

ANÁLISIS TEXTUAL Y REPRESENTACIÓN
DE EVENTOS SOCIALES: UNA MIRADA
A DOS DOCUMENTOS DE POLÍTICA
EDUCATIVA COLOMBIANA DESDE EL
ANÁLISIS CRÍTICO DEL DISCURSO*

TEXTUAL ANALYSIS AND REPRESENTATION
OF SOCIAL EVENTS: A LOOK AT TWO
DOCUMENTS OF COLOMBIAN EDUCATIONAL
POLICY FROM THE POINT OF VIEW OF
CRITICAL DISCOURSE ANALYSIS

*Doris Adriana Santos Caicedo***

Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá

Artículo recibido 24-10-06, artículo aceptado 28-04-08

* Este estudio fue financiado por la Universidad de La Salle y desarrollado en el período comprendido entre abril del 2004 y abril del 2005.

** dasantosc@unal.edu.co

Resumen

A partir de una propuesta de trabajo en Fairclough (2003) para el análisis textual en la investigación social, se llevó a cabo el análisis de dos decretos promulgados por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia en la etapa de contextualización de un estudio etnográfico crítico sobre las experiencias subjetivas acerca de la autonomía en los procesos de enseñanza-aprendizaje de un grupo de estudiantes, profesores y directivos universitarios colombianos. Se analizaron las escogencias léxicas para la representación de los actores y procesos sociales involucrados en estos decretos, así como el grado de abstracción o especificación de tales escogencias, entre otros aspectos. Algunos de los hallazgos se refieren a la ausencia del maestro (exclusión en el discurso por supresión) así como la ratificación del estudiante como objeto y no sujeto de las acciones en el proceso educativo (predominio de la nominalización).

Palabras clave: *análisis crítico del discurso, análisis textual, representaciones, evento social, política educativa.*

TEXTUAL ANALYSIS AND REPRESENTATION OF SOCIAL EVENTS:
A LOOK AT TWO DOCUMENTS OF COLOMBIAN EDUCATIONAL
POLICY FROM THE POINT OF VIEW OF CRITICAL DISCOURSE
ANALYSIS

Abstract

Based on a work proposal found in Fairclough (2003) for the textual analysis in social investigation, this study deals with the analysis of two decrees issued by the Colombian National Ministry of Education during the stage of contextualization of a critical ethnographic study on the subjective experiences of the autonomy of the teaching and learning processes of a group of Colombian college students, professors and administrators. The study also looks both at the lexical choices in the representation of the actors and the social processes included in the decrees and at the level of abstraction or specification of such choices. Some of the findings show the absence of the professor (exclusion from the discourse by suppression) as well as the ratification of the student as an object, not as a subject of the educational action (prevalence of nominalization).

Keywords: *critical discourse analysis, textual analysis, representations, social event, education politics.*

1. Introducción

UNA DE LAS estrategias fundamentales para la internacionalización de la educación superior colombiana durante el último quinquenio, ha sido la formulación e implementación de una política gubernamental orientada hacia la reconfiguración de los programas académicos universitarios. El Ministerio de Educación Nacional promulgó, primero, el Decreto 808 del 25 de abril de 2002, por el cual se estableció el sistema de créditos en la educación superior colombiana; y, un año y medio después, el Decreto 2566 del 10 de septiembre de 2003¹, el cual, derogando el anterior, especificó en más detalle los diferentes aspectos del sistema de créditos académicos propuesto en el 2002.

Estos dos decretos fueron analizados como ejercicio de contextualización en la realización de un proyecto de investigación sobre las experiencias subjetivas² en torno a la autonomía en el aprendizaje y la enseñanza en siete contextos universitarios en una parte de la región andina de Colombia³. Este proyecto tuvo como objetivos describir algunas de las creencias de los actores curriculares de los contextos de estudio acerca de la autonomía en el aprendizaje y la enseñanza a nivel universitario, establecer la relación entre estas creencias y las experiencias educativas previas, identificar algunos problemas referidos a la promoción del aprendizaje autónomo, las formas de sentir al respecto, los tipos de acciones para su solución, así como algunos rasgos del discurso de los actores curriculares participantes en esta investigación etnográfica crítica. A esta investigación se vincularon once estudiantes de la Maestría en Docencia de la Universidad de La Salle, quienes desarrollaron el trabajo de campo (entrevistas) en sus correspondientes contextos institucionales (siete en total).

