



Anuario de Investigaciones
ISSN: 0329-5885
anuario@psi.uba.ar
Universidad de Buenos Aires
Argentina

Zion, M. Victoria
ALGUNAS CONCLUSIONES SOBRE EL CURRÍCULUM UNIVERSITARIO. LA
POSICIÓN DE LOS ORGANISMOS INTERNACIONALES
Anuario de Investigaciones, vol. XXII, 2015, pp. 179-186
Universidad de Buenos Aires
Buenos Aires, Argentina

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=369147944017>

- 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

ALGUNAS CONCLUSIONES SOBRE EL CURRÍCULUM UNIVERSITARIO. LA POSICIÓN DE LOS ORGANISMOS INTERNACIONALES

SOME CONCLUSIONS ON THE UNIVERSITY CURRICULUM. THE POSITION OF INTERNATIONAL ORGANIZATIONS

Zion, M. Victoria¹

RESUMEN

El Currículum 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 los discursos universitarios o Discursos del Currículum Universitario.

Los objetivos de la investigación se centraron en comprender los modos en que se configuran discursivamente tanto el currículum universitario como los sujetos que en él se constituyen. Para ello se buscó identificar y describir los conceptos que componen el discurso dominante en el campo académico y analizar el papel que asume la evaluación, dada su capacidad para imponer sentidos así como para inducir y modelar prácticas en el campo académico y en general en el ámbito educativo. En el presente trabajo expondremos algunas conclusiones referidas a la posición de los organismos internacionales.

Palabras clave:

Currículum Universitario - Discurso - Sujeto - Evaluación.

ABSTRACT

The University Curriculum synthesizes a conception of the subject with a conception of the world. These are expressed through language in different social instances that relate to (ie they have any interest in) the University, forming a network of discourses that shape the university discourses or discourses of University Curriculum.

The objectives of the research are focused on understanding the ways in which discursively shape both the university curriculum as subjects who are in it. To do this we sought to identify and describe the concepts that make up the dominant discourse in the academic field and analyze the role assumed by the evaluation, given its ability to impose sense and how to induce and model practices in academia and generally in the field education. In this paper we will discuss some conclusions regarding the position of international organizations.

Key words:

University Curriculum - Discourse - Subject - Evaluation

¹Licenciada en Psicología, UBA. Especialista en Didáctica, Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Doctoranda, Facultad de Psicología, UBA. Docente de Psicología Educacional y de Metodología de la investigación, Facultad de Psicología, UBA. Tesista de Doctorado en Proyecto UBACyT 2011- 2014, "Aprendizaje situado: nuevos formatos pedagógicos. Sistemas de actividad e interactividad". Directora: Nora E. Elichiry. E-mail: mavickzion@yahoo.com.ar

Supuestos iniciales, objetivos y estrategia metodológica

El Currículum Universitario sintetiza una concepción de sujeto junto a una concepción de mundo. Esto se expresa 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 los discursos universitarios o Discursos del Currículum Universitario. En el discurso universitario se definen algunos signos y valores que ocupan un lugar ordenador y que componen 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 (Raiter y Zullo, 2008)

Los objetivos de la investigación se centraron en *comprender* los modos en que se configuran discursivamente tanto el currículum universitario como los sujetos que en él se constituyen (Buenfil Burgos, 1992; De Alba, 1997). Para ello se buscó identificar y describir los conceptos que componen el *discurso dominante* (Raiter, 2003; Raiter y Zullo, 2008) en el *campo académico* (Bourdieu, 1999, 2008) y analizar en particular el sentido que asume la evaluación (Mollis, 2003; Unzué 2013), dado su poder ordenador y la capacidad para inducir y modelar las prácticas en el campo académico y en general en el ámbito educativo (Perrenoud, 1990, 2008; Santos Guerra, 1993, Bourdieu, 1999).

Por otra parte, también se buscó 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. Para ello se tornó necesario describir los lineamientos principales de las políticas para el sector universitario y caracterizar el tipo de prácticas inducidas o favorecidas por el discurso dominante en las instituciones de nivel superior (Mollis, 2003; Unzué, 2013)

La estrategia metodológica correspondió a un esquema interpretativo o hermenéutico, con un diseño multidimensional, de muestras pequeñas y transversal (Samaja, 1993; Gómez, Gil Flores y Rodríguez, 1996 Ynoub, 2012, 2014.). Los estudios hermenéuticos apuntan a la comprensión de los fenómenos que se propone analizar y destaca el carácter interpretativo y de producción de sentidos que se genera a partir de leer los fenómenos desde hipótesis que ponen en juego alguna analogía original (Samaja, 1993; Ynoub, 2012, 2014).

Las hipótesis interpretativas de este trabajo se apoyan en supuestos y analogías que se establecen en el Marco Teórico a partir de los modelos de referencia conceptual allí articulados. Partiendo de hipótesis ya validadas por algunas de las teorías del Análisis del Discurso y de la Sociolingüística Crítica, hemos propuesto interpretar el Currículum Universitario (CU) como un *discurso*.

