

MIMESIS Y BILINGÜISMO IDEOLÓGICO: UN ANÁLISIS CRÍTICO DEL DISCURSO SOBRE LA DIVERSIDAD EN UN DOCUMENTO DE POLÍTICA EDUCATIVA UNIVERSITARIA EN AMÉRICA LATINA*

*Doris Santos***

Universidad Nacional de Colombia, Bogotá – Colombia

Resumen

A partir de una caracterización de los documentos de política educativa como actos institucionales vinculados a representaciones sociales de grupos humanos particulares, se presentan los resultados de un análisis textual del Informe del Proyecto Tuning – América Latina, de 2007. Este análisis buscó exponer las representaciones que había sobre los estudiantes universitarios latinoamericanos y las situaciones de bilingüismo e interculturalidad en las que están inmersos. Desde un análisis crítico del discurso, interesa presentar estos hallazgos para evidenciar el anclaje de una especie de “bilingüismo ideológico” en los miembros de las universidades latinoamericanas que suscriben este proyecto. Dicho bilingüismo se ha consolidado con una práctica de las comunidades universitarias de la región: “imitar” políticas educativas de otras latitudes; al hacerlo, desconocen la riqueza y aportes que puede proveer la diversidad latinoamericana “nombrada” en el documento. Esta ideología de la “sintonía”, requerida en los procesos de globalización de la educación superior, coexiste con otra igualmente lexicalizada en este tipo de contextos educativos: la autonomía universitaria.

Palabras clave: *análisis crítico del discurso, política educativa, educación superior, bilingüismo, representaciones sociales, actos de habla, diversidad.*

Artículo de investigación. Recibido 02-05-2013, aceptado 29-05-2013.

* Los datos que se presentan en este artículo fueron obtenidos en la investigación *La escritura académica en situaciones de bilingüismo e interculturalidad: un estudio descriptivo en tres universidades de Bogotá, Colombia*, financiada por la Vicerrectoría de Investigación, de la Universidad Nacional de Colombia, en lo que concierne a esta universidad. Este estudio en las tres universidades inició en 2007 y concluyó en 2012.

** dasantosc@unal.edu.co

MIMESIS AND IDEOLOGICAL BILINGUALISM: A CRITICAL ANALYSIS OF THE DISCOURSE ON DIVERSITY IN A LATIN AMERICAN UNIVERSITY EDUCATION POLICY DOCUMENT

Abstract

The article presents the results of a textual analysis of the 2007 Tuning Project Report – Latin America, on the basis of a characterization of educational policy documents as institutional acts linked to social representations of specific human groups. The objective of the analysis was to set forth the representations of Latin American university students and the bilingual and intercultural situations they are immersed in. From the perspective of the critical analysis of discourse it is pertinent to show these results, since they reveal a sort of “ideological bilingualism” on the part of the members of Latin American universities that supported the project. That bilingualism has consolidated itself through the practice adopted by university communities in the region of “imitating” educational policies from other parts of the world. In doing so, they neglect the enrichment and contributions that the Latin American diversity “mentioned” in the document could provide. This ideology of “consonance”, required by the processes of globalization of higher education, coexists with another ideology that is just as widely used in this type of educational contexts: university autonomy.

Keywords: *critical analysis of discourse, educational policies, higher education, bilingualism, social representations, speech acts, diversity.*

MÍMESE E BILINGUISMO IDEOLÓGICO: UMA ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO SOBRE A DIVERSIDADE EM UM DOCUMENTO DE POLÍTICA EDUCATIVA UNIVERSITÁRIA NA AMÉRICA LATINA

Resumo

A partir de uma caracterização dos documentos de política educativa como atos institucionais vinculados a representações sociais de grupos humanos particulares, apresentam-se os resultados de uma análise textual do Relatório do Projeto Tuning – América Latina, de 2007. Esta análise procurou expor as representações que havia sobre os estudantes universitários latino-americanos e as situações de bilinguismo e interculturalidade nas quais estão imersos. A partir de uma análise crítica do discurso, interessa apresentar estas descobertas para evidenciar a ancoragem de uma espécie de “bilinguismo ideológico” nos membros das universidades latino-americanas que estão inscritas neste projeto. Esse bilinguismo vem sendo consolidado com uma prática das comunidades universitárias da região: “imitar” políticas educativas de outras latitudes; ao fazer isso, desconhecem a riqueza e contribuições que podem prover a diversidade latino-americana “nomeada” no documento. Essa ideologia da “sintonia”, requerida nos processos de globalização da educação superior, coexiste com outra igualmente lexicalizada nesse tipo de contextos educativos: a autonomia universitária.

Palavras-chave: *análise crítica do discurso, política educativa, educação superior, bilinguismo, representações sociais, atos de fala, diversidade.*

Introducción

En el marco de la reflexión sobre la relación entre universidad, escritura académica y proceso de globalización, el grupo interinstitucional de investigación Estudios del Discurso dio comienzo a un programa de investigación en torno al tema de la geopolítica de la escritura académica en 2006, a propósito de una iniciativa a la que fue invitado en ese año por el Centro de Investigación Aplicada a la Educación (CARE, por sus siglas en inglés), de la Universidad de East Anglia, Reino Unido. Las reflexiones del grupo de investigadores a cargo del eje temático sobre la geopolítica de la escritura académica, en la conferencia internacional realizada por este centro de investigación en septiembre de 2006, tuvieron como punto de partida la preocupación por las relaciones de poder instauradas en los procesos de escritura en inglés como segunda lengua por parte de los estudiantes internacionales (CARE, 2006). Esta línea de trabajo del CARE se basa en la noción de la geopolítica de la escritura académica propuesta por el profesor de lengua inglesa S. Canagarajah, la cual fue presentada por primera vez en su libro *The Geopolitics of Academic Writing*. Este académico, hoy vinculado a la Universidad de Pennsylvania, Estados Unidos, explora en su libro la forma como las condiciones materiales de la escritura en la periferia geopolítica¹ afectan la escritura académica.

Fox (2004) señala que la fortaleza del estudio de Canagarajah radica en la selección y descripción de detalles para dar cuenta de las restricciones materiales reales de escritura que moldean la producción y recepción de la escritura académica y, por tanto, del conocimiento (e. g. papel, electricidad, Internet). Al hacerlo revela cómo los contextos son geopolíticamente ‘grandes’ y ‘pequeños’ de manera simultánea. Canagarajah afirma que los hábitos occidentales limitan y explotan las contribuciones de la periferia, reduciendo el conocimiento disponible y elaborado por las redes de comunicación del ‘centro’. Fox destaca también la manera como Canagarajah ilustra la forma en que las condiciones materiales derivadas de la situación de guerra civil por la que atravesaba su país, Sri Lanka, al momento de intentar publicar su trabajo doctoral, determinaron en gran medida no poder satisfacer la obsesión de la rigurosidad metodológica de su tutor en Inglaterra. Igualmente, menciona cómo las prácticas académicas de su país se desarrollaban, no alrededor de la escritura,

1 En relación con el quehacer académico asociado a la construcción y socialización del conocimiento, Canagarajah utiliza la oposición centro-periferia geopolítica para describir tendencias dominantes de imposición de prácticas culturales (i.e. discursivas) que caracterizan a las sociedades ubicadas en el centro (e. g. las angloparlantes) en aquellas prácticas culturales que caracterizan las sociedades localizadas en la periferia (i.e. las no angloparlantes).

sino principalmente en torno a la comunicación oral y la lectura. En medio de este ambiente, Canagarajah se resiste a “escribir”, por una parte, debido a las condiciones materiales a las que ya se ha hecho referencia y, por otra, porque no siente necesidad de publicar en un contexto en el que el avance intelectual se realiza a través de la conversación. Su experiencia lo lleva a exigir al *centro* el reconocimiento de las prácticas académicas de la *periferia*, a un mismo tiempo que invita a la periferia a promover una interlocución crítica y productiva con el centro.

Desde esta perspectiva, y para el caso colombiano, la relación *centro-periferia* no solo se refiere a la tendencia dominante de las sociedades angloparlantes a imponer sus prácticas culturales en el quehacer académico universitario hispanohablante que lo caracteriza. Dicho dominio está imbricado con una relación centro-periferia superpuesta, esta vez, referida al hecho de que la lengua dominante en las universidades colombianas es el español, no obstante la declaración de Colombia como una nación pluriétnica y pluricultural (con aproximadamente 65 lenguas indígenas y 2 lenguas criollas). A partir de estas inquietudes, el grupo interinstitucional de investigación Estudios del Discurso se planteó, en 2007, una primera etapa investigativa 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 país².

Uno de los objetivos específicos en el primer proyecto desarrollado en esta línea de investigación, titulado *La escritura académica en situaciones de bilingüismo e interculturalidad: un estudio descriptivo en tres universidades de Bogotá, Colombia* (2009-2012), fue analizar el discurso utilizado en los documentos de política educativa de educación superior. En particular, interesaba identificar, en algunos de sus textos, 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.

En relación con los estudios del discurso de documentos de política educativa en América Latina, es importante tener en cuenta que este tipo de estudios tienen

2 A esta etapa siguió una de procesos de investigación acción participativa orientados a la construcción de lineamientos curriculares y de trabajo colaborativo pedagógico para promover el reconocimiento de prácticas diversas de construcción y divulgación de conocimiento al interior de las universidades (Abouchaar, Becerra, & Mora, 2010; Mora, 2012; Santos, 2012, 2013; Santos & Mora, 2009).

una historia reciente. Se han centrado, especialmente, en la búsqueda de un discurso teórico propio, el análisis de los procesos de construcción de identidad cultural y de género, el papel del discurso en el ámbito de los medios masivos de comunicación, la indagación de los discursos de los políticos, entre otros. En el área educativa, el interés se ha orientado principalmente hacia los procesos de lectura y la producción de la escritura. Para ello, se ha recurrido, principal aunque no exclusivamente, al trabajo del análisis crítico del discurso (ACD), inspirado por perspectivas semióticas y sociocognitivas. De esta manera, el estudio del discurso de la política educativa está todavía en una etapa de exploración; este artículo busca hacer un aporte a este nivel.