-
- 1 Al momento de la publicación de este artículo, el contenido del Decreto 2566 de 2003 ha sido incorporado en un Proyecto que reglamenta la Ley 1188 de 2008 que busca regular el registro calificado para el adecuado ofrecimiento y el desarrollo de programas académicos de educación superior. Cuando se comunique su aprobación, el Decreto 2566 de 2003 habrá sido derogado.
 - 2 Carspecken (1996) afirma que los pensamientos y creencias conforman realmente los reinos de lo subjetivo y lo normativo. Sostiene que uno puede tener pensamientos y creencias “privadas” que no compartiría con otros (reino subjetivo), a no ser que le permitiera a alguien más tener acceso privilegiado a ellas. Esta comunicación de estos pensamientos y creencias a otros, supone principalmente un proceso de reflexión, cuyo resultado es la toma de posición (reino normativo) al ser expresados estos pensamientos y creencias.
 - 3 Santos, D. (2005). *La autonomía en los procesos de enseñanza y aprendizaje en educación superior: un estudio etnográfico crítico en los Departamentos de Cundinamarca y Boyacá, Colombia*. Informe de investigación. Bogotá: Universidad de La Salle.

Con el propósito de identificar algunas características de los eventos sociales representados en estos decretos, documentos constitutivos del marco legal de la educación superior colombiana, se acudió a algunas herramientas del Análisis Crítico del Discurso (ACD). Se procedió a realizar un análisis textual tanto del decreto vigente como del derogado con el propósito de establecer si se reflejaba algún tipo de coherencia y consistencia en el ámbito representacional del discurso de un año al siguiente.

Antes de presentar los resultados obtenidos, veamos algunas generalidades del ACD y de la propuesta de Fairclough (2003) para un análisis textual de la representación de los eventos sociales.

2. El ACD y las representaciones de los eventos sociales

Citando a Fairclough (1985, p. 747), Wodak (2003) afirma que el término ‘crítico’, además de reflejar una afinidad con las ideas promovidas por la Escuela de Frankfurt, se refiere de manera amplia a *hacer visible la interacción de las cosas*. Y agrega:

El ACD se propone investigar de forma crítica la desigualdad social tal y como viene expresada, señalada, constituida, legitimada, etc., por los usos del lenguaje (es decir, en el discurso). La mayoría de los analistas críticos del discurso aceptarían por tanto la afirmación de Habermas, que sostiene que “el lenguaje es también un medio de dominación y una fuerza social. (p. 19)

Según Fairclough (2003, p. 26), la representación es claramente un asunto discursivo. Se pueden identificar diferentes discursos, los cuales representan la misma parte del mundo solo que desde perspectivas o posiciones distintas. En el caso de las representaciones de los eventos sociales, afirma este autor que pueden reconocerse en el discurso a partir de tres tipos de elementos: los procesos, los participantes y las circunstancias (Fairclough, 2003, pp. 135-155). Puede analizarse cada texto en términos de los elementos incluidos en los eventos sociales, así como en aquellos que son excluidos, y dentro de los elementos incluidos a cuáles se da mayor prominencia. Este ejercicio puede hacerse a partir de la contrastación de varias muestras de un mismo tipo de texto. Cuando las representaciones son abstractas, se necesita determinar particularmente cómo las cosas están clasificadas, esto es, mirar a un nivel de esquemas de clasificación, los cuales resultan en formas de comprender la división en lo social que corresponde a una visión específica. En el caso de altos niveles de abstracción en el discurso es más productivo ver las diferencias entre los

discursos en los esquemas de clasificación. En la representación de un evento social, se incorpora este dentro de un contexto de otro evento social. A este proceso lo llama Fairclough recontextualización. En resumen, este autor propone analizar:

- ¿Cuáles elementos de los eventos, o eventos en una cadena de eventos, están presentes/ausentes, se destacan/ocultan?
- ¿Qué grado de abstracción/generalización o de especificación se representa en los eventos?
- ¿Cómo están ordenados los eventos?
- ¿Qué se agrega en la representación de eventos —explicaciones/legitimaciones (razones, causas, propósitos)—, evaluaciones?

