

Anuario de Investigaciones

Anuario de Investigaciones

ISSN: 0329-5885

anuario@psi.uba.ar

Universidad de Buenos Aires
Argentina

Zion, María Victoria
CURRICULUM UNIVERSITARIO Y EVALUACIÓN: DISCURSOS, SUJETOS Y
PRÁCTICAS
Anuario de Investigaciones, vol. XVIII, 2011, pp. 207-216
Universidad de Buenos Aires
Buenos Aires, Argentina

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=369139947020>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

CURRICULUM UNIVERSITARIO Y EVALUACIÓN: DISCURSOS, SUJETOS Y PRÁCTICAS

UNIVERSITY CURRICULUM AND EVALUATION: DISCOURSES, SUBJECTS AND PRACTICES

Zion, María Victoria¹

RESUMEN

En este trabajo se pretende caracterizar al sujeto del currículum universitario a través del discurso dominante. Nos interesa identificar cómo se orienta su construcción por medio de distintas regulaciones, imposiciones, valorizaciones, concepciones teóricas y prescripciones que participan en la conformación del currículum, y qué antagonismos y resistencias atraviesan el campo. El discurso dominante representa el eje de referencias socio-semióticas a partir del cual los signos y valores lingüísticos de una comunidad, en un momento determinado, significan (Raiter, 2008).

Creemos que los signos y valores dominantes en el campo académico se sustentan en la racionalidad tecnocrática legitimados por los organismos internacionales encargados de definir los estándares de calidad requeridos para evaluar a las universidades que pretendan participar del mundo global.

Sostenemos que el campo discursivo constituye una instancia de lucha por el poder. Allí concurren las demandas de los sectores sociales y es allí donde se definen los requerimientos de formación universitaria.

Palabras clave:

Curriculum - Evaluación - Discurso - Universidad

ABSTRACT

“University Curriculum and Evaluation: Discourses, Subjects and Practices” in this paper it is intended to characterize the subject of the College curriculum through the dominant discourse. We want to identify how its construction through various regulations, taxation, valuations, theoretical concepts and requirements involved in the formation of the curriculum is geared, and what antagonisms and resistance across the field. The dominant discourse represents the axis of reference social semiotics which signs and linguistic values of a community, at a given time, mean (Raiter, 2008). We believe that the signs and dominant values in the academic field are based on technocratic rationality legitimized by the international bodies responsible for defining the standards of quality required to assess universities seeking to participate in the global world. We maintain that the discursive field is an instance of the power struggle. There are the demands of the social sectors and it is there where are defined the requirements of university education.

Key words:

Curriculum - Evaluation - Discourse - University

¹Licenciada y Profesora en Psicología. Investigadora Tesista en el Proyecto UBACyT “Construcción de modelos innovadores de evaluación de los aprendizajes de estudiantes universitarios”. Docente en la Cátedra I de Psicología Educacional y en la Cátedra II de Metodología de la Investigación, Facultad de Psicología, UBA. E-mail: mavickzion@yahoo.com.ar

Curriculum Universitario y Evaluación: Discursos, Sujetos y Prácticas.

INTRODUCCIÓN

Encuadre del Problema

Este proyecto continúa un estudio anterior sobre “las concepciones de evaluación de aprendizajes en docentes universitarios” y a la vez se enmarca en un estudio más amplio sobre “Evaluación de aprendizajes, razonamientos y producciones escritas de estudiantes universitarios”. De este modo, proseguimos el estudio de la evaluación en la universidad y lo incluimos en el estudio del currículum universitario, con el fin de indagar cómo se define a los sujetos de dicho proyecto¹ a través de los discursos que constituyen el campo académico universitario².

Nuestra expectativa es encontrar qué sujetos define el *discurso dominante* en la educación universitaria. Nos interesa identificar cómo orientan su construcción por medio de distintas regulaciones, imposiciones, valorizaciones, concepciones teóricas y prescripciones que participan en la conformación del *currículum*, y qué antagonismos y resistencias atraviesan el campo. Creemos que las *configuraciones discursivas* en educación, así como en el campo social más amplio, se encuentran dominadas por el neoliberalismo y que el sujeto definido por este discurso en el *campo educativo universitario* se constituye a partir de una serie de conceptos (*signos*) cuyos *significados-valores* conforman un eje de referencias que ordena el campo. Este eje representa lo que hemos llamado *discurso dominante* y cumple la función de calificar a los otros discursos. El discurso dominante, no reprime o proscribe otros discursos si no que los juzga (evalúa) y les otorga grados de validez y verosimilitud en función de aquellos significados y valores impuestos como determinantes en el campo (Raiter, 2003).

Sostenemos la hipótesis de que el discurso dominante en el campo universitario está constituido por los conceptos y valores impuestos por el neoliberalismo, sustentado -en el campo académico- en la racionalidad tecnocrática y legitimado por los organismos internacionales encargados de establecer los criterios de *calidad* para la *educación superior* en el mundo globalizado.

Varios autores han cuestionado la utilización del concepto *calidad* para caracterizar a la enseñanza y la educación y han señalado la transformación de la *evaluación* en concepto central para las prácticas de enseñanza. Lo que creemos es que esto ha ocurrido a expensas de enrarecer, modificar, suprimir los significados de estos conceptos e imponer unos nuevos bajo la lógica del *mercado*, lógica del neoliberalismo.

Para gran parte de la comunidad educativa la evaluación representa, además del valor crediticio impuesto por la racionalidad técnica, un momento privilegiado para la cons-

trucción de conocimientos, en la medida en que una parte del control del proceso de aprendizaje sea delegada al propio sujeto o institución. Por el contrario, tomada como acreditación, la evaluación funciona en tanto control externo institucional y se torna un instrumento de exclusión.