A propósito del tema de la escritura académica en situaciones de bilingüismo e interculturalidad en educación superior, el grupo interinstitucional de investigación Estudios del Discurso ha realizado varios análisis de documentos de política educativa universitaria. En ellos se abordan, entre otros aspectos, las representaciones sociales que de diferentes tipos de eventos y actores sociales hacen quienes han formulado tales documentos. Este trabajo se ha llevado a cabo a partir de perspectivas semióticas (Fairclough, 1989, 1992, 2003; Fairclough & Chouliaraki, 2002) y sociocognitivas (Van Dijk, 1997, 2000, 2004) del ACD. Sánchez (2003), por ejemplo, con base en la propuesta de N. Fairclough para un ACD, analiza la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior de 1998. Desde este mismo enfoque, Santos (2008) realiza un análisis textual del Decreto 2566 de 2003, por el cual se adopta en Colombia el sistema de créditos académicos en la educación superior colombiana³. Soler (2011), por su parte, a partir de la propuesta de T. Van Dijk para un ACD, analiza la Declaración Mundial sobre Educación para Todos de 1990, la Conferencia Regional sobre Políticas y Estrategias para la Transformación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe de 2006, y el Plan Decenal de Educación en Colombia del mismo año. En todos estos análisis, se presenta evidencia empírica sobre las ambigüedades y contradicciones que caracterizan el proceso de globalización, así como aquellas que impregnan los cambios educativos sugeridos en este tipo de documentos. El análisis del documento de política educativa del cual se extraen los datos que se presentan en este artículo se suma a esta serie de esfuerzos del grupo, orientados a profundizar, teórica y empíricamente, el discurso de la política educativa que informa los procesos de orientación de la educación en nuestras universidades colombianas.

3 Este decreto fue derogado en 2008. Su contenido fue incorporado en la Ley 180 de ese año.

El estudio descriptivo sobre la escritura académica del que provienen los datos que aquí se analizan fue de carácter cualitativo, con una orientación etnográfica crítica y en estrecha conexión con el ACD. Para una mejor comprensión de los hallazgos que se presentan más adelante, es necesario tener en cuenta algunos supuestos teóricos y principios metodológicos en los que este ejercicio se basó. Teóricamente hablando, en primer lugar, interesa en este artículo establecer un diálogo entre algunos elementos conceptuales de relevancia para el análisis de documento de política educativa. En específico, se recurre a dos teorías ampliamente conocidas en el campo de la filosofía de la mente y la psicología social, respectivamente: una teoría sobre las representaciones sociales y una teoría acerca de la construcción social de la realidad. Este diálogo teórico con otros campos del conocimiento se realiza de acuerdo con la propuesta de Fairclough (2003) para una aproximación semiótica al ACD. Se desprenden de este ejercicio dos afirmaciones iniciales de relevancia para la comprensión del asunto de interés en este artículo.

A partir de una caracterización de los documentos de política educativa desde los referentes teóricos arriba mencionados, se presentarán otros elementos conceptuales necesarios para comprender el contexto de investigación. Luego de referir los rasgos principales del ACD que se adoptaron, se describe el documento de política educativa trabajado y el análisis textual (nivel lexical) de las representaciones sociales de interés en la investigación de la que se extrajo. Con base en esto, y desde la noción arendtiana de ‘crítica’, procedo a invitar al lector a visitar mi perspectiva sobre el problema social de fondo: el anclaje de lo que llamo una especie de *bilingüismo ideológico* en nuestras comunidades universitarias latinoamericanas y su relación con prácticas de *mimesis* en lo que concierne a la formulación de políticas para la educación superior en la región.

¿Qué es un documento de política educativa?

La afirmación central que se desarrolla en este apartado es que un documento de política educativa puede considerarse 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. Este grupo procede, entonces, a re-presentar tal hecho social a partir de la subsecuente re-presentación de los eventos y actores sociales que lo conforman, entre otros aspectos de la realidad social de la que tal hecho es parte. Igualmente, este grupo de personas procede a enunciar el hecho social como texto escrito para que los procesos de objetivización y anclaje de tales re-presentaciones puedan darse,

esto es, se garanticen. Acogiendo la propuesta de Fairclough (2003) de enriquecer el ACD con elementos teóricos provenientes de campos del conocimiento distintos al de los estudios del discurso, paso, en primera instancia, a presentar algunos elementos de las teorías que informan esta afirmación inicial.

La psicóloga social Jodelet (2006) sostiene que el término *representaciones sociales* se refiere a los productos y los procesos que caracterizan 'el sentido común', esto es, al razonamiento práctico que toma lugar a través de la interacción social. De acuerdo con Jodelet, la psicología social busca comprender cómo este 'sentido común' se pone en práctica en la vida cotidiana. Para lograr tal comprensión, muchos estudios en este campo se han basado en los aportes del también psicólogo social francés S. Moscovici, quien formuló lo que se conoce como la teoría de las representaciones sociales.

La teoría de las representaciones sociales de Moscovici sugiere que existen dos procesos psicológicos centrales que toman lugar cuando se forman las representaciones sociales. El primero es de *objetivización (objectification)*, que opera desde los elementos de la estructura social (normas, valores, códigos, etc., que toman parte en un metasistema que organiza los procesos cognitivos), hasta las presiones que ejerce la comunicación en la selección y organización de los elementos de representación. El segundo proceso es de *anclaje (anchoring)*, el cual es responsable de la integración de la información nueva a los sistemas de conocimiento y significado ya existentes (Jodelet, 2006, p. 3). Esta teoría también provee elementos de tipo conceptual para analizar las representaciones sociales como productos acabados, es decir, como contenidos (ideas, imaginarios o símbolos), las formas de estas representaciones (individuales o colectivas) o las maneras de circulación de estas representaciones dentro de una comunidad a través de varios medios de comunicación (conversación, medios masivos de comunicación y las instituciones).

Para establecer la relación entre el lenguaje y estos dos procesos psicológicos sugeridos por Moscovici, son de utilidad algunas reflexiones provenientes de la filosofía de la mente. El filósofo John Searle, ampliamente conocido en los estudios del lenguaje por su teoría de los actos de habla, afirma que debemos considerar, primero que todo, las asunciones que subyacen al *sentido común* del mundo científico. Esta invitación resulta particularmente relevante cuando se trata de analizar, desde nuestro sentido común de científicos, las representaciones sociales que conforman el sentido común de aquellos que formulan las políticas educativas objeto de nuestros análisis.

La visión del mundo de la ciencia, dice Searle (1995), depende de una distinción entre la objetividad y la subjetividad, la cual, a su vez, depende de una diferenciación entre su dimensión epistémica y su dimensión ontológica. A la luz de estas distinciones, este filósofo sostiene que los rasgos estructurales de nuestro mundo científico pueden caracterizarse de la siguiente manera: 1) que el mundo (para otros la realidad o el universo) existe independientemente de nuestras representaciones acerca de él (realismo externo); 2) que los seres humanos tienen una variedad de maneras interconectadas de tener acceso a y representar rasgos del mundo para sí mismos, tales como la percepción, el pensamiento, el lenguaje, las creencias, los deseos, así como los dibujos, los mapas, los diagramas (las representaciones, en general); 3) que algunas de las representaciones tales como las creencias y los enunciados, buscan ser y representar cómo son las cosas en realidad (teoría de la correspondencia sobre la verdad); 4) que los sistemas de representaciones, tales como los vocabularios y los esquemas conceptuales, en general, son creaciones humanas y por ello son arbitrarias; 5) que los esfuerzos humanos para lograr representaciones verdaderas de la realidad están influenciados por factores culturales, económicos, psicológicos, etc. (toda investigación se hace desde un punto de vista específico) y 6) que tener conocimiento consiste en tener representaciones verdaderas para las que proporcionamos ciertas justificaciones y evidencias (Searle, 1995, pp. 149-152).

Desde esta perspectiva, Searle concluye que lo único que hay, en últimas, es conocimiento y que la ‘ciencia’ es “un nombre que nosotros aplicamos a áreas en las que el conocimiento ha llegado a ser sistemático” (Searle, 1995, p. 151)⁴. En otras palabras, y para el caso que nos atañe, el conocimiento que como analistas críticos del discurso erigimos de manera sistemática se constituye en ‘objetivización’ de las representaciones sociales que forman parte de nuestro sentido común. Como consecuencia de lo anterior, se puede inferir que, si tenemos conocimiento (conocimiento científico, en nuestro caso), tenemos objetividad epistémica por definición. Veamos ahora qué implica para un analista crítico del discurso construir conocimiento sobre la realidad social, en particular, sobre las representaciones sociales de un grupo humano que elabora un documento de política educativa que analiza.

Searle afirma que la realidad social se refiere a esas porciones del mundo que son *hechos*, en tanto son resultado de los acuerdos entre los seres humanos. En sus palabras, “en un sentido, hay cosas que existen solo porque creemos que existen” (Searle, 1995, p. 1). Por esta razón, la estructura compleja de la realidad social es

4 La traducción de las citas al texto de Searle (1995) es propia.

invisible; sin embargo, es tan real como una piedra, dice este filósofo, porque la realidad social ha sido creada por nosotros para nuestros fines y es tan inteligible como nuestros fines mismos. No obstante, cuando deja de ser de utilidad, tenemos que esforzarnos por identificar las cosas en términos de sus rasgos intrínsecos (Searle, 1995, pp. 4-5). Esta invisibilidad genera un problema para el analista: no podemos solo describir la realidad social como nos parece a nosotros, porque las cosas no muestran la complejidad que les subyace y que hace que un comportamiento específico sea posible, por ejemplo. Por esta razón, Searle se refiere a un *hecho social* cuando involucra una intencionalidad⁵ colectiva; el hecho de que dos personas vayan a dar un paseo puede ser entendido como un hecho social por esta razón, dice. En este sentido, y para nuestro caso, el hecho de que un grupo de personas elabore un documento con lineamientos sobre cómo debe ser la educación superior en América Latina está relacionado con una intencionalidad colectiva que se caracteriza por un sentido de hacer, querer, creer, que es compartido por quienes conforman dicho grupo.