Como todo discurso, el CU se configura y adquiere sentido como parte de en una red de discursos. En función del mismo principio analógico hemos supuesto una polifonía de voces que componen al CU (Bajtin, 2008). Al mismo tiempo, así como en los discursos es posible establecer

diferenciaciones de roles y de posiciones de sujeto, es posible identificar en las instancias discursivas en que se expresa el CU, posiciones de sujeto y roles diversos (Foucault, 1970; Bourdieu, 2008b; Raiter y Zullo, 2008, Verón, 1987). Hemos supuesto que estas posiciones de sujeto y roles diferenciados atribuidos desde posiciones jerárquicas nos permitía identificar ciertas representaciones de los sujetos que este discurso produce.

Como se desprende de lo anterior, los sujetos que indagamos se definen en distintos niveles e instancias. Así, la Universidad y el Estado son actores que ocupan posiciones de sujeto en el escenario internacional. Los organismos internacionales definen un tipo de Universidad y las Universidades de la región, reelaboran estos lineamientos de acuerdo con la propia historia e identidad de nuestras instituciones, lo que configura una imagen o representación de la institución y de los sujetos que pretende formar.

Retomando de Volosinov la idea de que todo *signo* es *ideológico* (Voloshinov, 2004; Raiter, 2003; Fairclough, 1989; Hodge y Kress, 1979), tanto las representaciones de los sujetos universitarios, las posiciones de sujeto supuestas para la universidad y para otras instancias sociales, así como los individuos que participan en las instituciones, constituirán sus identidades en el interior de este juego de fuerzas discursivo (Wittgenstein, 2004; Laclau y Mouffe, 2004; Laclau, 1990; Raiter, 1999, 2003, Fairclough, 1989). Como ya dijimos, el CU se constituye como una red de discursos, por lo que será posible reconocer allí los colectivos o sujetos sociales en conflicto que pugnan por imponer sentidos a través de los signos que ordenan dicho campo discursivo: tanto los dominantes -que han logrado imponer los significados que regulan el campo de sentidos aceptables- como los alternativos y emergentes que buscan imponer nuevos (De Alba, 1994; Raiter, 2003). En este mismo sentido, si el CU funciona discursivamente, será posible reconocer o identificar los signos y significados que se imponen como hegemónicos -al modo del discurso dominante- y a la vez la disputa por esos significados que intentan reclamar otras voces -discursos alternativos o emergentes-.

Entre los signos ordenadores del campo académico se encuentran los conceptos *evaluación*, *calidad* y *autonomía*, así como los de innovación e *internacionalización* para las áreas de Ciencia y Técnica. En relación con los conceptos mencionados, en los últimos años ha asumido particular relevancia la idea de *pertinencia*.

A partir de las hipótesis interpretativas propuestas, suponemos que así como los discursos se han constituido históricamente y no son inmutables, el CU y los sujetos supuestos en él también son resultado de una construcción histórica y social, por tanto mutan y es posible participar en su configuración (Raiter, 1999, 2003; Verón, 1998, Laclau, 1990; Laclau y Mouffe, 2004).

Para ello es preciso conocer los principios constitutivos de este objeto, las fuerzas que lo componen y analizar las instancias en que se expresa, con el fin de identificar los elementos significantes que imponen sentido y una particular dinámica al campo analizado.

El recorrido empírico desarrollado en este estudio nos

permitió arribar a algunas conclusiones que complementan con nuevos sentidos nuestros supuestos iniciales.

Ejes y dimensiones trabajados

Debido a los necesarios límites de extensión del artículo, en este trabajo presentaremos algunas de las conclusiones del estudio referidas a las posiciones hegemónicas internacionales reflejadas en los Documentos del Banco Mundial y UNESCO. Los ejes trabajados fueron: a) el *tipo de Universidad ponderada*, b) el *modelo de sujeto a formar por la Universidad* y c) los *modos de evaluación impulsados*. Presentaremos los resultados del “análisis de contenido” y los del “análisis del discurso”.

Análisis de Contenido

a) *El tipo de universidad ponderada que se refleja en los documentos internacionales.*

El modelo o *tipo de Universidad ponderada* lo estudiamos atendiendo a las siguientes dimensiones: Las *funciones y tipo de relación con el Estado*, en donde analizamos particularmente la noción de *pertinencia*; la *orientación de satisfacción de demandas*; el *financiamiento*, distinguiendo para este último, la *regulación de la administración de recursos* y los *proyectos de reforma del tipo de financiamiento*; la *evaluación*, que abordamos a través de los *tipos y criterios de evaluación de las instituciones* y la *rendición de cuentas*; los *proveedores*, en donde indagamos el *papel del sector privado en la educación superior* y *otros proveedores*; la *clasificación y jerarquización del cuerpo académico* a través de las *políticas de incentivo*; la *política curricular*, a través de los *Planes de Reforma Curricular*; los *saberes o conocimientos y disciplinas privilegiadas*.

Desde los documentos trabajados, lo que aparece como nuevo concepto que atañe a las funciones de la Universidad a la vez que delimita también su relación con el Estado, es el concepto de *pertinencia*. El origen de este concepto, por primera vez propuesto en el Documento de la política y el cambio y desarrollo de la educación superior, producido por UNESCO en el año 1995, parece referirse a la idea de que el mundo -en permanente y acelerada transformación- reclama cambios en el modo de producir conocimientos, lo que lleva a interpelar a la Universidad, en su lugar de productora de conocimientos. La respuesta a estos requerimientos internacionales, se traza ya en este mismo documento de 1995 donde por medio de tres criterios se promueven las claves para el cambio mundial: *pertinencia*, *calidad* e *internacionalización*. Los conceptos *pertinencia* y *calidad* aparecen asociados desde un principio.