Del mismo modo, la imposición del término “calidad” supone la imposición de la lógica del mercado. Si anteriormente se utilizaba calidad para referirse a la excelencia académica, no contenía la significación a la que actualmente remite: la capacidad para producir lo que el mercado, regulado por los intereses privados y la finalidad de lucro, requiere.

Partiendo de esas definiciones ¿Qué tipo de universidad propone el discurso dominante y qué funciones le atribuye? ¿Qué sujetos resultan de este discurso? ¿Qué debemos hacer para crear otros valores para éstos y otros conceptos propios del campo universitario? En este estudio trataremos de avanzar sobre algunos de esos interrogantes. Caracterizar el *modelo subjetivo* proyectado por el discurso dominante en el *campo curricular en la universidad* y el juego de fuerzas que se establece con otros modelos existentes en el campo de prácticas, se justifica porque nos abre el camino para la transformación del currículum universitario, es decir, para la proyección de otros modelos subjetivos y modelos de universidad constituidos a partir de nuevos discursos.

Las Universidades Latinoamericanas poseen una identidad propia. El nuevo discurso debería construirse incluyendo signos y valores pertenecientes a esta identidad latinoamericana en oposición al pretendido único y verdadero modelo global.

De acuerdo con lo expuesto, nuestro propósito consiste en promover la reflexión sobre los conceptos que dominan el currículum universitario a fin de generar una nueva imagen de sujeto a constituir, distinta de la impuesta por el discurso dominante.

A través de este estudio pretendemos contribuir a la construcción de una instancia para *poder decir*, para constituirnos en emisores válidos en la red de discursos existentes (Foucault, 1973) sobre lo que nuestra universidad es y sobre lo que ella y sus egresados deben ser. En la lucha discursiva por el poder se requiere primero ganar el espacio para poder decir. La posibilidad de que se escuche un nuevo discurso en la universidad que, más que ser una oposición *del* discurso dominante se constituya en una oposición efectiva *al* discurso dominante (Raiter y Zullo, 2008) depende de poder construir un discurso emergente. Aspiramos a que la discusión sobre los temas propuestos dé lugar a la creación de nuevos discursos que puedan asumir la iniciativa discursiva (Raiter, 2008).

ALGUNOS CONCEPTOS DEL MARCO TEÓRICO

El currículum

El debate en el campo del *currículum* toca temáticas que van desde el currículum como *práctica social*, la diferenciación entre currículum formal, vívido y oculto; la función social del currículum en cuanto a transmisión y reproducción cultural, social, política e ideológica, hasta perspectivas que plantean además de la reproducción la resis-

¹Entendemos que todo Curriculum educativo implica un proyecto (de sujeto) a construir.

²El campo académico universitario pertenece al campo educativo en sentido amplio y, de hecho, se comparten algunas características generales, pero al mismo tiempo presenta caracteres específicos de lo universitario que lo diferencian de otros niveles.

cia y lucha social, así como de producción cultural, incluyendo la importancia de los estudios centrados en el análisis de la vida cotidiana.

De Alba (1994), quien se ubica en una posición crítica de raíz marxista pero incorporando algunos tópicos de autores posmodernos, presenta un enfoque que propone analizar el currículum como una trama de problemáticas de origen social, entendiendo a la sociedad, también como una trama, compuesta por diversos antagonismos; otorga mayor importancia a las articulaciones que a los contenidos y define a estos últimos como entidades que resultan de la relación discursiva que se produce en el *proceso de determinación curricular*. A través de este proceso -que se orienta a la constitución de sujetos- se producen los contenidos nuevos, que no tienen existencia previa o exterior al proceso de producción.

Desde los 90 ha comenzado un proceso de reforma de la educación superior de enormes dimensiones. Más allá de la posición crítica respecto de los principales impulsores de estos cambios, la situación actual nos exige la consideración de nuevos lenguajes que se incorporan al campo curricular y que lo recomponen. Estos nuevos lenguajes, afirma De Alba (1994), corresponden a la incorporación de nuevos paradigmas teóricos y epistemológicos. En esta línea, aclara que su posición se orienta más a la apertura de espacios de observación, problematización y conceptualización en cuanto a la noción de currículum, que al desarrollo de conceptos acabados.

Desde esta perspectiva la autora define la noción de currículum:

"Por currículum se entiende a la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes y hegemónicos, y otros tiendan a oponerse y a resistirse a tal dominación o hegemonía³. Síntesis a la cual se arriba a través de diversos mecanismos de negociación e imposición social. Propuesta conformada por aspectos estructurales-formales y procesales-prácticos, así como por dimensiones generales y particulares que interactúan en el devenir de los currícula en instituciones sociales educativas. Devenir curricular cuyo carácter es profundamente histórico y no mecánico y lineal. Estructura y devenir que conforman y expresan a través de distintos niveles de significación." (De Alba, 1994)

Otro autor (Díaz Barriga, 1993) advierte sobre los riesgos de absolutizar el currículum y perder la dimensión escolar, críticas que dirige a las posturas críticas. Desde su posi-

ción estas concepciones paralizan la intervención y por lo tanto no ejercen oposición alguna al pensamiento neoconservador. Su propuesta, conservando la posición crítica, consiste en redefinir el objeto de estudio y orientarlo hacia una *articulación teórico-técnica* que rescate la posibilidad de anclar en el campo de prácticas.

Un poco de historia

El resurgimiento de los regímenes "democráticos" en Latinoamérica durante la década de los '80 y su consolidación en los '90 agudizó la crisis que afecta al tradicional modelo de relación entre el Estado, la Sociedad y las Universidades. La finalización del Estado policial restituyó la libertad académica a la universidad pero no su base de sustentación económico-política en el Estado. La transformación de los sistemas de educación superior constituye un fenómeno que no es patrimonio de las universidades latinoamericanas, la década de los '90 podría ser caracterizada como la era de la reforma educativa mundial. ¿Pero a qué se debe esta necesidad de reformas en la educación? Así como en otros contextos históricos, los procesos de cambio social y económico han determinado nuevas reglas para la educación que tienden a naturalizarse.