Continúa Searle afirmando que una subclase especial de los hechos sociales la conforman los hechos institucionales, es decir, aquellos que involucran a las instituciones humanas. El lenguaje, al ser una de estas instituciones basada en acuerdos, es a un mismo tiempo parte constitutiva de la realidad institucional (cualquier institución requiere de elementos lingüísticos sobre los hechos que se dan dentro de cada una). Searle afirma que el lenguaje constituye parcialmente los hechos institucionales porque posee mecanismos simbólicos, como por ejemplo las palabras, las cuales convencionalmente *significan, representan o simbolizan* algo más allá de ellas mismas de una manera tal que pueden comprenderse públicamente (Searle, 1995, pp. 60-61). Otras razones por las que los hechos institucionales necesitan del lenguaje son: 1) el lenguaje es epistemológicamente indispensable; 2) los hechos institucionales, al ser sociales, necesitan ser comunicados; 3) en la vida

5 Searle dice que con la conciencia viene la intencionalidad, la cual es la capacidad de la mente para representar objetos y el estado de cosas del mundo que es distinto de ella (Searle, 1995, pp. 6-7). Afirma que, además de la intencionalidad singular, existe una colectiva, esto es, una capacidad que muchas especies animales tienen. Gracias a ella no solo pueden emprender tareas que comprometen comportamientos de cooperación, sino también pueden compartir estados intencionales tales como creencias y deseos. En el caso de los seres humanos, lo crucial en la intencionalidad colectiva es un sentido de hacer (querer, creer, etc.) algo juntos; la intencionalidad individual que cada persona tiene se deriva, en últimas, de la intencionalidad colectiva que comparte (Searle, 1995, p. 25).

real los fenómenos son extremadamente complejos y su representación requiere del lenguaje; 4) los hechos institucionales perduran en el tiempo independientemente de la duración de las urgencias e inclinaciones de los participantes en la institución (Searle, 1995, pp. 77-78).

Desde esta perspectiva, parece que los procesos de objetivización y anclaje de las representaciones sociales identificadas por Moscovici tienen una relación estrecha con lo que Searle llama los tres elementos constitutivos de los hechos institucionales: su creación, su continuidad y su representación oficial (usualmente lingüística) (Searle, 1995, pp. 113-116). El principio que regula la creación inicial de un hecho institucional lo formula Searle de la siguiente manera:

[...] en la medida en que el nuevo estatus institucional es de mayor importancia, nos inclinamos más a requerir que sea creado por medio de actos de habla que se profieran por reglas estrictas. Estos actos de habla son en sí mismos actos institucionales. (Searle, 1995, p. 116)

Cuando los individuos involucrados directamente y un número suficiente de miembros de una comunidad deben continuar reconociendo y aceptando la existencia de un hecho institucional, entonces se garantiza la existencia continuada de tal hecho. Finalmente, debido a que los hechos institucionales solo existen gracias al acuerdo entre seres humanos, muchas veces necesitan representaciones oficiales, pues su existencia no puede leerse de la realidad natural que caracteriza la situación. Con ello, lo que Searle quiere destacar es que el lenguaje en los hechos institucionales no es solo descriptivo, sino que constituye la realidad social misma.

En referencia al papel del lenguaje en los documentos de política educativa puede decirse, entonces, que no solo es usado por el grupo de personas que formula una política educativa para re-presentar un hecho social intencional colectivo intangible; también las palabras que utilizan son parte constitutiva de la representación oficial de tal hecho social. Con el texto escrito que se produce se busca dar continuidad a la re-presentación del hecho social de interés. Entre más sean utilizadas las palabras que constituyen dicho acto de habla, mayor será la factibilidad de su continuidad y del anclaje de las representaciones sociales comprometidas, en el sentido común de las personas que tienen que ver con tal texto escrito.

Al relacionar la teoría de las representaciones sociales de Moscovici con la teoría de la construcción de la realidad social de Searle, puede concluirse que las representaciones sociales son conocimientos compartidos y justificados por un grupo

de seres humanos acerca de hechos del mundo que existen en tanto este grupo de personas creen en y están de acuerdo sobre ellos. El lenguaje como hecho institucional, arbitrariamente constituido por los seres humanos, es parte constitutiva de la misma realidad social que se construye. Sus mecanismos simbólicos no solo hacen posibles la creación, continuidad y formalización de los hechos sociales y sus representaciones, sino también permiten que estas sean compartidas y comprendidas por otros seres humanos que habitan el mundo.

Bilingüismo, diversidad e interculturalidad

Para efectos de la aproximación a las representaciones sociales que se encuentran en el documento de política educativa sobre la relación bilingüismo, diversidad e interculturalidad en América Latina, se expondrán aquí algunas consideraciones relevantes para el proyecto de investigación del cual este análisis hizo parte. Sichra (2004) afirma a este respecto que “[l]as ciudades latinoamericanas en aquellos países con vasta población indígena han dejado de tener —si es que alguna vez lo tuvieron— sociedades mestizas monolingües del castellano para volverse multilingües y pluriculturales en distinto grado” (Sichra, 2004, p. 3). Señala, además, que el hecho de que no exista una definición universalmente aceptada de bilingüismo hace que unos conceptos se contrapongan con otros. Por ejemplo, la noción de diglosia ha sido utilizada en un sentido de aplicación amplio a una comunidad lingüística como tal, en contraposición a la de bilingüismo como característica del uso lingüístico individual. La autora agrega que la variedad de los calificativos que se utilizan para verificar las diversas teorías refleja la dificultad de la mensurabilidad del bilingüismo y las múltiples características que el fenómeno lleva consigo.

El grupo de investigadores del Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos (PROEIB Andes), al cual pertenece Sichra, identifica varias razones por las que no se presta mucha atención a la estabilidad del fenómeno en el plano individual. En primer lugar, la competencia en la segunda lengua siempre es valorada en referencia a la primera. En segundo lugar, se podría aducir que la adquisición de varias lenguas tiene una connotación positiva, dice este grupo de investigación; sin embargo, no siempre es así. Aquellos que aprenden dos lenguas pueden sentir que este proceso tiene un “alto costo” en ellos. Surge el concepto de bilingüismo substractivo de una percepción del bilingüismo como amenaza a la identidad cultural (pérdida) y a la lengua materna (atrofia). Señala este grupo que es necesario avanzar en torno a una reflexión teórica a propósito del bilingüismo y el contacto de lenguas con los pueblos indígenas en el contexto

latinoamericano. En esta línea, aparece la noción de *interculturalidad*, como referida al “reconocimiento y aceptación de la diversidad cultural en un contexto de permanente comunicación y negociación social entre grupos e individuos que afirman su cultura” (Sichra, 2004, p. 10). Sostiene esta autora, así, que el bilingüismo es el correlato de *interculturalidad* en el plano lingüístico, tal vez como consecuencia del tipo de educación desarrollada desde tal comunicación y negociación entre grupos e individuos. No obstante, hablar de *diversidad* plantea en este marco su propia complejidad.

Ortiz (1992), a partir de un análisis sobre el abordaje del problema de la diversidad cultural en la antropología y la historia, afirma que el término ‘diversidad’ se ha venido usando de manera indiferenciada a fenómenos de diversa naturaleza. Se emplea en tipos de formaciones sociales radicalmente distintas (tribus indígenas, etnias, pasadas civilizaciones y naciones) como también a la diferenciación intrínseca de la propia modernidad – mundo – individuo, movimientos femenino, homosexual, negro, crisis de identidad, etc. (Ortiz, 1992, pp. 40-41). Sea una u otra aplicación, la globalización es el elemento situacional por excelencia, dice Ortiz, el cual reordena nuestro marco de entendimiento.

Desde este punto de vista, la discusión sobre la diversidad “no se reduce, por tanto, a un argumento lógico-filosófico; necesita ser contextualizada, pues el sentido histórico de las ‘diferencias’ redefine su propio sentido simbólico” (Ortiz, 1992, p. 44). El autor afirma, en este sentido, que entender la *diferencia* como producida socialmente nos permite distinguirla de la idea de *pluralismo*, la cual engañosamente sugiere que cada una de esas múltiples unidades tiene la misma validez social. “En esta perspectiva, la cuestión del poder se borra” (Ortiz, 1992, p. 44). Por ello, hace énfasis en que las diferencias también esconden relaciones de poder, razón por la cual considera que es necesario comprender cuándo el discurso sobre la diversidad oculta cuestiones como la desigualdad. Por ejemplo, el lema de la “unidad en la diversidad” lleva a algunas teorías a expresar la diversidad étnica en función de la unidad nacional. Este planteamiento de Ortiz es especialmente interesante para una revisión crítica de la noción originaria de Universidad.

Ortiz señala que las interacciones entre diversidades no son arbitrarias, pues se organizan de acuerdo con las relaciones de fuerza que se presentan en situaciones históricas concretas. Advierte que

[...] la diversidad cultural es diferente y desigual porque las instancias y las instituciones que las construyen tienen distintas posiciones de poder y de legitimidad

(países fuertes o países débiles, transnacionales o gobiernos nacionales, civilización “occidental” o mundo islámico, Estado nacional o grupos indígenas). (Ortiz, 1992, p. 48)

La escritura, por ejemplo, dice Ortiz, surgió como una necesidad específica de la sociedad occidental “racional” para poder expresar la universalidad del pensamiento occidental. Esta articulación del discurso sobre la *diferencia* a intereses histórica y socialmente determinados lleva a concluir a Ortiz que el debate sobre la diversidad cultural tiene implicaciones políticas.

Por último, y sobre la noción de interculturalidad, es necesario mencionar que ha entrado a la discusión académica y política en Latinoamérica con una marcada influencia de la problemática educativa. Ortiz (2003), por ejemplo, ha señalado la “misión civilizadora” que le fue asignada a la escuela desde el siglo xv. “La institución escuela fue —y sigue siendo en gran medida— expresión de una relación de dominación de una cultura a otra(s)” Sichra (2004, p. 11). Así, la interculturalidad se constituye en una estrategia que permite ampliar el sistema simbólico a partir del establecimiento y fortalecimiento de relaciones humanas basadas, a su vez, en el respeto y el reconocimiento de las diferencias, señala Sichra.

