Dijk para hacer el análisis textual de su corpus: “El análisis se centra en identificar las estructuras semánticas de los textos, lo que permite, además, establecer las estrategias discursivas usadas por los hablantes-productores de textos para referirse a los temas, los diversos actores sociales o sus acciones” (Soler, 2011, 80). Para ello, la autora identifica los temas o contenidos tratados en los documentos, la selección léxica y los argumentos o paradigmas de argumentación, con miras a caracterizar el modo en que estos documentos justifican y legitiman la exclusión, la discriminación o la explotación de los “otros”. Su tesis central es que los documentos utilizan una estrategia discursiva preponderante, denominada *saturación positiva de los conceptos*, “la cual trata de presentar los conceptos de manera compleja, relacionándolos con infinidad de aspectos, todos positivos, que lo saturan al adjudicarle una enorme cantidad de propiedades y funciones de diverso orden, hasta convertirlo casi en panacea o solución a todos los problemas, individuales y sociales” (Soler, 2011, 80-81). De esta manera se construye un “sentido común” al que es casi imposible cuestionar u oponérsele. Es esto lo que ocurre con conceptos como ‘educación’, ‘competencias’ o ‘TIC’.

Cabe resaltar que el análisis de Soler es el único en su género que trata de articular tres niveles en la educación superior: el mundial, el regional y el nacional. Esto permite evidenciar cómo las “ideologías neoliberales” atraviesan o se trasladan de un nivel a otro. Es aquí donde la saturación positiva del concepto de educación juega un papel importante en la reproducción de una ideología: “la del mercado como elemento emancipador, que concibe la educación como una panacea para resolver las problemáticas económicas, culturales y sociales de los distintos países” (Soler, 2011, 102). Esto se evidencia en la reiteración de temas como calidad, acreditación, estandarización o eficacia, que terminan por legitimar la mercantilización de la educación en aras de su supuesta modernización. Esta estrategia de saturación discursiva permite hacer pasar la ideología económica

mencionada por los atributos positivos que se supone tiene una “educación de calidad”. Entonces, detrás de lenguajes y propuestas supuestamente incluyentes subyacen los intereses particulares de grupos económicos poderosos.

Podemos señalar, por lo menos, tres aspectos relevantes del análisis de Soler para nuestra investigación. En primer lugar, las limitaciones que se imponen a la autonomía universitaria en los documentos, en tanto la autonomía suele aparecer acompañada de adversativos (“*pero*”), lo que indica que es una concesión aparente: “Se tienen universidades “plenas” de autonomía y libertades académicas, pero sujetas a evaluación regida por el cumplimiento de las demandas, necesidades, carencias de la sociedad” (Soler, 2011, 94). Esto se puede evidenciar en el documento del *Plan decenal de educación* de 2006, en el que encontramos un excesivo énfasis en la evaluación, que debe ser coherente con los estándares de calidad nacionales e internacionales. La autora conecta esta preocupación por evaluar según estándares con una de las banderas ideológicas del presidente Uribe, la transparencia:

Este concepto, por demás problemático, lleva a que todas las instituciones sean objeto de continua vigilancia mediante las famosas “rendiciones de cuentas”, que al final no son más que formas solapadas de control, importadas de los sistemas de medición de productividad de las empresas –basadas en la eficacia– que han convertido a los funcionarios de la educación y a los docentes en productores de cuadros, tablas, indicadores, balances e informes que los alejan de las actividades académicas, pero los mantienen ocupados para que no puedan ejercer la crítica y el disentimiento frente a las políticas del Estado (Soler, 2011, 101).

Otro aspecto que va en contravía de la autonomía se puede encontrar en la omisión que hacen los documentos de los estudiantes, maestros o las agremiaciones como interlocutores en los debates; por ejemplo, en la *Declaración mundial de educación para todos*. Este tipo de documentos suelen ser contruidos por comisionados seleccionados por los mismos gobiernos, por expertos o por coordinadores regionales, encargados de llevar a buen término la agenda previamente acordada; no son el resultado de un debate auténtico con las comunidades educativas.