Otro aspecto que, sugiere, puede ser analizado es el fenómeno de la nominalización, el cual involucra la *pérdida* de ciertos elementos semánticos de las cláusulas —el tiempo verbal y la modalidad—. También puede implicar la exclusión de los participantes en las cláusulas. De otro lado, así como se dan escogencias específicas en la representación de procesos, también hay escogencias para la representación de los actores sociales. Algunas formas de representación de estos últimos son:

- Inclusión/Exclusión: pueden distinguirse dos tipos de exclusión de los actores sociales: 1) la supresión, no está en ninguna parte del texto, y 2) la mención en el *backgrounding* (trasfondo), la cual se tiene que inferir en uno o más lugares del texto.
- Pronombre/Nombre: ¿el actor social se entiende desde un pronombre (yo, tú, él, nosotros, ellos) o como un nombre?
- El rol gramatical: ¿el actor social se concibe como un *participante* en una cláusula (*i. e.*, actor o afectado), dentro de una *circunstancia* (*i. e.*, en una frase preposicional) o como una frase nominal posesiva (*i. e.*, el trabajo de Juan).
- Activo/Pasivo: ¿el actor social es *ejecutor* o *beneficiario* de las acciones?
- Personal/Impersonal: los actores sociales pueden representarse impersonalmente o personalmente.
- Nombres/Clasificaciones: los actores sociales pueden ser representados por sus nombres o en términos de una clase o categoría (*i. e.*, los profesores). En este último caso, puede hacerse referencia de manera individual (*i. e.*, el profesor) o como un grupo (*i. e.*, los profesores).
- Específico/Genérico: los actores sociales pueden clasificarse de manera específica (*i. e.*, un grupo específico de profesores) o general.

Por último, el tiempo y el espacio de los procesos sociales también pueden ser representados, así como excluidos. Por lo general, ellos se construyen a través de los textos. Se acude, para ello, a varios rasgos lingüísticos, por ejemplo, al uso de tiempos verbales, a preposiciones y adverbios temporales y espaciales.

3. Resultados⁴

A continuación se presentan los hallazgos del análisis textual de los dos decretos mencionados a partir de la propuesta para el ACD en Fairclough (2003).

3.1 Decreto 808 del 25 de abril de 2002

En primera instancia, analicemos algunas de las representaciones sociales presentes en el apartado de las consideraciones de este decreto. Específicamente, identifiquemos a las personas e instancias involucradas en estos procesos sociales a partir de su naturaleza como *agentes de acciones* puntuales. Se presentan los fragmentos y luego algunos comentarios referidos a ellos. Los apartes subrayados corresponden al ejercicio de análisis.

- (1) “Que la Educación Superior es un servicio público esencial de naturaleza cultural con una función social que le es inherente y, que como tal corresponde al Estado ejercer el fomento y la inspección y vigilancia, en procura de garantizar la calidad y la eficiencia en su prestación, y de facilitar el acceso de las personas aptas a la Educación Superior [...]”. (p. 1)
- (2) “Que en el ejercicio de la Inspección y Vigilancia de la Educación Superior corresponde al Presidente de la República fomentar la calidad de los programas académicos [...]”. (p. 1)
- (3) “Que de conformidad con la Ley 30 de 1992, el fomento de la Educación Superior debe estar orientado, entre otros, a facilitar la interacción y circulación de los actores y activos académicos de las Instituciones de Educación Superior [...]”. (p. 1)
- (4) “Que es necesario reglamentar mecanismos que faciliten la movilidad de estudiantes, la homologación de estudios, y [...]”. (p.1)
- (5) “Que dentro de los mecanismos de transferencia estudiantil, es necesaria la adopción de una medida de tiempo de trabajo académico que permita homologar y re-