ACD, representaciones sociales y política educativa

Como bien lo señala Searle (1995), una de las dificultades de los analistas de las representaciones sociales es poder dar cuenta de una realidad que, en mucho, es invisible. Esto aplica, por supuesto, al caso de los documentos de política educativa como re-presentación oficial de una forma de entender, por ejemplo, la educación superior en América Latina, por parte de un grupo particular de personas. Sin embargo, es posible identificar tales representaciones sociales a partir del uso del lenguaje que se hace en textos orales y/o escritos elaborados en las comunidades en las que tales representaciones están asociadas.

Una aproximación a los sistemas de representaciones sociales es a partir de su equiparación a la noción de ideología. En su sentido más amplio, una ideología hace referencia a lo que plantea Moscovici como el contenido de las representaciones sociales (ideas). En un sentido más específico, puede hacerse como aproximación a estos sistemas con base en la presunción de que en algunas prácticas discursivas se presentan estos contenidos de las representaciones sociales como acuerdos cuando en realidad no lo son. Se presupone, desde esta última perspectiva, que muchos de los contenidos de las representaciones acerca del mundo social son acuerdos entre grupos de personas mucho más pequeños en número que aquellos

sobre los que se dice han llegado a tales acuerdos. Esta es la visión del Análisis Crítico del Discurso (ACD).

Según Wodak (2001), las preocupaciones centrales del ACD, como enfoque de investigación social, giran en torno a las nociones de ‘crítica’, ‘ideología’ y ‘poder’. La crítica se entiende como un distanciamiento respecto de los datos, su contextualización en los procesos sociales, la adopción explícita de una postura política y su subsecuente autocrítica. De otro lado, para el analista crítico del discurso, la ideología representa un importante aspecto del establecimiento y la conservación de unas relaciones desiguales de poder. Citando a Thomson, Wodak afirma que el estudio de la ideología es “el estudio de las formas en que se construye y se transmite el significado mediante formas simbólicas de diversos tipos” (Wodak, 2001, p. 30). El investigador tiene interés, entonces, en determinar si esas formas establecen o sostienen relaciones de dominación. Finalmente, y en relación con la noción de ‘poder’, Wodak sostiene que el ACD tiene afinidad con las relaciones de diferencia, y, sobre todo, con los efectos de estas diferencias en las estructuras sociales.

La constante unidad del lenguaje y de otros asuntos sociales garantiza que el lenguaje se halle entrelazado con el poder social de un buen número de maneras: el lenguaje clasifica el poder, expresa poder, está involucrado allí donde existe un desafío al poder o una contienda para conseguirlo. [...] Son muy pocas las formas lingüísticas que no se hayan visto, en un momento u otro, obligadas a ponerse al servicio de la expresión del poder mediante un proceso de metáfora sintáctica o textual. (Wodak, 2001, p. 31)

Estos son algunos supuestos acerca de la realidad que el ACD investiga, los cuales comparte con la etnografía crítica, diseño al que se integró en el estudio sobre la escritura académica en español de estudiantes universitarios hablantes de lenguas minoritarias y pertenecientes a diversas comunidades étnicas de Colombia.

En concordancia con los planteamientos de Searle (1995), Fairclough (2003) ve los discursos como maneras de representar los aspectos del mundo social, esto es, de los procesos, las relaciones con las estructuras del mundo material, el mundo “mental” de los pensamientos, sentimientos, creencias. Debido a que pueden representarse aspectos particulares del mundo de manera diferente, se puede, en general, considerar la relación entre discursos diferentes. Estos discursos son distintas perspectivas en el mundo, y están asociados con las múltiples relaciones que las personas tienen con él, lo cual, a su vez, depende de sus posiciones, sus identidades personales

y sociales y las relaciones sociales en que aparecen estas personas frente a otras. Los discursos no son solamente representaciones del mundo, sino también proyecciones, imaginarios, de posibles mundos diferentes al real y que atan proyectos de cambio en el mundo en diversas direcciones (Fairclough, 2003, p. 124). Hablar de discursos como diferentes maneras de representar el mundo implica, también, reconocer un grado de repetición de elementos comunes que son compartidos por grupos de personas y que tienen estabilidad en el tiempo.

Para identificar los diferentes discursos dentro de un texto⁶, Fairclough sugiere que en un análisis textual se puede: 1) identificar las partes principales del mundo (incluso áreas de la vida social) que son representadas —los *temas* principales (los contenidos según Moscovici)— y 2) identificar la *perspectiva* o ángulo particular desde donde ellas se representan. Los rasgos distintivos más obvios de un discurso son probablemente los del vocabulario, pues los discursos *lexicalizan* el mundo de maneras particulares (Fairclough, 2003, p. 129). Diferentes discursos pueden utilizar las mismas palabras, pero usarlas de diversas maneras. Los discursos, igualmente, se diferencian por las metáforas⁷, especialmente aquellas que son lexicales, palabras que generalmente representan una parte del mundo extendido a otras partes de él.

Según Fairclough (2003), la representación de eventos sociales puede reconocerse en el discurso a partir de tres tipos de elementos: los procesos, los participantes y las circunstancias. Cada texto puede analizarse en términos de los elementos *incluidos* en los eventos sociales, así como en aquellos que son *excluidos*, y dentro de los elementos incluidos, aquellos a los que se les da mayor prominencia. Cuando las representaciones son abstractas, es necesario determinar cómo se encuentran clasificadas. Es esta perspectiva y línea de acción las que informaron el análisis textual que se presenta en este artículo.

El texto de política educativa universitaria analizado

El texto cuyo análisis se presenta a continuación se titula *Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior. Informe Final —Proyecto Tuning— América Latina*

6 Fairclough usa el término *texto* en un sentido amplio. Textos impresos o escritos tales como listas de compras y artículos de periódicos son *textos*, pero también lo son las transcripciones de conversaciones y entrevistas, así como programas de televisión y páginas web. Define *texto* como cualquier situación real del uso del lenguaje (Fairclough, 2003, p. 3).

7 La metáfora es un recurso disponible para producir representaciones distintivas del mundo, y es precisamente la combinación de metáforas la que diferencia los discursos (Fairclough, 2003, pp. 131-132).

2004-2007. De sus 432 páginas, se seleccionaron siete apartados: “Agradecimientos”, capítulos 1 al 3, capítulos 5 al 7 y el Anexo 1. Estos recogen, en general, los planteamientos centrales del proyecto. El capítulo 1 es una introducción al documento, el 2 presenta una contextualización del proyecto y el 3 se refiere a las competencias genéricas que se proponen en el mismo. Aproximadamente 200 páginas del capítulo 4 están dedicadas a las competencias y enfoques de enseñanza, aprendizaje y evaluación de doce campos disciplinares y profesionales. Los capítulos 5, 6 y 7 presentan las reflexiones centrales del proyecto, las conclusiones del mismo y una descripción de los participantes. El capítulo 8 corresponde a un glosario y el 9 a la bibliografía. El Anexo 1 resume la metodología Tuning; mientras que el Anexo 2 presenta las fichas descriptivas de los sistemas educativos de los 19 países latinoamericanos participantes y la ficha modelo.

Resultados del análisis textual

En el estudio sobre escritura académica interesaban, en particular, las representaciones sobre los estudiantes universitarios latinoamericanos y, en segunda instancia, las representaciones relacionadas con las situaciones de bilingüismo e interculturalidad presentes en los contextos universitarios latinoamericanos.

¿Cómo son representados los estudiantes universitarios latinoamericanos?

En relación con el primer tipo de escogencia para la representación de actores sociales (inclusión/exclusión), puede afirmarse que *el estudiante* es incluido en el texto solo en tanto agente de su proceso de aprendizaje en la universidad, no como actor participante en los debates para determinar los derroteros de la educación superior en la región. En esta línea, *el profesor* aparece, en general, como actor que facilita la responsabilidad de aprender del estudiante. Quienes participan en los debates, y con un propósito específico, son los llamados *académicos*; sin embargo, no se explicita quiénes son. Una forma de interpretar tal omisión del estudiante en los debates, en el primer caso, y de la alusión ambigua a un grupo de personas dedicadas a la academia, en el segundo, puede considerarse como una estrategia discursiva lexical que mantiene un tipo de relación de desigualdad social que ha caracterizado a las comunidades universitarias. De otro lado, cabe preguntarse si la estrategia discursiva, más bien, es que se infiera que los académicos son los profesores universitarios o que el estudiante es parte de lo que se enuncia, en otros apartes, como las “muchas personas comprometidas con la educación superior” o “otros grupos interesados en el tema”. Son estas ambigüedades las que permiten la

consecución de una interpretación más o menos compartida de la realidad social por parte de aquellos que no participaron en la elaboración del documento. Veamos algunos datos que sustentan esta interpretación:

- (1) El presente libro [refiriéndose al documento que presenta el informe del proyecto] es fruto del trabajo y dedicación de muchas personas comprometidas con la educación superior.⁸ (p. 9)⁹
- (2) La definición de estas competencias [específicas] es responsabilidad de los académicos, en consulta con otros grupos interesados en el tema. (p. 16)
- (3) Cada estudiante debe experimentar una variedad de enfoques y tener acceso a diferentes contextos de aprendizaje, cualquiera sea su área de estudio. Por supuesto, la transparencia y la comparabilidad de los métodos y criterios para evaluar el logro de las competencias son esenciales, si queremos contribuir a la mejora de la calidad. (p. 16)
- (4) El estudiante pasa a tener una participación activa en la construcción de su propio aprendizaje, con lo que el profesor se convierte en el gran facilitador que pone en manos de los estudiantes los recursos: información, métodos, herramientas, crea ambientes y les acompaña, brindándoles asistencia a lo largo de todo el proceso, elevando con ello su motivación, compromiso y gusto por aprender y comprender la utilidad del aprendizaje. Es necesario que se generalice el profesor motivador, facilitador de procesos de desarrollo humano y asesor científico y metodológico. Esta es la nueva propuesta, en la que el trabajo del estudiante es lo fundamental para el logro de su aprendizaje y para la definición de su personalidad, escenario en el cual las TIC resultan de gran utilidad para la concreción de las actividades educativas cotidianas. (p. 25)

Tal y como ya se ha mencionado, otra forma en la que los estudiantes aparecen en el documento es incluidos en otras palabras que los proyectan; tal es el caso de la palabra *profesionales*. Como estrategia discursiva puede considerarse como una manera de proyectar, igualmente, el momento en el que serán reconocidos como interlocutores válidos.