En este sentido, podemos decir que el boom de la reforma educativa en los sistemas de educación superior, es resultado del proceso de Globalización, donde la evaluación resulta una estrategia para obtener calidad, rentabilidad, modernización y racionalización.

Las reformas de la educación superior de las últimas dos décadas en América Latina, se han orientado, fundamentalmente, hacia la satisfacción diferenciada de la creciente demanda social de educación superior. El objetivo ha sido, respondiendo a los lineamientos internacionales, lograr un eficiente manejo de los recursos públicos asignados a las universidades. Para ello se buscó desviar la demanda social creciente a otro tipo diferenciado de institución educativa acorde con el desarrollo de la "ideología de mercado" (Mollis, 2003).

Mollis (2003) resume los principales indicadores de las reformas impulsadas, aunque es preciso tener en cuenta que los mismos tuvieron desarrollo dispar en América Latina: "a) *Expansión significativa de la matrícula del nivel superior*; b) *Leyes de educación superior (marcos regulatorios) en escenarios institucionales con tradición autónoma*; c) *Diversificación de tipos institucionales (colegios universitarios, institutos universitarios, ciclos cortos con certificados y títulos intermedios en el nivel universitario, nuevas instituciones terciarias privadas, etc.)*; d) *Diversificación de fuentes de financiamiento. Se regulan fuentes alternativas al financiamiento estatal (cobro de cuotas y aranceles en sistemas tradicionalmente gratuitos, patentes, venta de servicios, asociaciones, etc.)*; e) *Alianzas estratégicas entre agencias internacionales y tomadores de decisiones gubernamentales; alianzas estratégicas entre universidades, corporaciones y sector público*; f) *Presencia creciente de la inversión privada en la oferta de educación superior, junto a procesos de privatización y mercantilización de ofertas educativas no controladas por órganos representativos del interés público; nuevos pro-*

³Se está trabajando la noción de hegemonía desde una perspectiva gramsciana, en la cual ésta se piensa a partir de la reconceptualización de la noción estado: "(el) concepto de Estado, normalmente entendido como Sociedad política (o dictadura, o aparato coercitivo para conformar la masa popular según el tipo de producción y la economía de un momento dado) y no como un equilibrio entre la Sociedad Política y la Sociedad Civil (o hegemonía de un grupo social sobre toda la sociedad nacional ejercida a través de las organizaciones denominadas privadas, como la Iglesia, los sindicatos, las escuelas, etc.)". (Gramsci, 1981:46) [nota de la autora citada]

veedores; g) *Evaluación y rendición de cuentas; acreditación y certificación de programas, establecimientos y sujetos (creación de órganos centrales para acreditar y evaluar); h) Instancias de coordinación a nivel nacional, regional e inter-universitaria; reformas institucionales y normativas; i) Diferenciación del cuerpo académico en función de indicadores de productividad (políticas de incentivos); j) Reformas académicas: acortamiento de carreras, títulos intermedios, flexibilización de la curricula por modalidad de créditos, importación de modelos educativos basados en la “adquisición de competencias profesionales”; k) Predominio de tecnologías de la información, formas de aprendizaje a distancia (universidad virtual), tutorías remotas, certificación de saberes y destrezas, reclamamiento de competencias”* (p.11)

El objetivo principal de las propuestas neoliberales en educación, ha sido centralizar y flexibilizar la formación docente mediante un curriculum unificado, compatible con los modelos de calidad total.

Tal tendencia a la unificación debe leerse en el contexto de una economía de mercado globalizada y de una inexorable globalización de las relaciones sociales, en donde la formación de organizaciones burocrático-administrativas ha desembocado en una creciente presión de los intereses nacionales e internacionales sobre las instituciones estatales del área educativa.

En este sentido, según C. Torres (1996), las organizaciones internacionales han ocupado un lugar clave en el proceso de globalización. El Banco Mundial, por ejemplo, ha sido uno de los principales protagonistas dentro de un complejo intelectual y financiero que persigue la transnacionalización del conocimiento y la alta especialización. Por medio de su alcance financiero, el BM también ha influenciado los métodos de análisis que se consideran válidos y los que no, ponderando particularmente una racionalidad instrumental y tecnocrática por sobre una orientación de política históricamente informada

Por otra parte, para Tomasevsky (2004), el BM ha encarado el tema educación como un factor económico, siendo este aspecto su principal interés. A partir de esta visión, el papel del Estado pasó de “proveer” a “pagar” por la educación. De este modo, el ámbito privado se tornó el principal agente en materia de oferta educativa.

El discurso del BM se ha desresponsabilizado en cuanto a la falta a los derechos humanos en que incurren sus recetas económicamente fundamentadas -por otra parte ignorantes, generalmente, de la historia, cultura y características propias de cada región- y ha transformado en un problema técnico un problema inherentemente político. La reforma educativa, en Argentina, se realizó sin disponer de un conocimiento significativo sobre la situación socioeducativa del país. Se adscribió a un proyecto que, en primer lugar, postulaba el retiro del rol principal del Estado en la formulación y financiamiento de las políticas sociales y segundo, valoraba al mercado como el elemento regulador de las relaciones económicas y sociales (Pavigliantti, 1992). En este sentido, la información de la situación socioeducativa era irrelevante dado que se adoptaba un modelo predeterminado que suponía la apli-

cación de políticas educativas subsidiarias, propias de la Iglesia Católica y el Neoconservadurismo, de la mano de los organismos internacionales específicos de educación y los bancos internacionales (Pavigliantti, 1992).