Luego en el Documento de UNESCO de 1998, el concepto *pertinencia* se sostiene, aunque frente la dificultad de establecer un criterio uniforme frente a la diversidad mundial, se termina sosteniendo que la misma debía ser evaluada “en función de la adecuación entre lo que la sociedad espera de las instituciones y lo que éstas hacen” (UNESCO, 1998, artículo 6 A). Como se ve, el reclamo de la sociedad, resulta bastante indeterminado, y como mínimo nos plantea la pregunta de quiénes serían los habilitados para reclamar en nombre de la sociedad (Unzué, 2008).

En cuanto a otras posiciones respecto de la pertinencia, la posición del BM es clara, la pertinencia se refiere a la capacidad de las universidades de responder a las demandas del mercado. Por otra parte, en los Documentos de UNESCO de 2008 y 2009 no se abandonan los objetivos de calidad y pertinencia, pero se advierten visibles contrastes entre el documento del Cresalc/UNESCO de 1996 y los de UNESCO de 2008-9: por un lado, en los documentos posteriores se introduce la idea de que la pertinencia debe ser producto de las mismas instituciones de Educación Superior (respetando su autonomía), pero ateniendo a evaluaciones externas. Por otra parte, aparecen cambios en relación con la consideración de la educación superior como un bien público social y un derecho humano universal que es función del Estado garantizar, a la vez que se fortalece la idea de la diversidad cultural.

Finalmente y siempre asociado al concepto *pertinencia*, la sugerencia de una asociación al mundo del trabajo, introduce la recomendación de reformas en los planes de estudio con el objetivo de responder a tal demanda. Esto también se atenúa en el sentido anteriormente planteado. El crecimiento del sector privado en la educación superior, si bien ya había tenido un impulso importante en la década anterior, continúa expandiéndose. En este sentido se ubica al sector privado como un complemento del sector público frente a la necesidad de responder a las demandas de cobertura de la población.

En cuanto a este punto, los documentos coinciden: la *calidad* y la *pertinencia* están asociadas y el instrumento para alcanzarlas es la *evaluación institucional*. Se ha podido observar un importante desplazamiento en los documentos de 2008 y 2009 hacia la ponderación de evaluaciones internas tanto como externas y la necesidad de atender a la autonomía de las instituciones y de las comunidades universitarias. Sin embargo, el sentido de la rendición de cuentas, esto es, del control, como herramienta que garantiza el crecimiento y mejoramiento de las instituciones universitarias, persiste inalterable, lo mismo que la determinación de indicadores cuantitativos o numéricos (Unzué, 2008).

En este sentido, los criterios del BM se tornan más radicales: la calidad de las universidades depende de la selectividad de los alumnos ingresantes, entre otros requisitos (Unzué, 2008). Un ejemplo de la importancia que sigue teniendo la evaluación, en particular este criterio de evaluación que se reduce a mecanismos de acreditación, es el peso y la extensión de diversos rankings universitarios, como las tan mentadas pruebas PISA para el nivel medio. En nuestro país la mayoría de las políticas neoliberales impulsadas durante la década del '90 para el sector universitario estuvieron orientadas a establecer este tipo de evaluaciones. La creación de la CONEAU respondió a ese intento de someter a evaluación a Facultades y Carreras de nivel de Grado y de Pos-Grado de todas las Universidades Nacionales y del sector privado también. Sin embargo, varias de las políticas impulsadas en aquel momento perdieron impulso y, si bien subsisten, no tienen la misma significatividad. Parecería que aún con el evidente impacto que estas políticas tuvieron en el sistema

universitario argentino, el peso de la fuerte tradición autónoma operó limitando las transformaciones buscadas, complicando y sometiendo a arduas negociaciones cada paso que se intentó dar (Unzué, y Emiliozzi, 2013).

De todos modos, la tendencia a asimilar las transformaciones internacionalmente impulsadas y validadas, aunque sea al lento ritmo del cambio generacional de profesores, perdura. Como evidencia de ello podemos observar el crecimiento de la cantidad de Universidades Públicas, crecimiento de los posgrados, el incremento de la oferta de becas de formación y aumento de los requisitos de productividad académica a los docentes e investigadores (Unzué y Emiliozzi, 2013)

Entre las medidas sugeridas por BM y por UNESCO, principalmente en los documentos de 1995, se propone para mejorar la calidad, clasificar y jerarquizar al cuerpo de profesores a través de mecanismos de incentivos. Del mismo modo, se sugieren reformas en la estructura curricular con el objetivo de alcanzar la pertinencia. En nuestro país, estas reformas se tornaron posibles a partir de la promulgación de la LES (1995). Sin embargo, muchas de las reformas allí sugeridas o a las que se le abre posibilidad, fueron frenadas en las instituciones en virtud de la autonomía universitaria.