En segundo lugar, llama la atención la representación de la lectura, la escritura y la oralidad como *necesidades básicas de aprendizaje*, en tanto capacidades fundamentales que



permiten la adquisición de otros aprendizajes. Pero es notable que se vea, asimismo, la necesidad de evaluar los aprendizajes de acuerdo con niveles aceptables de adquisición de conocimientos, “más tarde denominados estándares, y se enfatice en la evaluación de resultados, más que de procesos” (Soler, 2011, 88).

En tercer lugar, podemos rescatar algunos de los atributos de un nuevo modelo educativo en los documentos internacionales de la década de los noventa. Uno de ellos es la flexibilidad, que se aplica a diversos campos: circulación de estudiantes, programas, estructuras organizativas, que incluya formación técnica y tecnológica, y que esté más relacionada con el mercado laboral. La autora interpreta este atributo como una forma de “atender a las demandas del mercado que, poco a poco, puede convertir al sistema educativo en una empresa más productora de servicios a la medida de la demanda” (Soler, 2011, 95). En este sentido, la flexibilidad está relacionada con otro atributo: la educación permanente, que debe garantizar una ampliación de la oferta educativa, como “mercancía que se debe consumir a lo largo de toda la vida para mantenerse profesionalmente competitivo” (Soler, 2011, 95).

Un recorrido por los ACD de política educativa nos permite identificar qué no se ha hecho aún al respecto o qué faltaría por hacer:

- Un ACD de documentos de política pública o institucional *sobre competencias comunicativas*, centrado en los asuntos de evaluación estatal de competencias (ICFES) y estrategias pedagógicas o de curricularización en respuesta a la evaluación estatal.
- Un ACD de documentos de política institucional de las universidades colombianas y, especialmente, en relación con políticas de escritura académica o competencias comunicativas.
- Un análisis que articule sistemáticamente los tres niveles: política pública internacional, nacional e institucional (de las universidades), para notar continuidades y tensiones entre los tres niveles.
- Un ACD de las políticas públicas e institucionales que articule las problemáticas de la autonomía política y pedagógica en los procesos educativos universitarios, y la

exclusión social de ciertos sujetos y prácticas culturales en relación con la escritura académica (oralidad, saberes menores, saberes populares, etc.).

- Un análisis más profundo de las ideologías económicas en los discursos seleccionados, desde otras perspectivas teóricas (por ejemplo, biopolítica o sociedades de control, etc.).
- Confrontar el análisis del discurso de las políticas educativas con las acciones de resistencia de los actores educativos, por ejemplo, de los estudiantes, en los que tengan el papel de agentes políticos o interlocutores, y no de recursos o medios para la sintonización.

## **2. Arqueología del discurso sobre la calidad de la educación superior en Colombia**

Batanelo (2013 y 2014) ofrece una perspectiva metodológica y teórica alternativa para el análisis del discurso sobre la calidad de la educación superior colombiana. La autora pretende utilizar la arqueología foucaultiana para analizar los enunciados sobre calidad de la educación superior en dos “archivos”, uno para el ámbito internacional y otro para el ámbito nacional, entre 1991 y 2013 (aunque incluye documentos desde la década de los sesenta). La mayoría de los documentos incluidos en los archivos son de política educativa, pero algunos son artículos o libros de investigación relacionados con el tema y, en algunos casos, conectados directamente con las políticas.

Los artículos de Batanelo son resultado de la investigación *Formación y regularidades de los enunciados discursivos de la calidad de la educación superior en Colombia entre 1991 y 2013*, que perseguía el siguiente interrogante: “¿Cómo se configura arqueológicamente una interpretación de los enunciados discursivos acerca de la calidad de la Educación Superior en Colombia entre 1991 y 2013?” (Batanelo, 2014, 108). Con esta pregunta se conectan otras, como las siguientes: “¿Cómo se constituye la calidad de la educación superior en Colombia? ¿Cuál es el propósito del control de esta calidad? ¿De qué manera inciden los procesos de rendición de cuentas en los sujetos y la realidad de las instituciones de Educación Superior?” (Batanelo, 2013, 666). Estas preguntas desplazan el análisis de una arqueología a una genealogía, que se interroga por los dispositivos de saber/poder que hacen posible el discurso sobre la calidad de la educación superior colombiana. De ahí que