No obstante, cabe destacar que el criterio mercantilista con el cual los gobiernos en la Argentina aplicaron la reforma educativa en nuestro país -en todos los niveles-, se debió principalmente a la necesidad de reducir el gasto público y no reconoció diferencias sustanciales entre los distintos signos partidarios.

En este sentido, se vuelven interesantes aquellas teorías, provenientes del campo de la lingüística y de la comunicación que nos permiten leer en el discurso educativo el deslizamiento de significaciones que se van operando en los términos, a saber, que la educación dejó de ser considerada un derecho para ser considerada un bien del mercado -con el consecuente cambio de rol del estado: de principal a subsidiario-, o cómo se reemplaza el término igualdad por el de equidad, lo que permite establecer -ya no que todos obtengan lo mismo- sino que reciban proporcionalmente lo que necesitan. Pero lo que necesitan no se evalúa en relación con la cultura de la cual proviene, con las necesidades de la sociedad o de la comunidad a la que pertenece, o en función de sus potencialidades subjetivas. Lo que cada uno necesita es medido por el mercado que determina cuáles son sus necesidades y asigna lugares a los individuos de acuerdo con posiciones de clase.

Los indicadores anteriormente señalados para la reforma universitaria, muestran con claridad esta tendencia, como por ejemplo, el achicamiento de las carreras de grado y la multiplicación de las tecnicaturas y estudios terciarios, entre otros. Ello no quiere decir que la medida en sí misma no pueda resultar favorable en muchos aspectos, pero leída en el contexto de la tradición de una universidad pública y gratuita, no posee el mismo significado.

Curriculum universitario

En el marco actual de una *reforma educativa del nivel superior*, los currícula universitarios se tornan en objeto de interés particular y se constituyen en materia de discusión y motivo de reflexión para los distintos grupos y sectores sociales interesados en participar en el proceso de su determinación (De Alba, 1994).

A partir de su definición de curriculum, De Alba (1994) propone analizar lo relativo al *proceso de determinación curricular*, en el contexto social amplio en donde los diferentes sectores y grupos, constituidos por los sujetos sociales, pugnan por imprimir a la educación la orientación que conviene a sus propios intereses.

El proceso de determinación curricular se entiende a partir de su determinación en relación con los procesos sociales en general, por lo que el centro de este concepto se encuentra en la problemática de la determinación social. A partir de lo expuesto, cuando hablamos de *proceso de determinación curricular*, nos referimos al proceso en cuyo seno se desarrollan luchas, negociaciones, imposiciones, que tienen lugar entre los distintos grupos y sectores sociales en función de sus intereses, y a través del

cual se determina un currículum en sus aspectos centrales, es decir, en su orientación básica y estructurante.

El Campo de Evaluación en la Universidad

Respecto del *campo de evaluación universitaria*, y de acuerdo con el posicionamiento anticipado en el apartado anterior, enfocaremos a la universidad y a la evaluación como un “campo” en el sentido que Bourdieu (1995) le da a este término. En igual sentido, consideraremos la práctica de la enseñanza desde la perspectiva del “habitus”. Desde esa perspectiva, reconoceremos, pues, que existe un conjunto de discursos, saberes y teorías que conforman una estructura de relaciones objetivas entre posiciones de fuerza. Estas posiciones se definen por el lugar que ocupan los agentes en dicho campo, determinado por las diferentes especies de poder o de capital en juego, y por las relaciones con las otras posiciones dentro del campo. En este sentido, el conflicto y el poder constituyen aspectos del campo de evaluación universitaria, que se conforma entre el discurso y las prácticas de las agencias internacionales, del gobierno y de la comunidad universitaria, en un juego que se define por lo político mucho más que por lo académico (Carlino y Mollis, 1997).

Desde esta perspectiva, hablar de la naturaleza política de la evaluación es situar su comprensión en el marco de las relaciones de poder que estructuran el campo educativo, ya que conocimiento y poder están siempre mutuamente implicados.

Para Bourdieu, las estructuras sociales poseen una doble existencia: por un lado las estructuras sociales externas o la historia hecha cosas, por otro, las estructuras sociales internalizadas o la historia social hecha cuerpo. La explicación de las prácticas sociales implica asumir que la sola descripción de las condiciones objetivas no alcanza para explicar el condicionamiento de las prácticas, es necesario también rescatar al agente social que produce las prácticas y a su proceso de producción, es decir, se trata no tanto de rescatar al *individuo* como de aprehender al *agente socializado* a partir de elementos objetivos que son producto de lo social. Por lo tanto, es necesario que el investigador en ciencias sociales, analice tanto la realidad que pretende explicar como la percepción que los agentes poseen de dicha realidad, habida cuenta que las estructuras objetivas externas son el fundamento y condición de las percepciones y representaciones de la misma.

Desde este posicionamiento epistemológico, se hace necesario analizar las acciones (y las percepciones de las acciones) de los agentes sociales desde lo que el autor citado ha llamado las *lógicas prácticas* -aquellas que producen en un tiempo y un contexto determinados, es decir, en el interior de un campo- (Bourdieu, 1991).

De la economía de los intercambios lingüísticos

En una fase anterior de investigación, se trabajó con las concepciones de evaluación en docentes universitarios y se orientó el estudio a las percepciones subjetivas de éstos⁴. En la fase actual, nos centraremos en las configu-

raciones discursivas, en la red de discursos que constituyen las condiciones de producción de los discursos dentro del campo universitario.