Por último, en cuanto a los tipos de conocimientos y saberes, la tendencia es clara: se privilegia la innovación en el campo de los conocimientos científicos y tecnológicos, identificando allí un predominio de las ciencias duras. Si bien no se sugieren en los documentos preferencias disciplinares, queda claro que la búsqueda de producción de nuevos conocimientos en el área y la asociación con el sector empresario -también en la búsqueda de nuevos productos en ese campo- da cuenta del peso que tales saberes y conocimientos poseen a nivel mundial.

Respecto de esto, cabe señalar que uno de los conceptos introducidos en las últimas décadas en torno a la producción de conocimientos y que forma parte de los criterios sostenidos en los documentos internacionales trabajados es el de *innovación*. Según la hegemonía del enfoque económico definido por el orden capitalista (que ahora ha rescatado las tesis shumpeterianas), es la innovación tecnológica la que hace mover al mundo (capitalista). Por lo tanto, la ciencia debe dirigirse prioritariamente a la producción tecnológica (Versino y Rocca, 2010).

Esto deja a las ciencias sociales en un lugar secundario, lo cual, a pesar del crecimiento de las mismas, no sería novedoso en cuanto a la distribución del *poder* entre las áreas de conocimiento, al menos desde el dominio del orden capitalista.

b) El modelo de sujeto a formar por la Universidad desde los documentos internacionales.

El modelo de sujeto a formar por las universidades se desprende de las *capacidades/aptitudes personales*, los *tipos de competencias profesionales* y los *valores personales/sociales*. Estas características ponderadas como aquellos rasgos que se debe tratar de formar y promover entre los estudiantes, también se los refiere como atributos deseables entre los docentes e investigadores

Los perfiles que emergen de los requisitos que se van estableciendo para y en las instituciones y los que las mismas instituciones ofertan en el mercado académico como resultado de la percepción de dichas demandas, varían según a qué sectores está dirigida (público de estudiantes) y qué sectores son los principales destinatarios del producto de esa formación (empresas, instituciones de diverso tipo o el Estado). A pesar ello, existen algunos rasgos comunes: individuos informados, altamente especializados pero capaces de adaptarse a los cambios (flexibles), eficientes, con capacidad crítica para la resolución autónoma de problemas (en ningún caso el perfil crítico se refiere a la crítica social), independientes y a la vez con capacidad de trabajo cooperativo.

c) La Evaluación que resulta de las recomendaciones presentes en los documentos internacionales.

Las estrategias de enseñanza y de evaluación que se desprenden de lo que se presenta en estos documentos no resulta de políticas directamente impulsadas sino de los que podríamos definir como la Agenda del CU, aludiendo al concepto de "agenda setting" de Mc Combs.

Este término que proviene de la investigación en el campo de los medios de comunicación y analiza los efectos de los medios masivos en el público, ilustra el modo en que se difunden e instalan, llegando a naturalizarse, los signos y todo un discurso en torno a la Universidad. Los documentos internacionales de Unesco y BM, entre los principales, operan imponiendo una Agenda a la Educación Superior y a la Universidad. De un lado entonces, tenemos la imposición de la agenda, por la cual las instituciones se apropián de los signos y de todo un discurso que modela el sentido de las prácticas de enseñanza y las de evaluación. Del otro lado, esto se refuerza con las políticas públicas que, como vimos, intentan implementar las recomendaciones de los organismos internacionales.

En el caso de las Universidades argentinas, vimos que las políticas públicas dirigidas a ese sector han sido de desigual y parcial influencia en la vida académica. De este modo, si bien se maneja un vocabulario que coincide o que imita la jerga internacional, las prácticas de enseñanza así como las de evaluación han tenido escasa transformación en las instituciones.

Es frecuente encontrar lecturas que interpretan en la tendencia a la diversificación y expansión que se ha manifestado en la creación de Universidades nacionales y privadas y en un crecimiento exponencial de los posgrados -ambos aspectos vinculados con recomendaciones estipuladas por los países centrales para la Educación Superior en la región- una evidencia de cambio sustancial del modelo endogámico academicista y profesionalista de las Universidades hacia un modelo pragmático.

Sin embargo, según Versino y Rocca (2010) las formas de legitimación de la Universidad, tradicionalmente apoyada en la evaluación por pares-expertos, no sólo no ha sido alterada sino que además se ha potenciado en la medida en que ese sistema normativo rige ahora también a los organismos de Ciencia y Técnica (Versino y Rocca, 2010). Es decir, el modelo de evaluación por pares y expertos se

ve replicado en el área de Ciencia y Tecnología, dada la integración de ambos sectores en el *Plan Nacional de Ciencia Tecnología e Innovación*.

Análisis del Discurso

En este apartado identificaremos las estrategias con las cuales se produjeron los documentos internacionales de BM y UNESCO para la Educación Superior y los efectos ideológicos que se desprenden de ellas (Fairclough, 1989). Para tal fin, analizamos la construcción de los (a) *objetos de discurso* (Arnoux, 2006; Amossy, 2000): los términos que se eligen y que predominan; (b) los *tipos de transformaciones* (Hodge y Kress, 1979) y *lugares enunciativos* (Verón, 1987; Kerbrat Orecchioni, 1997) y por otra parte (c) la *estructura* (VAN DIJK, 1996): el ordenamiento y disposición de los temas y los lemas incluidos.

a) *Los objetos discursivos* se configuran en el interior de las formaciones discursivas y remiten a un interdiscurso que regula lo que puede y debe ser dicho¹. Por otro lado, aunque desde otro marco teórico, también se postula la construcción del objeto en el intradiscursivo, articulándose mediante operaciones lógico-discursivas (conjuntos de expresiones nominales, predicados, deícticos, anáforas, parcialmente estructurados²).