la autora enuncie el planteamiento del objetivo de la investigación como sigue: “Visibilizar el funcionamiento de las relaciones entre el discurso de la calidad de la educación superior, el modelo de capital global y la constitución de subjetividad, en Colombia entre 1991 y 2013” (Batanelo, 2013, 667). Batanelo pretende desarrollar dicho objetivo en tres momentos: primero, la construcción de un archivo con los enunciados, formaciones y prácticas discursivas; segundo, el análisis del entramado documental que otorga carácter de acontecimiento histórico a la calidad de la educación superior; tercero, la explicación genealógica de los dispositivos de poder/saber y de constitución de subjetividades en la relación entre la calidad de la educación superior y el modelo de capital global en Colombia (Batanelo, 2013, 667).

Cabe anotar que los artículos encontrados apenas esbozan metodológicamente el estudio arqueológico (es decir, no incluyen la genealogía que se propone la investigación) y no presentan un análisis detallado de los documentos ni una discusión teórica profunda alrededor del análisis. La autora señala cinco requisitos metodológicos para el análisis arqueológico: evidenciar cómo la calidad de la educación superior configura una formación discursiva, con cuáles objetos de discurso se relaciona, en qué modo estructura conceptos, qué modalidades enunciativas presenta y cuáles estrategias discursivas emplea (Batanelo, 2013, 669). Aunque la propuesta está fundamentada en Foucault, Batanelo utiliza el enfoque de Luis Alfonso Ramírez Peña (2006), que recomienda las siguientes tareas de análisis (Batanelo, 2013, 676):

- Ubicar el ámbito y género discursivo
- Identificar las posiciones del sujeto enunciativo en los textos y en el proceso enunciativo: presencia de un “yo” interno del discurso, un “yo” marcador de la situación de comunicación y una sintaxis y articulación de las voces
- Reconocer los procesos de enunciación y discursivización en las diversas instancias enunciativas
- Explicar e interpretar desde una perspectiva de un lector-productor de discursos

Entre las aproximaciones al análisis que se enuncian en los artículos revisados, cabe destacar algunas que son relevantes para nuestra investigación. Una de ellas es la relación

entre calidad y evaluación. Los documentos analizados son justamente los que ven nacer las instituciones de medición de resultados, como el ICFES y el Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad. Otra conclusión parcial que presentan los artículos es la relación de la calidad con el discurso del desarrollo económico: “la calidad de la enseñanza, la investigación y la extensión en el nivel superior como acontecimiento enunciativo debe responder al crecimiento de las fuerzas del mercado y la demanda global de recursos humanos muy calificados” (Batanelo, 2014, 114).

Aunque las preguntas, los objetivos, la perspectiva metodológica y los archivos construidos en el marco de esta investigación son aportes valiosos, podemos decir que la tarea de análisis y argumentación a partir del corpus es todavía incipiente. En este sentido, aún habría un largo camino por recorrer si se quiere seguir por la vía de un análisis arqueológico/genealógico:

- Profundizar en los elementos teóricos que brinda Foucault para explicar la relación entre los órdenes del discurso y los dispositivos de saber/poder; en este caso, entre los discursos relacionados con la calidad de la educación superior, la acreditación, la evaluación y las competencias (comunicativas) y unos dispositivos asociados a la biopolítica y la gubernamentalidad neoliberal.
- Articulado a lo anterior, pasar a un nivel crítico y menos descriptivo del análisis, que logre evidenciar las relaciones de poder/saber presentes en los discursos, sus límites y sus excesos.
- Analizar con mayor detalle los documentos que enuncien las competencias comunicativas como necesidades básicas de aprendizaje y relacionar estos documentos con las políticas de las universidades para fomentarlas.
- Enfocar el análisis en los documentos que empiezan a plantear la evaluación de competencias comunicativas en los estudiantes, como parte de la evaluación de la calidad.