4 Algunos de los resultados obtenidos en este análisis fueron presentados en el VI Congreso Latinoamericano de Estudios del Discurso realizado en Santiago de Chile del 5 al 9 de septiembre del 2005.

conocer los logros alcanzados por los estudiantes en sus actividades académicas que pueda ser utilizada flexible por las diferentes Instituciones de Educación Superior del país, de tal manera que sirva de parámetro para hacer efectiva la transferencia de estudiantes, [...]”. (p.1)

Como puede observarse, en el extracto (1) se hace referencia a “las personas aptas”; además de una instancia abstracta, “el Estado”; en (2) se hace referencia al “Presidente de la República”; en (3) a “los actores y activos académicos”; en (4) a “los estudiantes”; y en (5) a “las Instituciones de Educación Superior del país”. En estas consideraciones iniciales, es evidente la ausencia del maestro (exclusión en el discurso por supresión). Tal vez podría entenderse incluido en otras categorías más abstractas como *actores* o *educación superior* o, incluso, *Estado*; sin embargo, no se hace una alusión directa a él como protagonista de este proceso de cambio educativo. Veremos que en otros apartados de este decreto se menciona a este actor pero con una connotación particular.

El protagonismo directo del proceso social en curso recae directamente, en varias oportunidades, en dos entes de alto nivel de abstracción, *la Educación Superior y el Estado*, e incluso en *las Instituciones de Educación Superior del país*, por un lado, y en un actor social concreto de manera indirecta, el *estudiante*. Veamos el papel de este último en el proceso social al cual se alude. En (1) podría identificarse como incluido en una categoría más abstracta: *las personas aptas a* (sic) *la Educación Superior*. Con respecto a este esquema de clasificación en el que el estudiante podría encontrarse, surgen preguntas como las siguientes: ¿qué se quiere decir con “personas aptas”? y, en relación con el contexto investigativo en el que realiza este análisis, ¿cómo aplicaría este calificativo, por ejemplo, en el caso de la autonomía que se espera tengan las personas que acceden a la educación superior? De otro lado, en (1), (3), (4) y (5), se presentan de manera reiterada acciones nominalizadas, es decir, acciones no planteadas como acciones expresadas en verbos con sujetos explícitos que las realizan. Este es el caso de acciones como ‘acceder’, ‘interactuar’, ‘circular’, ‘movilizarse’, ‘transferir’ que se nominalizan como *el acceso*, *la interacción y circulación*, *la movilidad*, *la transferencia*. En otras palabras, en lugar de expresar que el estudiante, incluido en la categoría *actores*, interactúa y circula siendo *él* el agente o actor de dichas acciones, se utilizan nombres tales como “interacción y circulación de los actores” que, además de excluir al participante-actor de la acción, excluye especificaciones sobre quién lo hace interactuar y quién lo moviliza, así como omisiones sobre los rasgos temporales de dichas acciones (¿cuándo interactúa

y cuándo circula?). También, se omiten detalles sobre las circunstancias y propósitos de dicha interacción y circulación (¿en dónde actúa e interactúa? y ¿para qué?). En todos los casos, se impersonaliza, en últimas, al gestor del cambio educativo que se pretende promover. Se convierten los actores sociales (personas, actores o estudiantes) solamente en un rasgo distintivo de ciertas actividades propias de los cambios que se busca realizar.