Si bien existen diferencias entre los documentos del BM y los de UNESCO y matices que distinguen los primeros documentos (1995-1998) de los últimos (2008-2009), queda claro que uno de los objetos que allí se construyen es el de “reforma de educación superior”.

En función de legitimar esta “reforma” de la educación superior y de las universidades, surge el concepto de “pertinencia”. La pertinencia es un atributo, el principal, que deberá presentar toda institución de “educación superior” que se precie de ser una institución de *calidad*. Es decir que la nueva imagen que se quiere construir para la “educación superior” se legitima en el concepto de “pertinencia”. Este atributo asume el estatuto de nuevo objeto de discurso por el peso que ha ido asumiendo a lo largo del tiempo y por la permanencia en escenario de discursos en torno a la educación superior.

La *pertinencia*, aparece tempranamente asociada con dos conceptos que no son novedosos pero que remiten a nuevos sentidos. Nos referimos a los conceptos de *calidad e internacionalización*.

En esa síntesis ya queda plasmada la estrecha relación entre *pertinencia y calidad*, indisociable a su vez de otro concepto clave: la *evaluación*.

Para caracterizar la idea del nuevo sentido de la “educación superior” a través de la “pertinencia”, encontramos la

reiteración de una serie de términos relativos a la *reforma*: transformación, cambio, progreso, renovación, expansión. También se reitera la idea de conectividad: *nexos, lazos, interacciones, alianzas*. *Alianzas con el Estado*, pero principalmente con el *mundo del trabajo*.

Mundo del trabajo es otro concepto que adquiere relevancia por la insistencia con que se lo refiere. También es recurrente la aparición del concepto *financiación* y fuentes de *financiación*.

Un haz de significaciones articula la *pertinencia* con la *calidad*: la *pertinencia* radica en la capacidad de una institución de *educación superior* para adecuar sus *funciones* a las necesidades de la *sociedad*. La *calidad* depende de esta capacidad de *pertinencia* de las instituciones y de su posibilidad de *rendir cuentas*, otro concepto subrayado en los documentos y asociado con el *financiamiento*.

En relación con este último, aparece otro concepto frecuentemente asociado: *desarrollo sustentable*.

No vamos a analizar aquí el uso del término “sociedad” pero sí cabe destacar la reiterada invocación de este concepto en la definición de *pertinencia*. La apelación a “lo que la sociedad demanda” da por sentado que se trata de algo homogéneo y sin ambigüedades y supone una utilización bastante vaga de dicho concepto. O lo suficientemente vaga para inducir algunas significaciones arbitrarias. En los documentos del BM, las *demandas sociales* y *demandas del mercado* aparecen prácticamente como sinónimos.

Otro término recurrente es el de *autonomía*, que afecta particularmente a la *autonomía universitaria*. Inicialmente, los documentos destacaban la importancia de la asociación con empresas y otras instituciones, términos todos vinculados con la *globalización e internacionalización* en cuanto a la producción de conocimientos. Sin embargo, en los últimos documentos, este aspecto se ha atenuado y paralelamente ha adquirido mayor relevancia la idea de *autonomía* que aparece repetidamente asociada con la *pertinencia*. Lo que se muestra es una mayor presencia de términos relativos al *respeto* por la *autonomía, respeto* por la *diversidad, tolerancia*.

Las adjetivaciones más utilizadas para la construcción del objeto *reforma de la educación superior*, en los documentos analizados, son: viable, flexible, adecuado, pertinente, eficiente, competitivo, sustentable; internacional, pluridimensional, globalizado, actual, transdisciplinario, móvil, dinámico, convergente, innovador.

b) Las transformaciones lingüísticas

Una de las principales y más frecuentes estrategias lingüísticas en el texto ha sido el ocultamiento y simulación de agentes y procesos. Como lo anticipamos, se trata de las transformaciones lingüísticas operadas sobre la representación de acciones y eventos, así como de los sujetos, en el discurso (Hodge y Kress, 1979).

Según Hodge y Kres (1979), los recursos lingüísticos como la *nominalización* o la *personificación* son generalmente usados por su capacidad simplificadora pero esto mismo genera su potencial ideológico, la posibilidad de ocultar. La *nominalización* consiste en una transformación en la cual los procesos son reemplazados por sustantivos

¹En Arqueología del saber (1970), Foucault explica que los discursos constituyen a los objetos de los que hablan en virtud del poder clasificatorio de lenguaje. Desde esta perspectiva, los objetos son una de las regularidades que podemos reconocer en los discursos.