### **3. Análisis crítico del discurso sobre la escritura académica en universidades colombianas**

Además de los ACD de política educativa, algunos investigadores del proyecto *La escritura académica en situaciones de bilingüismo e interculturalidad: un estudio descriptivo en tres universidades de Bogotá, Colombia* realizaron análisis de entrevistas a estudiantes y profesores universitarios indígenas y afro, con el fin de describir las representaciones sociales sobre la escritura académica presentes en sus discursos (Soler, 2013a y b; Reyes, 2011). Aunque estos análisis no coincidan con el tipo de documentos que analizaremos en nuestra investigación, sí coinciden con nuestra preocupación por la escritura académica, uno de los asuntos preponderantes cuando abordamos las competencias comunicativas en el contexto universitario actual. De ahí la importancia de hacer alguna aproximación a estos trabajos.

Por tratarse de trabajos realizados en el marco del proyecto de investigación mencionado, comparten sus objetivos, perspectivas teóricas y herramientas metodológicas. Ambos parten de la problemática de exclusión y discriminación social a la que se enfrentan los estudiantes indígenas y afro cuando ingresan al sistema educativo occidental y sus prácticas académicas, como la escritura, determinada por cierta geopolítica (véase el concepto de *geopolítica de la escritura académica* en el primer apartado). Ambos trabajan desde la perspectiva y las herramientas del ACD, aunque Soler privilegia los aportes de Van Dijk y Vasilachis, mientras que Reyes se basa, principalmente, en Wodak y Meyer (2001) y en Fairclough (2003). No obstante, ambos investigadores ponen en el centro de sus indagaciones la noción de *representaciones sociales*. Soler las define como “construcciones simbólicas individuales y/o colectivas a las que los sujetos apelan o las que crean para interpretar el mundo, para reflexionar sobre su propia situación y la de los demás y para determinar el alcance y la posibilidad de su acción histórica” (Soler, 2013a, 39). Para identificar estas representaciones, la autora privilegia “el análisis semántico centrado en la determinación de los contenidos semánticos del discurso” (Soler, 2013a, 40). Por su parte, Reyes aborda las representaciones sociales a partir de la identificación de estrategias discursivas utilizadas por los entrevistados; en estas estrategias los hablantes emplean una serie de recursos morfológicos, semánticos y lexicales, que le permiten al investigador interpretar las prácticas, eventos y estructuras sociales de las que sus discursos hacen parte. Para lograr su objetivo, el autor se propone identificar y categorizar recursos lingüísticos de tipo morfosintáctico, léxico y semántico; categorizar las estrategias discursivas utilizadas

por los sujetos; identificar las estrategias comunicativas que permiten crear y mantener las relaciones sociales que se establecen entre los individuos específicos de una comunidad; y proponer un modelo de categorías que permita identificar, clasificar y describir dichos recursos (Reyes, 2011, 55).

Los dos investigadores utilizaron instrumentos similares para llevar a cabo la recolección de los datos: entrevistas semiestructuradas, a partir de ejes temáticos. Veamos los ejes temáticos propuestos por Soler (2013a, 40):

- Primer eje temático: Significados atribuidos a la escritura académica
- Segundo eje temático: Funciones asignadas a la escritura académica
- Tercer eje temático: Prácticas de escritura académica
- Cuarto eje temático: Dificultades de la escritura
- Quinto eje temático: Conocimiento de la escritura
- Sexto eje temático: Contexto sociocultural de los entrevistados: procedencia
- Séptimo eje temático: Ingreso al sistema escolar: básica, media, universidad
- Octavo eje temático: Adquisición de la escritura: primeras letras

En cuanto a la muestra, Reyes utiliza cinco entrevistas realizadas a estudiantes indígenas de la Universidad Nacional y de la Universidad Javeriana, mientras que Soler utiliza las entrevistas a estudiantes de la Universidad Distrital: 16 estudiantes indígenas (pertenecientes a las comunidades inga, kamsá, pastos, kamkuamo, mesay, sandoque, pijaos, puinave, waunan, arawak) y 12 estudiantes afrodescendientes (procedentes del Chocó, Nariño, Magdalena, Medellín, Puerto Tejada y Bogotá).