8 Se subrayan recursos lingüísticos que evidencian formas de representar personas, acciones o eventos de interés.

9 Número de la página del documento analizado de la cual ha sido extraído el fragmento analizado.

- (5) La sociedad requiere de profesionales con pensamiento crítico, con conocimientos profundos de su realidad local y mundial, que junto a su capacidad de adaptación al cambio, hayan asumido un compromiso ético con la sociedad. (p. 24)

Los *nombres propios* que se utilizan se constituyen en elementos discursivos decisivos para la consecución de las metas establecidas en el proyecto que se presenta en el documento. Su uso, igualmente, legitima los niveles de participación logrados en la elaboración del documento. Se destaca, en esta última línea de acción, el uso de negrillas para la mención de los países participantes, así como para señalar el número de universidades que contribuyeron en las mesas temáticas.

- (6) Para ello contamos con la colaboración de las universidades latinoamericanas organizadoras de las Reuniones Generales, la Universidad Nacional de La Plata (Argentina), la Universidad Federal de Minas Gerais (Brasil), la Universidad de Costa Rica (Costa Rica) y la Universidad Autónoma Metropolitana (México). Dichas instituciones, a través de sus autoridades y en particular de las representantes en el proyecto, María Rosa Depetris, Marlucy Paraíso, Leda Badilla y María José Arroyo Paniagua respectivamente trabajaron intensamente para que cada encuentro fuera exitoso. (p. 9)
- (7) Estas **182 universidades** provenientes de **18 países de América Latina (Argentina, Brasil, Bolivia, Colombia, Costa Rica, Cuba, Chile, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, Uruguay y Venezuela)** se constituyeron en doce grupos temáticos de trabajo. **República Dominicana**, país no elegible —en la Convocatoria del Programa ALFA, razón por la cual no se incluyó en el grupo de los 18 países iniciales— solicitó formalmente sumarse al proyecto, asumiendo enteramente los costos de su participación. De esta forma, el proyecto cuenta con una cobertura en **19 países y en 190 universidades latinoamericanas** comprometidas con el trabajo planteado¹⁰. (p. 18)

Con respecto a lo que nos muestran los *roles gramaticales* utilizados en el texto, el uso reiterado de frases preposicionales deja entrever la aparición de los representantes de las instituciones de educación superior participantes como una circunstancia favorable para cumplir con unas metas establecidas en el proyecto. Particularmente, se reconoce la labor de los coordinadores generales de las 12 áreas de trabajo para la consecución de tales metas. Su rol como participantes y actores se restringe a guiar, “contener” y lograr unos resultados ya previstos antes de iniciar

10 Las negrillas son del texto analizado.

la experiencia en América Latina. Estas acciones contrastan con otra que es inferida con el gerundio *debatiendo*. Tal y como son enunciadas las acciones a cargo de los coordinadores generales, el nivel de debate se circunscribe a “cómo lograr las metas establecidas”, no a establecer unas metas educativas específicas para América Latina.

- (8) Asimismo, también queremos [los autores del texto] expresar nuestro reconocimiento a todas las instituciones de educación superior participantes, que a través de sus representantes, nos han ofrecido su tiempo, energía y apoyo para cumplir con las metas establecidas. (p. 9)
- (9) A ellos va nuevamente nuestra gratitud y particularmente a los coordinadores generales de las 12 áreas de trabajo, quienes han guiado a cada grupo, lo han contenido y lograron que se alcanzaran los resultados esperados desde un inicio. (p. 9)
- (10) Un proyecto que ha congregado a importantes representantes de la educación superior, debatiendo de forma conjunta los aspectos más significativos de los sistemas universitarios, y teniendo como objeto último la mejora de la educación. Por esta forma de buscar consensos, [...]. (p. 9)

Aparece como única vez, en los apartados seleccionados, una reflexión a partir del uso de un pronombre indeterminado *uno*. Esta indeterminación del sujeto de la reflexión aparece en un párrafo en el que, acompañando la certeza del impacto del proyecto en los sistemas de reconocimiento académico, se expresa una inquietud sobre la efectividad de los mecanismos que permitan garantizar la “comprensión de lo diferente” en el marco de un diálogo suficientemente participativo entre dichos sistemas.

- (11) Tuning está abocado a impactar fuertemente en los sistemas de reconocimiento académico, dato relevante en el contexto de movilidad mundial. Pero uno puede preguntarse si es posible tener mecanismos a nivel global que permitan la clara comprensión de lo diferente y si los mismos pueden ampliar y asegurar el diálogo entre los distintos sistemas. Sería posible y conveniente canalizar esfuerzos para la construcción de mecanismos entendidos y elaborados por la mayoría, suficientemente abiertos para que haya espacio para todos, pero definidos de forma que los elementos cruciales de las titulaciones pudieran conocerse y ‘reconocerse’ en los distintos sistemas educativos. (p. 12)

Es claro en el documento que la perspectiva adoptada, una cuyo centro es la noción de ‘competencias’, prevalece frente al punto de vista de los poseedores de los títulos. Aparece el estudiante y, más específicamente, el trabajo del estudiante como una circunstancia especial para que el sistema de competencias sea posible.

- (12) El proyecto tiene como meta impulsar consensos a escala regional sobre la forma de entender los títulos, desde el punto de vista de las competencias que los poseedores de dichos títulos serían capaces de alcanzar. (p. 15)
- (13) En la **tercera línea**, se inicia una reflexión sobre el impacto y la relación de este sistema de competencias con el trabajo del estudiante, y su conexión con el tiempo resultante medido en créditos académicos. (p. 16)

Con el uso del adjetivo posesivo *su*, no se sabe con exactitud quién realiza ciertas acciones. Por ejemplo, en el caso de la aplicación de las TIC's en estos procesos, no es claro quién las aplica en el ámbito universitario; lo que sí es claro es que la formación de profesores, el aprendizaje de los estudiantes y la relación entre estos procesos son receptoras de la aplicación de tales tecnologías.

- (14) La verdadera integración de las TIC's en el ámbito universitario llegará cuando se demuestre su aplicación exitosa en la formación de los profesores, el aprendizaje de los estudiantes, el seguimiento de su desempeño académico; y en la mejora de la relación profesor alumno, en el marco de las actividades educativas normales, en todas y cada una de las áreas y asignaturas del quehacer universitario. (p. 24)

Algo bien interesante que puede observarse es el tránsito que se hace de una *circunstancia*, en la que el futuro profesional es parte de ella (en una frase preposicional), hacia el surgimiento de otro *participante* en el proceso educativo (un nombre que actúa como agente de una acción). Estudiante y profesor de repente se transforman en participantes presentados en circunstancias especiales, mientras que las competencias adquieren vida como agentes que realizan acciones. Veamos:

- (15) Los perfiles de los profesionales universitarios no solo deben satisfacer los requerimientos de la sociedad, sino proyectarlos, de acuerdo a las necesidades de las regiones y del país. En este sentido, lo recomendable es que su definición se realice a través de competencias (p. 25)
- (16) En síntesis, las competencias emergen como elementos integradores capaces de seleccionar, entre una amplia gama de posibilidades, los conocimientos apropiados para determinados fines. La tendencia hacia una 'sociedad del aprendizaje' ha sido aceptada ampliamente y se halla consolidada desde hace algún tiempo. Algunos elementos que definen este cambio de paradigma son una educación centrada en el estudiante, el cambiante papel del educador, una nueva definición de objetivos, el cambio en el enfoque de las actividades educativas y en la organización y los resultados del aprendizaje. (p. 40)

Sobre la exclusión o inclusión de la actividad de interés para la investigación, esto es, la escritura académica en la educación superior, puede decirse que aparece en el trasfondo como presuposición, si se le concibe como fundamental en la elaboración y transmisión del conocimiento al que hace referencia el documento. Sin embargo, no se contempla para ninguna otra función; por lo menos, no de manera explícita. De otro lado, es de especial interés la única alusión a la escritura que se hace en estos apartados. Esta afirmación hace referencia a una carencia identificada como “problema” en un gran número de estudiantes universitarios de la región.

(17) Las universidades han de formar a sus estudiantes, dentro de una perspectiva en la que el aprendizaje sea una tarea vitalicia, para una carrera productiva y para la ciudadanía. Las universidades deben ser cada vez más conscientes de que su misión está en permanente transformación, su visión en constante efervescencia, y que su liderazgo —en el campo de la elaboración y transmisión del conocimiento— requiere de una nueva sensibilidad hacia los cambios sociales. (p. 34)

(18) Efectivamente, hoy podemos comprobar que un gran número de alumnos ingresan a las instituciones de educación superior, sin haber adquirido las competencias básicas de lectura y escritura de textos complejos, capacidades para el razonamiento lógico matemático, capacidad de análisis y de síntesis, capacidad de argumentación, etc., además de contenidos disciplinares no aprendidos. (p. 40)

A partir del análisis de estos fragmentos, puede afirmarse que la representación que se hace de los estudiantes universitarios en este documento debe inferirse, en buena medida, en tanto no se hace una alusión explícita frecuente sobre ellos, salvo como “recurso indispensable” para que el sistema de créditos funcione. Su falta de protagonismo como actores en los debates sobre los derroteros de la educación superior en América Latina se hace evidente.

¿Cómo se representan el bilingüismo y la interculturalidad presentes en nuestras universidades latinoamericanas?

No hay alusión alguna a estos dos eventos sociales en los apartados analizados del documento. Los eventos sociales representados que se encuentran más asociados a estos dos temas son los siguientes.