²Grize postula la construcción de objetos discursivos. Para él, el discurso consiste en la creación de sentido, por lo que debe construir objetos de pensamiento a partir de la significación de los términos que toma. Así, podemos identificar el mecanismo constructivo en el conjunto de expresiones nominales, predicados, deícticos, anafóricos, etc. que remiten a dicho objeto.

gramaticales. En la *personificación*, entidades no humanas reemplazan a sujetos de oraciones gramaticales.

En relación con los documentos analizados, los procesos históricos, sociales, políticos y económicos aparecen representados a través de *nominalizaciones* y *personificaciones*: se reemplazan los agentes humanos responsables de ciertos actos, intenciones o atributos por sustantivos (necesidad, misión, obligación, existencia o ausencia, propiedad). Como consecuencia, se consigue ocultar la agencia humana en la narrativa del texto y la naturalización de procesos sociales e históricos (Hodge y Kress, 1979).

La utilización de los *deícticos* (Kerbrat Orecchioni, 1997) es otra de las estrategias gramaticales recurrentes en los documentos. A través de la deixis se determinan los *lugares enunciativos*. El discurso científico en el que es posible encuadrar los textos analizados, utiliza sólo dos tipos de personas: la primera del plural y el impersonal. Sin embargo, la alternancia entre el impersonal y el “nosotros” está orientada a determinar los momentos en que el lector es excluido, de igual forma que en el uso del impersonal, destinado por lo general para describir logros, decisiones, méritos y el “nosotros” más inclusivo, que integra al lector a la narrativa en las responsabilidades y obligaciones, en las tareas por cumplir. Como se ve, el lector es posicionado como externo a la narrativa del texto cuando se trata de establecer la participación en las decisiones, estableciendo claramente un discurso de tipo autoritario y prescriptivo, que impone un deber al otro. Por el contrario, el lector es incluido en la trama como participante en las obligaciones y deberes. De este modo, con la alternancia de los modos de voz se van estableciendo, los lugares y las jerarquías, las posibilidades y las imposibilidades de los actores.

Otro recurso es el uso de la *modalidad*, el cual permite establecer la intención del autor. Todos los documentos presentan dos *modalidades* predominantes: la *modalidad deóntica* y la *modalidad epistémica* (Kerbrat Orecchioni, 1997). La *modalidad deóntica* está presente como una constante en los textos y establece la obligatoriedad de lo que se propone: “debemos”, “tenemos que”, “es nuestra obligación”, etc.

Según Fairclough (1992) esta modalidad determina la construcción del sujeto en el discurso: en este tipo de enunciados en que unos dicen a otros lo que deben hacer, define que el sujeto que enuncia es el que establece la orden y el destinatario es el que debe cumplirla.

La otra *modalidad*, la *epistémica*, vehiculizada en el impersonal, configura al discurso académico, que se posiciona como autoridad, como la referencialidad histórica, social y política. Su estilo privilegiado es el *aserto categórico*. De esta forma, los enunciados constituyen afirmaciones que no admiten particularización alguna. El *aserto categórico* permite presentar las opiniones como “la verdad” o como “la realidad” excluyendo otras posibles versiones u otras posibles verdades.

Otro recurso al servicio de la manipulación discursiva es el de la *presuposicionalidad* a través del uso de los artículos que tienen valor referencial en un texto. El uso de determinantes gramaticales para aludir a referentes fuera

del texto abre a interpretaciones y significados por parte del lector que refuerzan el sentido de verdad de los enunciados en virtud de suponerse una información compartida con el lector (Ducrot, 1990; Fairclough, 1989). Es una estrategia para construir sentido común (ideológico) en la medida en que el lector se ve convocado a “llenar” los referentes excluidos del texto incorporando significados propios que se relacionan con el texto.

En los documentos analizados no se especifica a qué alude la idea de “crisis de la universidad” ni se explica por qué se necesita una “reforma” que restituya la “calidad”. Se dan por supuestas una “transformación en los modos de producir conocimientos” y una nueva “cultura del aprendizaje”. Como hemos visto, el concepto de “pertinencia” se instala como idea legitimadora pero las definiciones, aún en los últimos documentos, están lejos de concluir un sentido para este término.

Del mismo modo, la “calidad” aparece predominantemente asociada a la “rendición de cuentas” y sólo se utilizan indicadores cuantitativos para su evaluación. Estos supuestos dan por verdaderos, significados que han sido históricamente producidos por determinados sectores para legitimar su posición y las políticas implementadas. Como se dijo, sirven principalmente para naturalizar procesos y dotar al lector de un “sentido común” a partir del cual avalar los conceptos y decisiones, así como las políticas propuestas.

Se puede señalar, la utilización de conectores y articulaciones gramaticales con el fin de establecer relaciones de asociación, de causalidad, de validación, de evidencia, de jerarquización, etc. En el caso de los documentos analizados se reiteran relaciones de causa-efecto entre masividad y deterioro de la calidad, la validación de sistemas institucionales de evaluación por su tendencia internacional.

El documento es abundante en metáforas mecánicas que suelen presentar los procesos históricos y sociales o los procesos institucionales como recorridos definidos y lineales, desprovistos de la complejidad de los problemas humanos y tratados como problemas principalmente técnicos. También se pueden encontrar metáforas biologicistas o naturalistas que contribuyen a la idea de simplicidad y linealidad de procesos y sujetos.