Otro aspecto interesante en estos primeros extractos es la utilización de dos grupos diferenciados de términos (esquemas de clasificación), a saber, 1) un grupo de palabras referidas a acciones propias de un enfoque tradicional de administración de recursos (inspección, vigilancia, evaluación, medidas de tiempo, entre otras), y 2) un grupo de palabras relacionadas con preocupaciones propias del sector productivo (calidad, eficiencia, circulación, activos, transferencia, entre otros). Pareciera que existiera una coherencia interna *evidente* entre estas dos visiones. Finalmente, y sobre estos extractos, es clara una relación semántica muy interesante, la alusión al *estudiante*, no como sujeto de sus propias acciones, sino como un bien de consumo en el mundo productivo. Esto es claro en el reiterado uso de expresiones tales como “transferencia de estudiantes”.

Uno de los apartados de este decreto de más interés para el estudio sobre autonomía mencionado arriba es el artículo 5.º, el cual dice lo siguiente:

- (6) “El tiempo estimado de actividad académica del estudiante en función de las competencias académicas que se espera el programa desarrolle, se expresará en unidades denominadas Créditos Académicos.

Un crédito equivale a 48 horas de trabajo académico del estudiante, que comprende las horas de acompañamiento directo del docente y demás horas que el estudiante deba emplear en actividades independientes de estudio, prácticas, u otras que sean necesarias para alcanzar las metas de aprendizaje, sin incluir las destinadas a la presentación de las pruebas finales de evaluación”. (p.2)

Un término que llama la atención aquí, y tal vez en todo el decreto, es el de ‘tiempo’, usado como un *recurso* de valor inobjetable en este sistema. Como pudo establecerse en el análisis de las entrevistas de la investigación sobre autonomía, los estudiantes son quienes tienen más claridad sobre esta situación; sin embargo, esta preocupación está más bien ausente en el caso de los profesores y los directivos. Así, el *manejo del tiempo*, y de un *tiempo estimado* por alguien diferente al estudiante, se constituye en una de las referencias más frecuentes y de mayor incoherencia en

estos últimos artículos del decreto. No solamente, el estudiante no tiene nada que establecer con respecto al tiempo que necesita para su proceso de aprendizaje, sino que, además, se encuentra supeditado a unas *competencias académicas* que se espera que otro ente abstracto desarrolle en él, *el programa*. Esta situación es incoherente en la medida en que el desarrollo de cualquier competencia, en principio, compete al mismo actor social que aprende en este caso; si es el estudiante el que se espera desarrolle dichas competencias, sería él el más llamado a tener algo que decir en la *estimación de los tiempos*.

Si bien en los primeros cuatro artículos del decreto, la ausencia del maestro como actor en todo este proceso es clara, en el artículo 5.º, se presenta básicamente al maestro como un *recurso*, totalmente compatible con la enumeración de la que hacen parte “los actores y activos académicos” que se mencionan en (3). La labor de acompañamiento del docente no se presenta aquí en referencia al desarrollo de las competencias académicas que se espera el programa desarrolle en el estudiante, sino como parte de un inventario de actividades en las cuales el estudiante se encontrará involucrado. El docente pasa casi de manera desapercibida en medio de todo este proceso; forma tan solo parte del trasfondo (*background*) del proceso educativo en marcha, es decir, se menciona y se espera que se infiera su participación en varios lugares del texto.

Por otra parte, dentro de los esquemas de clasificación para la representación del proceso de cambio educativo que se propone, se utiliza otro término propio de procesos sociales productivos, antes no tan evidentes en los documentos de política educativa; me refiero al uso que del término ‘crédito’ se hace para dar cuenta de la nueva unidad de medida de la calidad de un programa de formación, así como del nuevo indicador de los logros académicos del estudiante. Aunque la palabra ‘crédito’ (del latín *creditum*, cantidad de dinero, o cosa equivalente, que alguien debe a una persona o entidad, y que el acreedor tiene derecho a exigir y cobrar)⁵, había sido utilizada de manera consistente en el mundo productivo, su uso en el contexto educativo ha comenzado a resignificar el sentido de las interacciones sociales que le son propias. En otras palabras, hablar de *transferencias de estudiantes* y no de *transferencia de créditos*, presupone un primer traspás en las representaciones sociales que se empiezan a generar en estos procesos de cambio. El estudiante se ratifica como objeto y no como sujeto de dichos procesos. A esta situación le sigue