La globalización resulta ser el proceso social más general, en el cual se podría inferir que se dan las situaciones de bilingüismo e interculturalidad. Al respecto, en el documento se afirma:

- (19) La sociedad requiere profesionales con pensamiento crítico, con conocimientos profundos de realidad local y mundial, que junto a su capacidad de adaptación al cambio, hayan asumido un compromiso ético con la sociedad. (p. 24)
- (20) La globalización puede tener varios efectos: en ciertos casos, podría significar la incorporación de modelos extranjeros, pero, en otros, que son los deseados, puede facilitar referentes para mejorar prácticas internas y reafirmar la pertinencia con una visión local y global, que son necesarias y complementarias. (p. 25)

Si la globalización “significa” la incorporación de modelos foráneos o “facilita” referentes para mejorar prácticas, ¿cuál sería la complementariedad de esta relación entre visión local y global? Se agrega a lo ya enunciado lo siguiente:

- (21) Finalmente, se debe mencionar el alcance global de la actividad humana, que en los actuales momentos no tiene precedente, por la intensidad y la extensión de su influencia. En el ámbito de la educación superior, es frecuente que universidades compartan las carreras, los programas de estudio y los currículos con otras universidades y que ofrezcan una doble titulación, que mantengan programas de movilidad de profesores y estudiantes, proyectos conjuntos de investigación; [...] En otras palabras, se están dando pasos firmes hacia la internacionalización de la educación superior. (p. 25)
- (22) Las universidades, para cumplir con todos estos nuevos retos, deben tener una estructura y organización flexibles, utilizando las nuevas tecnologías de información y comunicación y, sobre todo, incorporando sistemas de aseguramiento de la calidad. (p. 25)

En principio, se podría inferir de estos dos últimos fragmentos que a los efectos de la globalización le correspondería la creación de una institución que tenga una estructura y organización flexibles. ¿Cuáles serían las implicaciones de esta afirmación en referencia a las situaciones de bilingüismo e interculturalidad que caracterizan nuestros contextos universitarios latinoamericanos? ¿Hasta dónde llega tal flexibilidad? La respuesta que se provee en este documento corresponde a un proyecto:

- (23) Asimismo queremos resaltar el importante papel que desempeñaron los Centro Nacionales Tuning que han sabido acompañar el proceso de debate de las universidades, con un profundo respeto por la diversidad de opiniones y un fuerte compromiso con la tarea encomendada. Ellos han logrado que el proyecto fuera conocido más allá de las universidades participantes, y han recogido de sus sistemas universitarios propuestas para enriquecer el debate. (p. 9)

Este proyecto presenta un tipo de universidad acorde a la perspectiva desde donde se problematiza la educación superior.

- (2.4) La universidad en general busca ser el centro del pensamiento, del debate, de la cultura y de la innovación, y, a la vez, está convencida de la necesidad de estar en sintonía con la realidad circundante y los nuevos paradigmas de la educación superior. (p. 23)

La universidad, la cual se presenta como agente que busca ser centro del pensamiento, del debate, de la cultura y de la innovación, debe “sintonizarse” con la realidad circundante. Se presenta este reto de la universidad asociado a un proceso que aglutina una serie de eventos sociales más concretos: la formación en competencias.

- (25) Los perfiles de los profesionales universitarios no solo deben satisfacer los requerimientos de la sociedad, sino proyectarlos, de acuerdo a las necesidades de las regiones y del país. En este sentido, lo recomendable es que su definición se realice a través de competencias. (p. 25)
- (26) El interés en el desarrollo de competencias en los programas concuerda con un enfoque de la educación centrado primordialmente en el estudiante y en su capacidad de aprender, exigiendo más protagonismo y cuotas más altas de compromiso puesto que es el estudiante quien debe desarrollar las competencias. (p. 17)

Este proceso particular de formación se presenta, así, como medio para la satisfacción de las necesidades regionales y nacionales. ¿Qué tipo de necesidades? La formación en competencias se precisa a partir de la realización de la tarea encomendada a los estudiantes: adquirir las competencias que le permitirán satisfacer los requerimientos de la sociedad. ¿Qué tipo de sociedad?

- (27) La idea que los estudiantes adquieran más competencias determinadas afecta positivamente la claridad en la definición de los objetivos fijados para un programa específico. Esto se logrará añadiendo indicadores que puedan ser dinámicos y más acordes con las necesidades de la sociedad y el empleo. (p. 17)
- (28) El interés en el desarrollo de competencias en los programas concuerda con un enfoque de la educación centrado primordialmente en el estudiante y en su capacidad de aprender, exigiendo más protagonismo y cuotas más altas de compromiso puesto que es el estudiante quien debe desarrollar las competencias. (p. 17)
- (29) Respecto de forjar una nueva visión “el objetivo es facilitar el acceso a una educación general amplia, y también a una educación especializada y para determinadas carreras, a menudo interdisciplinaria, centrada en las competencias y aptitudes, pues ambas preparan a los individuos para vivir situaciones diversas y poder cambiar

de actividad”. Así también sobre métodos educativos innovadores, se recomienda “propiciar la adquisición de conocimientos prácticos, competencias y aptitudes para la comunicación, el análisis creativo y crítico, la reflexión independiente y el trabajo en equipo en contextos multiculturales.” (p. 35)

- (30) La proliferación de diferentes modos de educación (tiempo completo, tiempo parcial, etc.), los contextos cambiantes y la diversidad afectan también el ritmo con el que los individuos o grupos se involucran en el proceso educativo. (p. 38)

Aparece, de manera reiterada, el desplazamiento del protagonismo del proceso de formación de los estudiantes a las competencias que “deben” adquirir. De igual manera, la connotación positiva que pudiera tener la alusión al efecto de ‘lo diferente’, ‘lo cambiante’ y ‘lo diverso’ en el ritmo del proceso educativo se transforma, en otros apartados, en un efecto con connotación más bien negativa que dificulta la consecución de la “tarea encomendada”. ¿Cómo acoger tales diferencias, tales cambios, tal diversidad, cuando esto resulta en la imposibilidad de una formulación de unas competencias únicas, limitadas, necesarias para el reconocimiento transnacional?

Estos diversos niveles de abstracción en que son presentados los eventos sociales comprometidos en la justificación del proyecto son reforzados con esquemas de clasificación de las palabras utilizadas. Por ejemplo, las palabras *diálogo*, *comunicación* y *debate* están siempre circunscritas a la realización de la tarea encomendada por el proyecto en los representantes de las universidades latinoamericanas participantes. Este esquema de clasificación se presenta con otro referido a un tipo de interactuante: el país.

- (31) Por esta forma de buscar consensos, Tuning ha sido también una positiva e intensa experiencia de diálogo, por una parte entre los países latinoamericanos, que han desarrollado una mayor capacidad para entenderse teniendo en cuenta la perspectiva de cada uno de los participantes, y por otra de Europa con América Latina, estableciendo canales de comunicación fluidos que permiten un mayor conocimiento de ambas realidades. (p. 9)
- (32) Asimismo queremos resaltar el importante papel que desempeñaron los Centro Nacionales Tuning que han sabido acompañar el proceso de debate de las universidades, con un profundo respeto por la diversidad de opiniones y un fuerte compromiso con la tarea encomendada. Ellos han logrado que el proyecto fuera conocido más allá de las universidades participantes, y han recogido de sus sistemas universitarios propuestas para enriquecer el debate. (p. 9)

Desde esta perspectiva, respetar la diversidad de opiniones y el compromiso también está asociado a la realización de la tarea encomendada. En este sentido, comienza a aparecer en el texto una palabra referida al objeto de estudio (bilingüismo e interculturalidad), esto es, la diversidad. Sin embargo, se alude a ella para explicitar la incorporación de los diferentes aspectos de la diversidad de los países, emulando un ejercicio de integración en el contexto europeo. ¿Qué aspectos de la diversidad se incorporan? ¿Cómo? ¿Cómo integrar a partir de la incorporación de los diferentes aspectos de la diversidad de los países interactuantes?

- (33) El proyecto no puede enfocarse como una ‘receta’, sino como una metodología que procede de una perspectiva, cuya finalidad es incorporar los diferentes aspectos de la diversidad de los países que en él intervienen e interactúan. [...] Hoy Tuning es más un proyecto; se ha convertido en una metodología internacionalmente reconocida, una herramienta construida por las universidades para las universidades, un instrumento que permite pensar que el Espacio de Educación Europeo puede ser una realidad cada vez más cercana. Europa está transitando su camino de integración y Tuning ha facilitado parte de ese proceso. (p. 11)

La interacción entre las palabras *diversidad* e *integración* en el documento se presenta simultáneamente con una aclaración para no equiparar dos palabras: *receta* y *metodología*. Esta última palabra cobra importancia luego de insistir en que hay una tarea por realizar y que el proyecto provee de la metodología para hacerla. Entonces, ¿en qué sentido no es receta? No se aclara; no obstante, bien podría afirmarse, por el Anexo 1 titulado “Metodología Tuning”, que dicha metodología es garante de éxito en la consecución de la tarea encomendada.

Otro esquema de clasificación de las palabras es el referido a la relación entre las palabras *transformación* y *mejora* con *ajuste* y *adaptación*. Estas comienzan a interactuar con las palabras *diversidad* y *variedad*.

- (34) Este proyecto es soñar, avizorar la transformación y mejora de la realidad. Pero no es solo soñarlo, sino poner manos a la obra para que se convierta en realidad. (p. 10)
- (35) Para ocupar un lugar en la sociedad del conocimiento, la formación de recursos humanos es de vital importancia y el ajuste de las carreras a las necesidades de las sociedades, a nivel local y global, es un elemento de relevancia innegable. (p. 12)
- (36) El mantener a las universidades en diálogo constante con la sociedad, que es una parte siempre abierta al futuro, es relevante para cualquier realidad, aunque la sensibilidad y la adaptación a los diversos contextos es naturalmente un requisito fundamental y algo que está absolutamente presente en el proyecto Tuning – América Latina. (p. 13)

- (37) Cada equipo, cada país, está llamado a trabajar desde la especificidad de su entorno. El mantener la variedad es tan importante como llegar a consenso. La incorporación de 19 países de América Latina en el Tuning se hace desde sus respectivos contextos, ya que los requiere naturalmente como base. (p. 12)
- (38) Es preciso, entonces, que los estudiantes incorporen en sus procesos de enseñanza-aprendizaje, competencias que les brinden esa capacidad de adaptación permanente al cambio, pero, al mismo tiempo, que les formen como ciudadanos comprometidos. (p. 24)

Si bien se presenta como meta la “transformación” y la “mejora” de la realidad, las necesidades a las que deben “ajustarse” las carreras son las de la sociedad del conocimiento; no necesariamente otro tipo de necesidades (de otro tipo de sociedad o de la misma persona que se forma). Las alusiones a la transformación y la mejora en este segmento están referidas en otros apartes a un requerimiento de ajuste y de adaptación. La diversidad, en este sentido, es tan solo una característica de los contextos que debe tenerse en cuenta en el proyecto Tuning – América Latina. Se hace referencia a la diversidad desde la variedad de contextos en la que los equipos trabajarán en la consecución de las metas establecidas; no necesariamente se presenta como el aporte que esa variedad de contextos puede hacer a los procesos educativos, sino a la circunstancialidad y necesidad de dicha diversidad para la consecución de la meta. Finalmente, desde la perspectiva de quienes elaboran el documento, son las competencias las que brindan la capacidad de adaptación al cambio.