Las imágenes sugeridas por lo general no incluyen las contradicciones de la dinámica social, ni su dialéctica ni los conflictos. Común al discurso político, la imagen de la historia y de las transformaciones sociales e institucionales es reducida a un desplazamiento lineal: “avanzar” por un “camino”, “dejar atrás” cosas (por lo general el pasado). La dirección es siempre prospectiva y conduce a “excelencia”. La “carrera” hacia lo nuevo, impone la necesidad de “actualizar”. El “avance de la ciencia”, el “avance de la tecnología”, el “progreso”, borra toda visualización de conflictos sociales.

La educación como técnica no presenta la complejidad ni la dinámica de los conflictos de poder, ni la exclusión, ni la desigualdad. Se resuelve en el dominio de los expertos técnicos, con perfiles de calidad y eficiencia.

Si bien es cierto que en este punto es reconocible una diferencia entre el documento del BM y los de UNESCO,

sobre todo los de 2008 y 2009 respecto de la necesidad de atender a la desigualdad social y cultural, no varían sustancialmente las propuestas principales, que siguen considerándose universalmente válidas.

c) *Estructura*. Por estructura formal entendemos la organización textual del documento analizado: los capítulos, sus títulos, el orden asignado y modo de organización, así como los tópicos tratados. Las observaciones más sobresalientes en este aspecto tienen que ver con el peso otorgado a conceptos como: pertinencia, evaluación, calidad, internacionalización, financiamiento, competitividad, perfil flexible y autonomía, cuya aparición reiterada a lo largo de los documentos le otorga centralidad a los temas referidos.

A modo de cierre

En este trabajo pretendimos sintetizar algunas de las conclusiones en torno al modo en que los organismos internacionales construyen discursivamente al curriculum universitario y a los sujetos que el mismo constituye.

En primer lugar observamos que los conceptos o signos que cobran mayor importancia en lo que llamamos discurso dominante, principalmente expresado en los documentos que analizamos de los organismos internacionales son: pertinencia, calidad, evaluación, internacionalización, conocimiento científico y tecnológico y relación con el mundo del trabajo. Destacamos el papel legitimador que ocupa el concepto de pertinencia pero a la vez señalamos las dificultades que presenta aún el intento de dar un sentido unívoco a este término.

Vimos también que en los documentos internacionales mencionados se inicia un proceso para imponer en el campo de la Educación Superior la idea de que la Universidad necesita un cambio en los modos de producir conocimientos, en los conocimientos que produce, en sus modos de legitimación y en sus relaciones con otras instancias sociales, principalmente el Estado y el Mercado. Esta perentoriedad de cambio surge de las prioridades de los sectores hegemónicos de la economía mundial, que han vuelto a abrazar a las tesis neo-schumpeterianas.

Los mecanismos para imponer los sentidos señalados se vehiculizan en la imposición de los signos mencionados, en la Agenda de la Educación Superior. El estilo y modalidades de estos documentos -que se presentan como escritos técnico-académicos- recurre a estrategias del discurso político destinadas a la persuasión e imposición de sentidos. La selección de sustantivos y adjetivos, los temas priorizados y las transformaciones lingüísticas, así como la presuposicionalidad, evidencian operaciones de ocultamiento, simplificación e imposición arbitraria de sentidos en nombre de "la" ciencia.

En relación con la evaluación, a pesar de cierto aggiornamento de los últimos años, expresado en la inclusión de evaluaciones internas junto con las externas, continúa presentándose como la principal herramienta para el logro de la calidad y la pertinencia, así como una eficaz estrategia de control por parte de los sectores que administran los fondos de financiamiento. En nuestro país, los significados en disputa se concentran en torno a la autonomía universi-

taria y a las funciones de la universidad, en particular en lo que hace su vinculación con el mundo del trabajo.

Sobre las políticas principales en nuestro país existen voces diversas, algunos afirman que la tendencia neoliberal impuesta a toda la región desde los sectores dominantes mundiales ha finalizado a partir de 2003 de la mano de NK y CFK. Otros opinan que estas políticas internacionales han logrado calar hondo en el sistema universitario argentino lo que se advierte en cierta ambigüedad o en la ausencia de cuestionamientos a la LES y en la imposibilidad de revertir las políticas mercantilistas instaladas. Una tercera posición sería la que reconocen en estas políticas neoliberales una tendencia que se aplicó indistintamente a todo el mundo pero que debido tradiciones locales tuvo efectos muy dispares en la región lo cual puede verse en las diferencias entre nuestro país y Brasil, por ejemplo (Unzué y Emiliozzi, 2013).

Las conclusiones aquí presentadas constituyen una parte del trabajo realizado. Los otros ejes trabajados presentan conclusiones en torno a cómo se constituyen discursivamente el CU y los sujetos que allí se proyectan analizado desde el discurso de la presidenta CFK y desde algunos artículos claves de la LES.