Soler propone algunas reflexiones sobre la escritura académica a partir de las situaciones de exclusión y discriminación identificadas en los discursos de aquellos que las padecen. Estas reflexiones nos parecen relevantes para nuestra investigación. Una primera discusión se refiere al papel del contexto sociocultural en el juicio sobre el desempeño académico de los estudiantes. Esta discusión se puede asociar con algunas cuestiones relativas a la competencia comunicativa, y la manera en que esta se evalúa, presentes ya en la década de

los sesenta (por ejemplo, en Hymes). El análisis de Soler muestra que los estudiantes indígenas y afro se encuentran, de entrada, en desventaja con respecto al resto de sus compañeros, pues el ingreso a la universidad les implica un choque cultural y procesos de adaptación a la ciudad, a las costumbres y a la lengua (Soler, 2013a, 118). A estos factores se suma el choque con las prácticas académicas, pues los estudiantes indígenas y afro provienen de sectores marginales, con niveles educativos bajos, poca inversión del Estado, falta de instalaciones físicas, materiales didácticos o, incluso, de docentes, lo que los pone en condiciones materiales iniciales desventajosas con respecto a los demás. Dadas estas condiciones, Soler propone reflexionar sobre la manera en que se atribuye o no la capacidad o competencia académica a los estudiantes, especialmente la relacionada con la producción escrita. ¿La universidad acentúa o profundiza la interiorización de la responsabilidad del fracaso por parte del que está en condiciones de inferioridad? ¿La universidad y sus mecanismos de evaluación, selección y medición profundiza la división entre aquellos que tienen éxito y aquellos que fracasan (teniendo en cuenta que parten de condiciones materiales desiguales)?

Una segunda discusión también es relevante para nuestros propósitos. Se trata de repensar la dicotomía entre oralidad y escritura: “Los y las estudiantes entrevistados reconocen que provienen de comunidades orales, en las que lo oral cumple un papel determinante en la transmisión de conocimientos, saberes y prácticas. Para ellos y ellas, la escritura alfabética es una práctica reciente y ajena pero a la cual han ido habituándose a través de la escuela” (Soler, 2013a, 120). Al enfrentarse a un ámbito que privilegia la escritura, los estudiantes afrontan un cambio abrupto con respecto a sus formas de elaborar y transmitir el saber y la palabra. Una de las consecuencias de esta transición a la escritura académica son las interferencias de la oralidad en la escritura, que muchas veces se juzgan como dificultades o incompetencia para escribir; por ejemplo, la redundancia, la acumulación de ideas, la cercanía con la experiencia vivida, con la emoción, con la situación, que se oponen a la subordinación, la organización analítica, la abstracción y la concisión que implica la escritura. Para los estudiantes indígenas y afrodescendientes, la escritura, así entendida, tiene limitaciones y, por ello, proponen una escritura más vital, dependiente del contexto, que les permita hablar de sus comunidades, re-encontrarse con ellas y, así, aportar a su transformación: “Para los estudiantes, el conocimiento y la escritura como tal es relevante

en tanto permita transformar o comprender las problemáticas más próximas a su existencia y las prácticas cotidianas” (Soler, 2013a, 121). Esta manera de concebir la escritura es una forma alternativa de interferencia o solapamiento, en el que se puede superar la mencionada dicotomía. Otra alternativa es rescatar el carácter comunitario o colectivo de la oralidad (que no únicamente se refiere al relato o la narración, sino al consenso a través de la argumentación), impregnar la escritura de este carácter, pues desde su aparición la escritura “supuso una actividad netamente individual, solitaria, introspectiva y por tanto, el conocimiento desprendido de allí es igualmente individual” (Soler, 2013a, 123). De esta manera, las lógicas occidentales de construcción y circulación del conocimiento pueden reconocer “otras lógicas” (minoritarias), expandir sus alcances y potencialidades, y ponerse a sí mismas en tela de juicio.