La comprensión de lo diferente está presente como una preocupación (pregunta) que podría resolverse con mecanismos que aseguren el diálogo entre dichas diferencias.

- (39) Tuning está abocado a impactar fuertemente en los sistemas de reconocimiento académico, dato relevante en el contexto de movilidad mundial. Pero uno puede preguntarse si es posible tener mecanismos a nivel global que permitan la clara comprensión de lo diferente y si los mismos pueden ampliar y asegurar el diálogo entre los distintos sistemas. Sería posible y conveniente canalizar esfuerzos para la construcción de mecanismos entendidos y elaborados por la mayoría, suficientemente abiertos para que haya espacio para todos, pero definidos de forma que los elementos cruciales de las titulaciones pudieran conocerse y ‘reconocerse’ en los distintos sistemas educativos. (p. 12)

Tuning – América Latina es un tipo de trabajo (conjunto), es un tipo de espacio (de reflexión). La mejora en la educación superior en Tuning América Latina está

planteada desde el avance en el desarrollo de titulaciones fácilmente comparables y comprensibles en este contexto.

- (40) En otras palabras Tuning – América Latina es un trabajo conjunto que busca y construye lenguajes y mecanismos para la comprensión recíproca de los sistemas de enseñanza superior, que faciliten los procesos de reconocimiento de carácter trasnacional y transregional. Ha sido concebido como un espacio de reflexión de actores comprometidos con la educación superior, que a través de la búsqueda de consensos, contribuye para avanzar en el desarrollo de titulaciones fácilmente comparables y comprensibles, de forma articulada, en América Latina. (p. 12)

Por primera vez, en los esquemas de clasificación utilizados, se hace alusión a una preocupación por proteger la rica diversidad de la educación superior latinoamericana. Igualmente, se vincula la noción de ‘diversidad’ a la de ‘autonomía universitaria’.

- (41) La protección de la rica diversidad de la educación superior latinoamericana es fundamental en el proyecto, así como la autonomía universitaria. El debate se nutre teniendo en cuenta las particularidades de las diferentes instituciones. Este punto es un pilar básico del proyecto. Uno de sus propósitos centrales es contribuir al desarrollo de titulaciones fácilmente comparables y comprensibles ‘desde adentro’, en base a los sistemas de educación superior de los países de América Latina. (p. 15)

El debate ya circunscrito en el *cómo* realizar la tarea encomendada debe nutrirse de las particularidades de las diferentes instituciones. ¿Cuáles son estas particularidades? ¿Es esta una autonomía universitaria solo entendida desde un aporte en el cómo? ¿Está vinculada esta autonomía en contribuir “desde adentro”?

Frente a tal requerimiento sobre la “diversidad”, se precisa una aclaración, para lo cual se recurre al uso de letras mayúsculas e itálicas:

- (42) Es trascendental remarcar, las veces que sea necesario, que la comparabilidad de curriculum, de métodos de aprendizaje y evaluación, *difiere de la homogeneidad y que la diversidad NO constituye un inconveniente en lo que respecta a los perfiles académicos y profesionales, sino más bien una ventaja.* (p. 43)

Resulta interesante, a este nivel, la manera como se resalta el hecho de que la diversidad en los perfiles académicos y profesionales no sea un inconveniente con la condición necesaria que hace posible el sistema por competencias: la comparabilidad curricular, de métodos de aprendizaje y evaluación. En ninguna sección del

documento se procede a describir o explicar cómo sería esta diversidad una ventaja para la formación por competencias.

Diferente a la alusión de la necesidad de desarrollar la capacidad de comunicación oral y escrita para efectos del proceso de aprendizaje, y la capacidad de comunicación en un segundo idioma para interactuar con otros grupos humanos, se presentan tres competencias particulares para la región:

- (43) Finalmente, hay que resaltar que el proyecto latinoamericano incorpora **3 competencias nuevas: responsabilidad social y compromiso ciudadano, compromiso con la preservación del medio ambiente y compromiso con su medio socio-cultural**; tres competencias del proyecto europeo no fueron consideradas en la versión latinoamericana (conocimiento de culturas y costumbres de otros países, iniciativa y espíritu emprendedor y motivación de logro). (p. 45)

Luego, refiriéndose a los cuatro factores de una consulta a los grupos (académicos, estudiantes, graduados y empleadores): el proceso de aprendizaje, los valores sociales, el contexto tecnológico internacional y las habilidades interpersonales, hacen la siguiente salvedad:

- (44) Los factores arriba mencionados dejan bien claro que no solo es imposible, sino que, además, no es deseable definir una fórmula única para lograr las competencias y los resultados del aprendizaje deseados. Según las circunstancias y las condiciones internas y externas, habrá que encontrar el equilibrio adecuado para cada programa/curso/titulación en términos de los factores citados, incluido el tiempo de trabajo del estudiante. Esta combinación puede variar de una institución a otra y de un país a otro. Así que está claro que distintos caminos pueden llevarnos a unos resultados del aprendizaje comparables, manteniendo al mismo tiempo la diversidad existente en América Latina. (p. 296)

La noción de ‘diversidad’ nuevamente está referida a los posibles ritmos y maneras para lograr las metas ya establecidas por el Proyecto Tuning, y no a la importancia de dicha noción para determinar los fines de la educación superior.

- (45) En este contexto, el proyecto Tuning se presenta como una alternativa para las universidades latinoamericanas, que promueve, a través de un trabajo colectivo, aportar a los procesos de enseñanza aprendizaje, respetando la autonomía y la diversidad de cada región y cultura académica. Lo que se busca es el reconocimiento y la validación de los elementos regionales comunes, el acercamiento y comprensión de las diferencias,

para colaborar en la solución de los problemas, aprovechando y compartiendo asimismo los factores de éxito. (p. 31)

Entonces, ¿qué significa *sintonizar* en el Proyecto Tuning?

Finaliza este artículo con lo expuesto en el documento analizado sobre qué significa ‘tuning’.

(46) 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 disonancias*”. (p. 11)

Según los apartes analizados de la sección de “Agradecimientos” (pp. 9-10), el ejercicio realizado en América Latina se acerca mucho más a la primera acepción, *sintonizar*, que a *afinar*. La diversidad pareciera, desde esta perspectiva, una referencia a los diversos instrumentos de una orquesta, la cual sigue las indicaciones de un solo director y una sola obra por interpretar (otras obras podrían entenderse como disonancias).

Si bien los autores del libro objeto de análisis recurren a la acepción de afinar, lo hacen en referencia a que el objeto de tal “afinación” son las estructuras educativas.

(47) El aporte y la riqueza de las experiencias recogidas por los académicos y las instituciones latinoamericanas contribuirán significativamente a la creación de lenguajes comunes, que nos ayuden a valorar y reconocer aquello que sea significativo y pueda mejorarnos a todos como sociedad. (p. 21)

Bilingüismo ideológico y mimesis: una perspectiva a “visitar”

El análisis textual del documento de política educativa universitaria presentado en este artículo señala varias situaciones de interés para una reflexión acerca de lo que podríamos entender como el ACD de la política educativa. A un nivel teórico, este análisis textual da cuenta de una noción de *política educativa* lingüísticamente definida en tanto *hecho social* que se institucionaliza al momento de crearse un acto de habla que garantiza su continuidad, en palabras de Searle. Para el caso que compete a este análisis, en la medida en que se lexicaliza, por ejemplo, una forma de re-presentar un hecho social (la educación superior como formación por competencias) se objetiviza y encuentra un mecanismo de anclaje efectivo en el

sentido común de los miembros de una comunidad (e. g. la comunidad universitaria latinoamericana), en tanto se integra el acto de habla hecho texto escrito en los sistemas de conocimiento y significado existentes. Luego de casi 14 años de la publicación de este informe del Proyecto Tuning – América Latina, cabe preguntarse ¿qué universidad no utiliza en su cotidianidad este *discurso de las competencias*? El anclaje parece estar confirmado. Veamos cómo los hallazgos arriba presentados ilustran esta línea de argumentación.

Para el caso del documento de política educativa analizado, un grupo específico de académicos designados como coordinadores del proyecto Tuning-América Latina en las diferentes universidades participantes objetiviza sus representaciones sociales acerca de la educación superior contemporánea a partir de la lexicalización, en un texto escrito, de sus representaciones sobre los eventos y actores sociales que constituyen este tipo de educación. Ejemplos de estas representaciones más específicas son, respectivamente, aquellas referidas al requerimiento hoy de orientar la educación superior por competencias para mejorar su calidad, así como al papel de estudiantes y profesores universitarios para que dicho requerimiento se satisfaga. Las representaciones de estos eventos y actores sociales se lexicalizan, a manera de ilustración, a partir de la presentación de ‘las competencias’ como un *nombre* que actúa como agente de una acción en (16), mientras que estudiantes y profesores dejan de ser nombres que actúan como agentes de acciones para convertirse en *parte de una circunstancia* para que el ‘nuevo agente’ emerja (15). Esta objetivización se complementa con un anclaje de estas representaciones particulares también a nivel lexical. En esta oportunidad se recurre, por ejemplo, para el caso de los actores sociales, a la ambigüedad como estrategia discursiva lexical tal y como se ilustra en el análisis textual de los enunciados (1) al (4). De otro lado, para el caso de los eventos sociales, el grupo de cuya autoría es el documento de política educativa analizado utiliza, para el anclaje de estas representaciones, diferentes niveles de abstracción reforzados por esquemas de clasificación de palabras como lo ilustra el análisis en el apartado inmediatamente anterior. Uno de estos esquemas integra el nombre *diversidad* al sistema de ideas asociado con la palabra *sintonización* (*tuning*) y a este sistema con el relacionado con la *autonomía universitaria*, como lo ejemplifica el análisis textual de los enunciados del (33) al (47).