5 Real Academia Española. *Diccionario de la Lengua Española*. 22.ª edición. Madrid: Espasa, p. 680.

una asociación del *crédito* como medida de *tiempo* pero que, en últimas se constituye en un indicador de los logros académicos del estudiante. Así pues, *tiempo*, *crédito* y *estudiante* se enfrentan por el protagonismo del proceso social en desarrollo. Lo esperado, humanamente hablando, sería que fuera suficientemente claro que es el *estudiante* quien está llamado a determinar el *tiempo* para dar cuenta de unos resultados de aprendizaje, los cuales podrían representarse en *créditos* aprobados, que *él* podría transferir si lo quisiera. Sin embargo, pareciera que la lógica fuera otra, debido a que el *acrededor*, es decir, quien tiene el derecho a exigir o cobrar esa cosa equivalente al dinero (¿el conocimiento?) no es necesariamente el sujeto del aprendizaje (el estudiante). El *crédito* se constituye en el protagonista del proceso social, con sus medidas en *tiempo*, de las cuales nadie puede dudar; ni siquiera aquel cuyo aprendizaje será medido.

Veamos otros dos apartados: los artículos 6.º y 7.º

- (7) “**ARTÍCULO 6.** El número total de horas promedio de trabajo académico semanal del estudiante correspondiente a un crédito, será aquel que resulte de dividir las 48 horas totales de trabajo por el número de semanas que cada institución defina para el período lectivo respectivo.

ARTÍCULO 7. De acuerdo con la metodología específica de la actividad académica, las Instituciones de Educación Superior deberán discriminar el número de horas académicas que requieran acompañamiento del docente, precisando cuántas horas adicionales de trabajo independiente se deben desarrollar por cada hora de trabajo presencial, distinguiendo entre programas de pregrado, especialización, maestría y doctorado.

Para los fines de este decreto, el número de créditos de una actividad académica será expresado en número enteros, teniendo en cuenta que:

Una hora académica con acompañamiento directo de docente supone dos horas adicionales de trabajo independiente en programas de pregrado y de especialización, y tres en programas de maestría, lo cual no impide a las Instituciones de Educación Superior propongan el empleo de una proporción mayor o menor de horas presenciales frente a las independientes, indicando las razones que lo justifican, cuando la metodología específica de la actividad académica así lo exija”. (p. 2)

En general, todo se reduce a un asunto puramente aritmético que masifica, en buena medida, los procesos de formación. La posibilidad de hacer alguna modificación a esta medida radica (por inferencia) en la capacidad de argumentación con

que cuenten quienes están a cargo de los procesos curriculares correspondientes, es decir, aquellos que se espera orienten el proceso de cambio. Con respecto a las metodologías, por ejemplo, se omite quién es quien las determina; podría decirse que se espera que se infiera que es el docente. Sin embargo, solo se menciona a este actor social para labores de acompañamiento, como alguien necesario también sujeto a la estimación de su participación en las cuentas aritméticas. ¿De qué naturaleza serían las razones que nos permitirían, como miembros de una comunidad educativa y actores de un proceso de cambio, *convertir, transformar*, tal vez, *cambiar* esta mentalidad de razonamiento aritmético a la construcción co-responsable de los procesos de aprendizaje de nuestros estudiantes? ¿Qué tan preparados, pedagógicamente hablando, nos encontramos los maestros para sustentar un cambio u otro? ¿Qué tanta comunicación y entendimiento con nuestros estudiantes tenemos los actores sociales para la elaboración de dichas razones?

3.2 Decreto 2566 del 10 de septiembre de 2003⁶

Veamos ahora el decreto que derogó el documento anteriormente analizado. ¿De un año al siguiente se dio algún cambio en las representaciones sociales identificadas? Analicemos algunos fragmentos del Capítulo II de este decreto. Nuevamente, las partes subrayadas son parte del análisis.