BIBLIOGRAFÍA

- Amossy, R. (2000) *L'argumentation dans le discours. Discours politique, littérature d'idées, fiction*. París, Nathan. Capítulo 3.
- Arnoux, E. (2006) "La construcción del objeto discursivo 'El pueblo de la plaza pública' en la Historia de Belgrano y de la Independencia Argentina de Bartolomé Mitre". En *Análisis del discurso. Modos de abordar materiales de archivo*. Buenos Aires, Santiago Arcos.
- Bajtin, M. (2008) "El problema de los géneros discursivos". En *Estética de la creación verbal*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Bourdieu, P. (2008) *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Madrid: Akal.
- Bourdieu, P. (1999) *Intelectuales, política y poder*. Buenos Aires: Eudeba.
- Buenfil Burgos, R. S. (1992) "Análisis de discurso y educación". Departamento de Investigaciones Educativas Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional. DIE 26 México
- De Alba, A. (1994). *Curriculum: Crisis, Mito y Perspectivas*. Buenos Aires: Miñoy
- De Alba, A. (1997) *El Curriculum Universitario. De cara al Nuevo Milenio*. Centro de Estudios Sobre la Universidad, UNAM. México: Plaza y Valdés Editores.
- Ducrot, O. (1990) *Polifonía y argumentación*, Cali, Universidad del Valle.
- Fairclough, N. (1989). *Language and Power*. London: Longman
- 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
- Glazman Nowalski, R. (2001) *Evaluación y exclusión en la enseñanza universitaria*. México: Paidós.
- Goetz, J.P. y Le Compte, M.D. (1988) *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Gómez, G.; Gil Flores, J.; García Giménez, E. (1996) *Metodología de la investigación cualitativa*. Aljibe: Granada.
- Hodge, R. y Kress, G. (1979) *Language as Ideology*. Routledge. Londres
- Kerbrat Orecchioni, K. (1997) *La enunciación. De la subjetividad en el lenguaje*, Buenos Aires, Edicial. Capítulo 2.
- Laclau, E. (1990) *Nuevas Reflexiones Sobre la Revolución de Nuestro Tiempo*. Buenos Aires: Nueva Visión
- Laclau, E. y Mouffe, Ch. (2004) *Hegemonía y Estrategia Socialista*. Buenos Aires: FCE.
- Mollis, M. (2003). *Las universidades en América Latina: ¿Reformadas o alteradas?* Buenos Aires: CLACSO
- Perrenoud, Ph. (1990) *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid: Morata.
- Perrenoud, Ph. (2008) *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes*. Entre dos lógicas. Colihue: Buenos Aires.
- Raiter, A. (2003) *Lenguaje y Sentido Común. Las bases para la formación del discurso dominante*. Buenos Aires: Biblos.
- Raiter, A. (1999) *Discurso y Ciencia Social*. Buenos Aires: Eudeba
- Raiter, A. y Zullo, J. (2008) *Lingüística y Política*. Buenos Aires: Biblos
- Raiter, A. y otros (2001) *Representaciones Sociales*. Buenos Aires: Eudeba
- 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.
- Unzué, M. (2008), "La dimensión política del problema de la pertinencia de la Universidad" ponencia en las V Jornadas de Sociología de la Universidad Nacional de La Plata. Año 2008.
- Unzué, M., Emiliozzi, S. (2013). (comp.) *Universidad y políticas públicas ¿En busca del tiempo perdido? Argentina y Brasil en perspectiva comparada*. Buenos Aires: Imago Mundi.
- Van Dijk, T. (1996) *Estructura y Funciones del Discurso*. México: Siglo Veintiuno.
- Verón, E. (1987) "La palabra adversativa. Observaciones sobre la enunciación política". En *El discurso político. Lenguaje y acontecimientos*, 13-26. Buenos Aires: Hachette.
- Verón, E. (1998) *La Semiosis Social*. Barcelona: Gedisa.
- Verón, E. y Sigal, S. (2003) *Perón o Muerte. Los fundamentos discursivos del fenómeno peronista*. Buenos Aires: Eudeba.
- Versino, M. y Roca, A. (2010) "Producción y legitimación de conocimientos en las instituciones públicas de educación superior: políticas de ciencia y tecnología y evaluación de la investigación académica" VIII Jornada Latinoamericana de Estudios Sociales de la Ciencia y la Tecnología
- Voloshinov, V. (2009) *El Marxismo y la filosofía del lenguaje* (1926). Buenos Aires: Ediciones Godot.
- Wittgenstein, L. (2004) *Investigaciones Filosóficas*. Barcelona: Instituto de Investigaciones Filosóficas UNAM/Crítica
- Ynoub, R. (2012) "Metodología y hermenéutica". En Díaz, Esther (2012) *El poder y la vida: modulaciones epistemológicas*. Buenos Aires: Biblos.
- Ynoub, R. (2014) *Cuestión de método. Aportes para una metodología crítica*. México: CENGAGE LEARNING.

DOCUMENTOS

- Cresalc/UNESCO (1996), Conferencia Regional sobre Políticas y Estrategias para la Transformación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe, La Habana, Cuba.
- Cresalc/Unesco (2008), Declaración de la Conferencia Regional de la Educación Superior en América Latina y el Caribe-Cres 2008, Cartagena de Indias. comp., Buenos Aires, Clacso. UNESCO (2009), Conferencia Mundial sobre la educación superior. La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo, París, Unesco.
- UNESCO (1998), *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: visión y acción*, París, UNESCO.

Fecha de recepción: 17/05/15

Fecha de aceptación: 01/08/15