Finalmente, nos resulta interesante la propuesta que hace Soler de repensar las funciones de la escritura académica. Los estudiantes entrevistados consideran que “la escritura se emplea fundamentalmente como mecanismo de evaluación, pero con el único propósito de establecer una nota, no en el sentido amplio del concepto de evaluación” (Soler, 2013a, 123). Frente a esta situación, reforzada por las políticas de acreditación y medición de la calidad (ver apartados anteriores), la autora propone tres giros, con base en el discurso de los estudiantes entrevistados: primero, dejar de ver la escritura como una forma de control y reproducción del conocimiento, para convertirla en un lugar de interlocución en la que se evalúe el proceso (no solo el producto) y la capacidad de aprendizaje del estudiante (no solo su memoria). Segundo, que la academia reconozca “saberes otros”, diferentes a los saberes disciplinares establecidos, y que estos puedan ser comunicados y valorados a través de la escritura: “Esta escritura estaría vinculada a lo vital, a la experiencia, a los saberes ancestrales y supondría, como señalan, escribir a partir de la realidad, no centrados en las formas ni tampoco en los romanticismos” (Soler, 2013a, 125). Para ello, es fundamental que el sujeto evaluado por medio de la escritura no sea excluido del proceso de evaluación, que los docentes reconozcan las diversas formas que tienen sujetos diversos de conocer y de actuar. Tercero, reconocer la escritura como práctica sociocultural, no solo como medio de comunicación: “Para los estudiantes, la función de la escritura va más allá de la comunicación, de decir o comunicar, es ante todo una práctica sociocultural, con implicaciones sociales y un poder transformador. Escribir partiendo de la realidad y de los



conocimientos en contexto posibilita alternativas de cambio de las prácticas cotidianas y por qué no, las macrosociales” (Soler, 2013a, 127).

Un recorrido por los ACD de los actores que padecen la geopolítica de la escritura académica nos permite identificar qué no se ha hecho aún al respecto o qué faltaría por hacer:

- Un análisis que articule los discursos de los estudiantes con las políticas públicas e institucionales, para notar tensiones, continuidades y desplazamientos.
- Un ACD de documentos de política pública e institucional que enfatice en las problemáticas claves señaladas por los sujetos que padecen la geopolítica de la escritura académica en primera persona: la escritura como mecanismo de evaluación que desconoce el contexto del estudiante, que es ciego a las interferencias positivas de la oralidad, que controla en vez de retroalimentar, que excluye al sujeto evaluado del proceso de evaluación y que no lo reconoce como sujeto político, capaz de transformación social.

## Referencias

Batanelo, L. (2013). Escritura arqueológica de los enunciados discursivos sobre calidad de la educación superior en Colombia entre 1991 y 2013. *Discurso y sociedad*, 7(4), 664-684.

Batanelo, L. (2014). Saber constituido al interior de los discursos sobre calidad de educación superior. *Cuadernos de lingüística hispánica*, (24), 105-122.

Reyes, J. (2011). *Las estrategias discursivas de grupos sociales en la Universidad Nacional de Colombia en relación con la escritura académica en situaciones de bilingüismo e interculturalidad* (tesis de maestría, Universidad Nacional de Colombia). Recuperado de <http://www.bdigital.unal.edu.co/3979/>

Santos, D. (2008). Análisis textual y representación de eventos sociales: una mirada a dos documentos de política educativa colombiana desde el análisis crítico del discurso. *Forma y función*, (21), 287-302.

Santos, D. (2013a). Mimesis y bilingüismo ideológico: Un análisis crítico del discurso sobre la diversidad en un documento de política educativa universitaria en América latina. *Forma y función*, 26(1), 183-216.

Santos, D. (2013b). Los discursos de la exclusión social y el Análisis Crítico del Discurso como acción política: Reflexiones a partir del análisis textual de un documento de política educativa universitaria. *Discurso y sociedad*, 7(4), 741-763.

Soler, S. (2011). Análisis crítico del discurso de documentos de política pública en educación. *Forma y función*, 24(1), 75-105.

Soler, S. (2013a). *Usted ya en la universidad y no sabe escribir: escritura y poder en la universidad*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Soler, S. (2013b). Representaciones de la escritura académica en contextos de bilingüismo e interculturalidad. *Signo y pensamiento*, 32 (62), 64-80