De acuerdo con el análisis de la educación desde la perspectiva de las prácticas, trabajamos con el concepto de *lógica práctica* o *sentido práctico* de Bourdieu (1991) como el principio de funcionamiento de los *habitus*, considerando la constitución del mismo en función de los requerimientos de un campo y de su historia. En este sentido, creemos que la lógica práctica de la que habla este autor se vincula, en algunos aspectos, con lo que Raiter (2003) denomina *sentido común*, aludiendo a los *sistemas de creencias*. Según este autor, un sistema de creencias constituye un mecanismo mental a través del cual los seres humanos construimos representaciones e imágenes mentales a partir de experiencias y otros estímulos (lingüísticos) que nos permiten orientarnos en el mundo: “*El sistema de creencias contiene el conjunto ordenado y jerarquizado de las representaciones mentales, formado a lo largo de todas las acciones individuales y sociales en las que haya participado o de las que haya tenido información de un hablante-oyente virtual en algún momento determinado de su vida.*” (Raiter, 2003, p.78).

Los sistemas de creencias son individuales pero se completan socialmente, es decir, poseen un mecanismo individual pero se llenan de contenido, de significaciones, a partir de las interacciones sociales, por medio del lenguaje. El sentido común posee un mecanismo social, que es comunicativo, depende de las interacciones de los hablantes en el seno de una comunidad, las cuales, a su vez, están determinadas por los modos de organización social de dicha comunidad. Esto quiere decir, que los miembros de una comunidad lingüística no son iguales, no en el sentido de la distinción hablante/oyente, sino en el sentido de que las diferentes posiciones sociales determinan accesos diferenciados a los productos del trabajo social, a los bienes materiales y simbólicos disponibles (Raiter, 2008).

Ya se habrá advertido que el significado que le atribuimos a este concepto dista de las definiciones tradicionales, como la de Gramsci, que lo describe como un depósito caótico de conocimientos, como un conjunto incongruente. Por el contrario, en este trabajo consideramos la importancia del concepto en que constituye una guía para la acción, de acuerdo con la época, el sector social y la región a la pertenezca el individuo. Por otra parte, en la medida en que han sido construidas críticamente, las creencias no se rigen por la razón, no son racionales, su mecanismo de conformación es interno, lo que significa que se realiza dentro de las condiciones de verosimilitud del mismo sistema.

Raiter (2003) sostiene que, dado que no podemos plantear que el sistema social de referencias se constituya a partir de la suma de las representaciones individuales, debemos considerar la existencia de una *dominante*, la cual define como “*la sumatoria de las conexiones presentes o posibles con mayor probabilidad de actuar significativamente en un momento histórico y social determinado que poseen los miembros de una comunidad, de acuerdo*

⁴Zion, M. Victoria (2002) “Concepciones de evaluación de aprendizajes en docentes universitarios” Informe final Beca Ubacyt Maes-

tria.en Didáctica Facultad de Filosofía y Letras. UBA.

con representaciones construidas individualmente con anterioridad, y que -como lo dijimos- determinan los circuitos a ser activados" (p83).

Otro elemento a considerar, resulta ser la distribución diferencial de roles dentro de una sociedad, los cuales determinan qué creencias o qué parte de los sistemas de creencias serán activados en cada evento comunicativo. No sólo los miembros de una comunidad no comparten los mismos códigos en función de determinaciones de clase: lo que diga o interprete también está condicionado por la función que cumpla dentro de la sociedad.

Análisis del discurso: el discurso dominante en la universidad
El concepto *discurso dominante* se define como un sistema social de referencias socio-semióticas en función del cual todo lo producido en una cultura, en un momento dado, *significa* en relación con él. Esto quiere decir que todo lo dicho y hecho en una comunidad no tiene significado en sí mismo sino en relación con este sistema. Pero este sistema, no opera sólo en un nivel macro, en la medida en que forma parte del sistema de creencias de toda la comunidad, también alcanza a los individuos:

El discurso dominante está compuesto por un conjunto de signos ideológicos con un determinado valor, en torno de los cuales giran todas las demás significaciones sociales potencialmente válidas. Determinan no sólo los valores de verosimilitud de las nuevas producciones de signos sino la verosimilitud de éstos. Valores de verosimilitud, porque toda propuesta nueva o diferente será juzgada o pensada desde los valores preexistentes, simplemente porque no puede hacerse de otra manera: es necesaria una referencia externa (discursiva) al dicho/hecho concreto; verosimilitud, porque los valores de los signos impuestos, propios del d.d., delimitan lo que puede y no puede ser dicho. (Raiter, 2008, pág.20)

Este concepto trabajado por Raiter, plantea como antecedentes un amplio conjunto de temas y autores en el campo del análisis del discurso, en particular aquellos que van más allá del análisis aislado del texto y proponen la inclusión del ámbito social en el cual el texto se produce.

No es el objetivo de este trabajo reseñar los antecedentes teóricos ni exponer en su totalidad el marco conceptual del estudio. Sólo mencionaremos que, entre los conceptos principales se hallan: el programa de investigación del filosofía del lenguaje, de Valentín Voloshinov, los conceptos de formación discursiva y red discursiva de Foucault (1970, 1973), el proyecto de la Lingüística Crítica, en especial el análisis sintáctico-semántico de Hodge y Kress (1993), los aportes de la tradición francesa, particularmente la distinción entre *enunciado* y *enunciación*, formulada por Benveniste y enriquecida por Ducrot (1984) y otros estructuralistas franceses que estudiaron la configuración de los lugares enunciativos. Finalmente, forman parte de este conjunto los trabajos de Eliseo Verón, quien, junto a otros, ha trabajado la producción simbólica de los discursos y de los lugares dentro de los discursos (Verón y Sigal, 1985).

Dentro de la propuesta teórica de Raiter, un punto que nos

interesa es su crítica a las concepciones estructuralistas (tanto en filosofía como en lingüística). Este autor plantea que la eficacia de la dominación simbólica no se funda principalmente en la lógica interna de funcionamiento de los aparatos ideológicos de estado (Althusser, 1988), por lo que no alcanza con su descripción para explicar los procesos de dominación. Básicamente porque "la tarea de *interpelación a, y la de constitución de, los sujetos, producida por la ideología de acuerdo con la lógica de los AIE no es todo*" (Raiter, 2008 p.50). Para explicar esta afirmación Raiter (2003) recurre a la idea de que los contextos de una emisión, entendidos como niveles diferenciados, consisten en un recorte arbitrario que sólo es necesario para el analista o investigador, puesto que en las interacciones cotidianas se dan situaciones en las que los diversos planos se entrecruzan.