Es precisamente a partir de este tipo de lexicalización de los enunciados de un documento de política educativa como el analizado, que puede evidenciarse una forma efectiva de integrar la nueva información a los sistemas existentes de conocimiento y significado, a los que se refiere Moscovici como anclaje de las representaciones

sociales y Searle, como parte fundamental del sentido común. Desde esta perspectiva, Searle agregaría que la política educativa como hecho institucional (una subclase de los hechos sociales) requiere ser creada por medio de un acto de habla complejo (un documento de política educativa) que garantiza el reconocimiento y aceptación de su existencia. De esta manera, como afirma Searle, el lenguaje deja de solo describir estos hechos institucionales para ser parte de la realidad social misma a la que se refiere.

A nivel metodológico, este análisis textual permite evidenciar también los alcances y las limitaciones de los análisis de los documentos de política educativa que realizamos. Los alcances de tales análisis están referidos a un *encuentro* entre las representaciones sociales objetivizadas y ancladas en el ‘sentido común de quienes formulan las políticas educativas’ y el ‘sentido común del científico’. Intersubjetivamente hablando, estaríamos logrando a través del análisis crítico del discurso un develamiento de la coexistencia de diversos sistemas de representaciones sociales, los cuales se encuentran en pugna permanentemente. Sin embargo, es en este punto precisamente en donde el analista crítico del discurso halla sus propias limitaciones, pues, además de buscar dar cuenta de una realidad que no es tangible (la realidad social) a través de lo que puede objetivizarse, es desafiado de manera permanente también a distanciarse de su propio sistema de representación, su ideología.

Un aporte a este dilema es aproximarnos a una noción más política de *crítica* para el ACD, esto es, más acorde a lo que plantea, por ejemplo, la teórica política H. Arendt. Este autor sugiere que sea la publicidad (o hacer público) el fundamento para emitir cualquier juicio en el ámbito político, esto es, “the testing that arises from contact with other people’s thinking” (Arendt, 1992, p. 42). De lo anterior se deriva que, en la medida en que los juicios de los analistas críticos del discurso sean informados por el sistema de creencias, conocimientos y representaciones que comparten y al que se adhieren (su ideología), sus análisis deben considerarse tan solo como una perspectiva entre muchas. Esta perspectiva al hacerse pública (al publicarse) debe entenderse, entonces, como instaurada en el sentido común del científico que la profiere, estrechamente vinculada a su experiencia personal. En consecuencia, la perspectiva del analista crítico del discurso debe entenderse como una invitación a sus lectores a *visitar, ver, leer* la realidad social tal y como la observa desde su perspectiva, para que dichos lectores, a su vez, informen sus juicios y acciones de la manera más completa posible (Disch, 1993, p. 687). Esta noción de crítica Arendtiana es compatible con aquella propuesta por Wodak (2001), solo que va más allá de orientarse a que el analista crítico del discurso adopte una postura

crítica y autocrítica frente al hecho social que analiza. La noción Arendtiana de crítica, políticamente hablando, está orientada a la construcción de una esfera pública en la que las publicaciones científicas tienen un papel que cumplir. A manera de ejemplo, veamos una aplicación concreta de esta perspectiva, referida al texto analizado en este artículo.

Desde mi punto de vista, el análisis textual aquí presentado permite, en últimas, develar el anclaje de una especie de bilingüismo ideológico al que todos los miembros de las universidades latinoamericanas se han visto abocados a adoptar. Este bilingüismo es uno que se caracteriza por el uso de un *nuevo lenguaje* (aquel utilizado para crear el discurso de la formación por competencias), el cual corresponde a una perspectiva particular de un grupo humano específico sobre la realidad social y un hecho social como la educación superior en América Latina contemporánea. En este fenómeno de bilingüismo se utiliza este nuevo lenguaje como significando lo que cualquier otro tipo de lenguaje debería estar contemplando en el mundo globalizado actual. Ideológicamente, se presenta como única realidad posible. Como práctica social, el discurso de la formación por competencias es un tipo de discurso con su propia visión de mundo, su propia justificación, sus propios fines, su propia lexicalización de este mundo globalizado y lo que nuestras sociedades requieren en él. En fin, podríamos estar hablando de una especie de bilingüismo ideológico, el cual requiere que nuestra diversidad cumpla un papel determinado: la de un medio para la consecución de un fin (la diversidad en América Latina es bienvenida siempre y cuando contribuya a la consecución de la “tarea encomendada”, diseñada en otras latitudes). En esta vía, no queda más que dicha diversidad entre en un periodo de *mimesis*.

Para Aristóteles, el aprendizaje era una suerte de mimesis en tanto se requería “imitar” para adquirir los primeros conocimientos. Y ello, bien todos lo sabemos, es necesario; seguir los pasos y aprendizajes de alguien o de pueblos con más experiencia no es perjudicial. Lo que podría no ser tan benéfico es mantener tal mimesis, para el caso de nuestro análisis, sin construir nada nuevo y significativo a partir de la riqueza de ideas e interacciones que provee la diversidad en contextos como el nuestro. En el caso latinoamericano, valdría la pena preguntarnos cuáles son/serían esos otros sistemas de ideas subsiguientes a este proceso de mimesis. Esto es, luego del proceso de “sintonización”, imitación de una melodía compuesta en otras latitudes (de adopción de un sistema de ideas foráneo). ¿Cuánto más tiempo durará esta etapa de sintonización? Si bien el documento analizado es resultado de la valoración de un hecho social de tanta importancia por parte de un grupo específico

de personas, como una forma de entender la responsabilidad de la educación universitaria latinoamericana en la aldea global, ¿qué otros actos de habla (en palabras de Searle) podrían objetivizar y anclar una visión de mundo alternativa para la universidad latinoamericana, en la que las personas fueran realmente los protagonistas (no circunstancias y recursos) y la meta de los procesos de formación en educación superior fueran las personas mismas y sus comunidades?

Referencias

- Abouchaar, A., Becerra, E., & Mora, G. (Eds.). (2010). *Memorias Seminario Escritura Académica entre Bilingües (Indígenas y Criollos) en la Educación Superior*. Bogotá, Colombia: Departamento de Lingüística, Universidad Nacional de Colombia.
- Arendt, H. (1992). *Lectures on Kant's political philosophy*. Chicago: University of Chicago Press.
- CARE (2006). The geopolitics of academic writing. Report. *International conference of the Centre for Applied Research in Education of the University of East Anglia (ICARE)*. Norwich: University of East Anglia.
- Disch, L. (1993). More truth than fact: storytelling as critical understanding in the writings of Hannah Arendt. *Political Theory*, 21(4), 665-694.
- Fairclough, N. (1989). *Language and power*. London: Longman.
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and social change*. Cambridge: Polity Press.
- Fairclough, N. (2003). *Analysing discourse: textual analysis for social research*. London: Routledge.
- Fairclough, N. & Chouliaraki, L. (2002). *Discourse in late modernity. Rethinking Critical Discourse Analysis*. Edinburg: Edinburg University Press.
- Fox, T. (2004). The Geopolitics of academic writing by A. Suresh Canagarajah. *College Composition and Communication*, 55(3), 582-585.
- Jodelet, D. (2006). Représentation Sociale. *Le Dictionnaire des Sciences Humaines*. Paris: PUF.
- Mora, G. (2012). *La escritura académica y los estudiantes PAES en la Universidad Nacional de Colombia, Sede Bogotá*. Manuscrito sin publicar, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia.
- Ortiz, R. (1992). Diversidad cultural y cosmopolitismo. En J. M. Barbero (Ed.), *Cultura y globalización* (pp. 29-52). Bogotá: Centro de Estudios Sociales, CES, Universidad Nacional de Colombia.

- Ortiz, R. (2003). Revisitando la noción de imperialismo cultural. En J. M. Pereira & M. Villadiego (Eds.), *Comunicación, cultura y globalización* (pp. 46-62). Bogotá: Centro Editorial Javeriano.
- Sánchez, W. (2003). *World conference on higher education: Towards a critical discourse analysis* (Disertación de Maestría). University of Lancaster, Lancaster, United Kingdom.
- Santos, D. (2008). Análisis textual y representación de eventos sociales: una mirada a dos documentos de política educativa desde el Análisis Crítico del Discurso. *Forma y Función*, 21, 287-302.
- Santos, D. (2012). *Sentipensantes: leer y escribir desde y para la pluralidad en la universidad. Proyecto de investigación*. Proyecto de investigación Convocatoria de Investigación 2012, Orlando Fals Borda, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia.
- Santos, D. (2013). *Hablemos sobre la escritura académica: un diálogo en la Universidad desde la interculturalidad*. En revisión, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia.
- Santos, D. & Mora, G. (2009). *Academic writing in bilingual and intercultural situations in higher education: an action research in Colombia*. Paper presented at the 33rd CARN Conference Action Research for Improvement in Schools, Communities and Organizational Spaces. What is to be done?, Athens, Greece.
- Searle, J. (1995). *The Construction of Social Reality*. New York: The Free Press.
- Sichra, I. (2004). *Bilingüismo e interculturalidad en áreas urbanas*. Línea de investigación del PROEIB, Andes. Recuperado de http://programa.proeibandes.org/investigacion/lineas/bilinguismo_e_interculturalidad_en_areas_urbanas.pdf
- Soler, S. (2011). Análisis Crítico del discurso de documentos de política pública en educación. *Forma y Función*, 24(1), 75-105.
- Van Dijk, T. (1997). *Discourse studies: A multidisciplinary introduction*. Thousand Oaks: SAGE.
- Van Dijk, T. (2000). *Ideology*. Barcelona: GEDISA.
- Van Dijk, T. (2004). Prólogo. En S. Soler, *Discurso y Género en Historias de vida. Una investigación de relatos de hombres y mujeres en Bogotá* (pp. 19-24). Bogotá: Instituto Caro y Cuervo.
- Wodak, R. (2001). De qué trata el análisis crítico del discurso (ACD). Resumen de su historia, sus conceptos fundamentales y sus desarrollos. En R. Wodak & M. Meyer (Eds.), *Métodos de análisis crítico del discurso* (pp. 17-34). Barcelona: GEDISA.