Según este autor, la imposición ideológica funciona, de manera más amplia, en lo discursivo. Es en el plano del sentido común, entendido como *lo dominante* del sistema social de creencias para una comunidad en un momento determinado, donde se establecen, discursivamente, los signos y discursos que funcionan como eje de referencias: eso es lo que el autor define como *discurso dominante* (Raiter, 2008).

Los AIE son los encargados de garantizar la circulación y afianzamiento de aquellos signos ideológicos impuestos por la ideología dominante pero no son los que imponen estos signos. Éstos circulan en la red discursiva que constituye el sistema de referencias donde se definen los grados de verosimilitud de un discurso en función de lo que hemos llamado *discurso dominante*: sistema de referencias socio-semióticas por el cual los signos adquieren valor-significado en un momento histórico determinado para una comunidad.

Dichos signos se imponen como referencias socialmente aceptadas, esto es, que dominan o son considerados como superiores y más amplios, respecto de otras clasificaciones de cualquier valoración, en forma generalmente acrítica. El valor se obtiene por la distancia virtual con relación a ese eje. (Raiter, 2008).

Los signos -ideológicos- (Voloshinov, 1926) que se imponen como dominantes, lo hacen a través de los discursos. Los AIE, en tanto instituciones, son los encargados de reproducirlos. Como sabemos, la capacidad de hacer surgir y circular signos y atribuir nuevos valores a signos pre-existentes, dentro de la red discursiva, no es simétrica. Algunos discursos poseen poder de iniciativa, en tanto que otros, sólo pueden limitarse a responder, reafirmando o cuestionando, pero siempre confirmando aquellos signos como referentes. El campo económico, hoy dominado por el mercado y la ideología neoliberal, imponen un discurso que las instituciones educativas reproducen. Los sectores de poder, entre los que se halla el poder del estado, son los que tienen en sus manos la iniciativa discursiva. Pero no son los únicos. Los discursos pueden constituirse en discursos emergentes y hacer circular nuevos conceptos, en la medida en que se introduzcan nuevos signos en lugar de responder al discurso dominante y ratificar los signos por éste impuestos.

CONSIDERACIONES FINALES

Hemos tratado de presentar los elementos nodales de nuestro marco conceptual, el cual, desde nuestro criterio, constituye un modelo desde donde analizar la constitución discursiva del sujeto en el currículum universitario. Planteamos el eje del estudio que radica en la lectura discursiva como estrategia de abordaje del sujeto en el campo curricular universitario e identificamos algunos conceptos claves en el campo educativo que se han erigido como ordenadores del discurso en dicho campo. Reseñamos algunas de las posiciones en el campo del currículum y del currículum universitario en particular que se proponen como alternativas a las posiciones dominantes. Revisamos, desde una perspectiva crítica, el sentido de las reformas universitarias en Latinoamérica, en el marco de la implementación de las políticas neoliberales en la región.

Por otra parte, retomamos de estudios anteriores, el análisis de las prácticas educativas como prácticas sociales, desde la perspectiva de Bourdieu y articulamos su idea sobre la génesis social de las estructuras mentales y de los esquemas clasificadores de la realidad configurados en el conocimiento práctico del mundo, con la configuración del sistema de creencias y el sentido común planteados por Raiter, quien sitúa en el sentido común (cuyo mecanismo es comunicativo) la fuente de las representaciones subjetivas.

Finalmente, se sintetizó la propuesta del análisis discursivo desde la identificación del concepto "discurso dominante" -propuesto por Raiter-, definido como el eje ordenador dentro de la red de discursos.

A continuación, se presenta, a modo de anexo, el encuadre metodológico del trabajo.

ANEXO: Definiciones Metodológicas

PROBLEMA E HIPÓTESIS

Problema Principal

¿Cómo se caracteriza el modelo de sujeto proyectado por el currículum universitario, entendido como modelo subjetivo ponderado por el discurso dominante en la Universidad, a partir de las reformas impulsadas en la década de los '90 en nuestro país?

¿Qué conceptos del discurso dominante se imponen en el campo del currículum universitario?

Problemas Conexos

¿Cómo se concreta el discurso dominante en el campo de prácticas educativas en la universidad? ¿A través de qué instancias se realiza? ¿Qué tipo de políticas impulsa? ¿Qué tipo de prácticas favorece?

¿Cómo se caracterizan los otros discursos circulantes en el campo? ¿Qué características poseen sus modelos subjetivos? ¿Qué tipo de relaciones se establecen entre el discurso dominante y los otros discursos del campo? En función del marco conceptual presentado y los objetivos y tipo de diseño que se verán a continuación, se formuló lo que sigue:

Hipótesis

Nuestra Hipótesis es que el sujeto proyectado por el currículum universitario se caracterizaría por un conjunto de conceptos (signos⁵) y valores pregonados por el discurso neoliberal como el conjunto de cualidades profesionales y personales requeridas por la sociedad actual (que el neoliberalismo identifica con las necesidades del mercado).

Creemos que el discurso hegemónico se concretaría en el campo de prácticas educativas a partir de diversas instancias: por un lado a través de las políticas educativas, orientadas por organismos internacionales, reflejadas en los discursos oficiales, en leyes, reglamentaciones y diversas disposiciones institucionales; por otro lado, a través de las mismas prácticas educativas en las que se habría instalado la evaluación -definida desde las instancias de acreditación institucional- como herramienta ordenadora de las prácticas de enseñanza.

Pensamos que, otros discursos circulan en la universidad y en el campo educativo más amplio pero que pocos o ninguno de ellos cuestionarían eficazmente los conceptos y valores impuestos por el discurso dominante en educación. Sostenemos que mantendrían una posición crítica sobre los conceptos establecidos por el neoliberalismo no haciendo otra cosa que reforzar el lugar de referencia de dichos conceptos.

OBJETIVOS

Objetivo General

- Caracterizar el modelo de sujeto proyectado por el cu-

⁵Entendemos aquí por signo no la definición clásica de Saussure sino el significado que le otorga Voloshinov, es decir, signo en tanto signo ideológico. Estas definiciones se tratarán en el Marco Teórico.

rriculum universitario.

Objetivos Específicos

- Identificar y describir los conceptos que componen el discurso dominante en el campo universitario.
- Caracterizar los discursos que se diferencian del discurso dominante y las relaciones que mantienen con éste.
- Describir el modelo de sujeto que presentan esos discursos.
- Describir el modo de concreción del discurso dominante en la universidad a partir de
 - Identificar las instancias a través de las cuales se imponen los conceptos del discurso dominante y caracterizar su funcionamiento.
 - Caracterizar los lineamientos principales de las políticas para el sector universitario.
 - Caracterizar el tipo de prácticas inducidas o favorecidas por el discurso dominante en las instituciones de nivel superior.

Tipo de Diseño

El presente estudio se encuadra en el enfoque *interpretativo* ya que no se apunta a la mera descripción de los hechos, ni a su explicación causal, sino a la *interpretación o comprensión* de los fenómenos. Forma parte de las llamadas investigaciones *cualitativas* pero preferimos esta denominación porque permite definir mejor las características de este tipo trabajos.

Tanto las investigaciones *interpretativas* como las llamadas investigaciones *de fenómenos culturales* están orientadas a la comprensión o interpretación de un fenómeno, pero a diferencia de lo más frecuentemente trabajado en los estudios llamados *cualitativos*, en el caso de la *investigación interpretativa* y en la *investigación de objetos y fenómenos culturales* no necesariamente se trata de estudiar a sujetos humanos en sus contextos vitales, sino que se incluyen también -y especialmente- diversas producciones culturales (Ynoub, inédito).

Dada las características del objeto de estudio, de las hipótesis planteadas y de los objetivos propuestos, caracterizaremos a este estudio como diseño *multidimensional, con muestras pequeñas e intencionales, y transversal*.

Si bien conceptualmente se trata de *variables*, dado que para muchos autores, en este tipo de estudios, no puede aplicarse estrictamente este término por no alcanzar las categorías planteadas los requisitos formales del mismo, hablaremos de *dimensión de análisis* aludiendo a los campos o asuntos de indagación (Ynoub, inédito).

Esquema de análisis

El *curriculum universitario* sintetiza una *concepción de sujeto* junto a una concepción de mundo. Estos se expresan a través del *lenguaje*, en distintas instancias sociales que se relacionan con (es decir que tienen algún interés en) la *universidad*, conformando una *red de discursos* que configuran lo que llamamos *discurso académico o universitario* (el cual forma parte del *discurso pedagógico*). En el *discurso universitario* se definen algunos *signos y valores* que ocupan un lugar ordenador y que conforman el *discurso dominante* (en la *universidad*). El *discurso dominante* representa el eje de referencias respecto del cual éste mismo evalúa otros discursos del campo y les otorga verosimilitud.

res que ocupan un lugar ordenador y que conforman el *discurso dominante* (en la *universidad*). El *discurso dominante* representa el eje de referencias respecto del cual éste mismo evalúa otros discursos del campo y les otorga verosimilitud.

1. Ejes (de análisis)

La configuración discursiva (*red discursiva*) que compone el universo de discursos relativos a la educación universitaria será abordada desde un esquema de análisis que reúne:

- Discurso del gobierno: Alocuciones de funcionarios gubernamentales referidas a la educación en todos sus niveles y a la Universidad en particular.
- Política Pública Universitaria (marco regulatorio): Artículos de leyes, Reglamentaciones y Documentos de Organismos Gubernamentales y de Coordinación Interuniversitaria.
- El discurso de las Agencias Internacionales: Documentos de agencias internacionales sobre la Universidad;
- Otros Discursos: Opiniones de Políticos, Académicos e Investigadores sobre la Universidad en Publicaciones Académicas y de divulgación.

2. Dimensiones de análisis / Categorías (valores)

Dimensiones (y subdimensiones)	Categorías
Modelo de Universidad ponderada (funciones, orientación de la satisfacción de demandas, proveedores, financiamiento, Evaluación, Clasificación del Cuerpo Académico, Política Curricular, Conocimientos y Disciplinas privilegiadas)	Signos y Valores asociados
Modelo Subjetivo a Formar por la Universidad (Capacidades-aptitudes personales, Tipos de competencias profesionales Valores)	Signos y Valores asociados
Tipo de Prácticas de Enseñanza (y Evaluación) impulsadas	Signos y Valores asociados

3. Fuentes e Instrumentos

La recolección de datos se realiza a través de fuentes secundarias. Para el discurso del gobierno se trabajará con Alocuciones de funcionarios del gobierno (en este caso de considera el gobierno de la actual Presidenta: Cristina Fernández de Kirchner). Para el análisis de las políticas implementadas, se prevé el análisis de artículos clave de la Ley de Educación Superior (LES) y de Reglamentaciones y Disposiciones de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) y de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU). Para el análisis del discurso de las agencias internacionales se trabajará con documentos del Banco Mundial (BM). Para otros discursos (opositores) se trabajará con publicaciones académicas y de divulgación.

Para análisis de los textos seleccionados se utilizará el *análisis del discurso* desde la perspectiva de la *constitución de los lugares simbólicos de la enunciación* (Ducrot, 1984; Verón y Sigal 1985; Raiter y Zullo, 2008) y del valor de los signos en tanto *signos ideológicos* (Voloshinov, 1926; Raiter y Zullo, 2008).

Para la lectura de algunos párrafos de la ley y/o de reglamentaciones posteriores (a ella referida), se prevé la utilización de una combinación de dos niveles de análisis: uno semántico textual donde se relevan los principales tópicos de discurso, relacionándolos jerárquicamente a partir de identificar las macro estructuras (Van Dijk, 1978) y en segundo lugar se trabajaría con un nivel sintáctico-semántico de los enunciados y se aplicaría la propuesta de la lingüística crítica de Hodge y Kress, 1993).

4. Técnicas de recolección y análisis de la información

Muestras

Se está trabajando con muestras intencionales a partir de criterios sustantivos. El criterio, en cuanto a las alocuciones de funcionarios, se basa, por un lado, en la presencia significativa de conceptos referidos a las dimensiones indagadas y por otro en la importancia otorgada a la alocución por la ocasión en que se pronunció y por los destinatarios de la misma. En cuanto a las leyes, se tomó la LES, y se trabaja sobre una selección de artículos en función de las definiciones principales contenidas en los mismos respecto de las dimensiones especificadas. También se prevé el análisis de disposiciones de la SPU y de la CONEAU con los mismos criterios. Respecto de los documentos de agencias internacionales se trabaja con documentos del Banco Mundial sobre el diagnóstico y propuestas para educación superior de la región. Tal selección se funda en la importancia asignada por los países centrales a tales documentos y por el peso de los mismos en la orientación de las políticas de reforma de la educación superior seguidas por gran parte de los países de América Latina desde los '90.

BIBLIOGRAFÍA

- Almundoz, M. Rosa (2000) *Sistema Educativo Argentino, Escenarios y Políticas*. Buenos Aires: Santillana, cap. 4
- Bourdieu, P. (2008) *Homo Academicus*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (1985) *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Madrid: Akal.
- Bourdieu, P. (1991) *El Sentido Práctico*. Madrid: Taurus.
- Bourdieu, P. (1997) *Razones Prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. (1999) *Intelectuales, política y poder*. Buenos Aires: Eudeba.
- Carlino, F. y Mollis, (1997) M. Políticas internacionales, gubernamentales e institucionales de evaluación universitaria. Del Banco Mundial al CIN. *Revista del IICE*. Año VI, Nº 10.
- De Alba, A. (1994). *Curriculum: crisis, mito y Perspectivas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- De Alba, A. (1995). *Posmodernidad y Educación*. Centro de Estudios Sobre la Universidad, UNAM. México: Porrúa.
- De Alba, A. (1997) *El Curriculum Universitario. De cara al Nuevo Milenio*. Centro de Estudios Sobre la Universidad, UNAM. México: Plaza y Valdés Editores.
- Eisner, E. (1985) *Learning and Teaching the ways of Knowing*. Chicago: University of Chicago Press.
- Finkel, S. (1990) "Crisis de acumulación y respuesta educativa de la nueva derecha" En *Revista argentina de educación* nº 14 Bs. As. AGCE.
- Foucault, M. (1970) *Arqueología del Saber*. México: SigloXXI
- Foucault, M. (1973) *El Orden del Discurso*. Buenos Aires: Tusquets
- Gimeno Sacristán, J (1988) *El Curriculum, una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata
- Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. I. (1992) *Comprender y transformar la enseñanza*. Morata: Madrid.
- Giroux, H. y Mc. Laren, P. (1998) *Sociedad, cultura y educación*. Paidos: Buenos Aires.
- Glazman Nowalski, R. (2001) *Evaluación y exclusión en la enseñanza universitaria*. México: Paidos.
- Kemmis, S. (1988) *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.
- Mollis, M. (2003). *Las universidades en América Latina: ¿Reformadas o alteradas?* Buenos Aires: CLACSO
- Paviglianitti, Norma (1988) *Diagnóstico de la administración central de Educación*. Bs. As. MEyJ, cap. 2 y 3.
- Perrenoud, Ph. (1990) *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid: Morata.
- Raiter, A. (2003) *Lenguaje y Sentido Común. Las bases para la formación del discurso dominante*. Buenos Aires: Biblos.
- Raiter, A. y Zullo, J. (2008) *Lingüística y Política* Buenos Aires: Biblos
- Ruiz, G. (2009) La nueva reforma educativa argentina según sus bases legales. En *Revista de educación. El valor añadido de la educación*. Nº 348
- Samaja, J. (1994) *Epistemología y metodología*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Santos Guerra, M.A. (1993) *La evaluación: un proceso de diálogo comprensión y mejora*. Aljibe: Málaga.
- Tomasevsky, K. (2004) *El asalto a la educación*. Barcelona: Intermon Oxfam.
- Torres, C.A. (1996). *Las secretas aventuras del orden. Estado y Educación*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

- Torres, M.R. y Corraggio, J.L. (1997) *La educación según el Banco Mundial* Buenos Aires: Miño y Dávila.
de la Universidad de Buenos Aires.
- Verón y Sigal (2003) *Perón o Muerte. Los fundamentos discursivos del fenómeno peronista* (1985). Buenos Aires: Eudeba.
- Voloshinov, V. (1973) *El Marxismo y la filosofía del lenguaje* (1926). Buenos Aires: Nueva Visión.
- Ynoub, R. (Inédito) *Estrategias para producir y tratar datos*. Ficha de Cátedra Metodología de la Investigación Psicológica II. Facultad de Psicología. UBA

Fecha de recepción: 30 de marzo de 2011

Fecha de aceptación: 19 de octubre de 2011