- (8) “**ARTÍCULO 17. Tiempo de trabajo en créditos académicos.**- Con el fin de facilitar el análisis y comparación de la información, para efectos de evaluación de condiciones mínimas de calidad de los programas académicos, y de movilidad y transferencia estudiantil, de conformidad con el artículo 5 del presente decreto, las instituciones de educación superior expresarán en créditos académicos el tiempo del trabajo académico del estudiante, según los requerimientos del plan de estudios del respectivo programa, sin perjuicio de la organización de las actividades académicas que cada Institución defina en forma autónoma para el diseño y desarrollo de su plan de estudios.

PARÁGRAFO.- En la evaluación de las condiciones mínimas de calidad de los programas de Educación Superior se tendrá en cuenta el número de créditos de las diferentes actividades académicas del mismo”. (pp. 5-6)

6 Este decreto, incorpora el sistema de créditos, como una de las condiciones mínimas de calidad para el ofrecimiento y desarrollo de programas académicos de educación superior en Colombia.

Como puede observarse, *la transferencia y el tiempo* siguen siendo los grandes protagonistas de este proceso. También, se ratifica a “las instituciones de educación superior” como las que “expresarán en créditos académicos el tiempo del trabajo académico del estudiante”. Se aclara, ahora, que este ejercicio estará determinado por *los requerimientos del respectivo programa*. Una lectura posible de este último fragmento sería que dichos requerimientos estarían referidos a *los requerimientos del estudiante*; ¿podría ser esta una lectura real?

Otro apartado se presenta de la siguiente manera:

- (9) “**ARTÍCULO 18. Créditos académicos.**- El tiempo estimado de actividad académica del estudiante en función de las competencias académicas que se espera el programa desarrolle, se expresará en unidades denominadas Créditos Académicos.

Un crédito equivale a 48 horas de trabajo académico del estudiante, que comprende las horas con acompañamiento directo del docente y demás horas que el estudiante deba emplear en actividades independientes de estudio, prácticas, u otras que sean necesarias para alcanzar las metas de aprendizaje, sin incluir las destinadas a la presentación de las pruebas finales de evaluación.

El número total de horas promedio de trabajo académico semanal del estudiante correspondiente a un crédito, será aquel que resulte de dividir las 48 horas totales de trabajo por el número de semanas que cada Institución defina para el período lectivo respectivo”. (p. 6)

Al igual que el anterior decreto, mantiene una representación clara en cuanto a quién desarrolla las competencias académicas: el programa. Por supuesto, en términos de condiciones mínimas para el ofrecimiento y mantenimiento de los programas, es precisamente al programa al que se va a evaluar. ¿Cómo asume cada programa, entonces, el pretendido desarrollo de afuera hacia adentro de dichas competencias académicas en el estudiante? De otro lado, este fragmento nos aporta algo nuevo: un rasgo de la manera o *modo* en el que se realiza una de las acciones: “... y demás horas que el estudiante deba emplear en actividades independientes de estudio, prácticas, u otras”. Este modal supone una obligación, compromiso o responsabilidad a asumir por el estudiante. Este *deber* se matiza con una cláusula hipotética en la cual se hace uso del subjuntivo: “u otras que sean necesarias para alcanzar las metas de aprendizaje, sin incluir las destinadas a la presentación de las pruebas finales de evaluación”. Lo interesante de esta representación es la posibilidad que se plantea de tener en cuenta *necesidades*. Sin embargo, debido a la forma

impersonal como se utiliza, surge la pregunta ¿quién establece lo que es necesario para alcanzar las metas de aprendizaje?

(10) “**ARTÍCULO 19. Número de horas académicas de acompañamiento docente.**

De acuerdo con la metodología específica de la actividad académica, las instituciones de educación superior deberán discriminar el número de horas académicas que requieren acompañamiento del docente, precisando cuántas horas adicionales de trabajo independiente se deben desarrollar por cada hora de trabajo presencial, distinguiendo entre programas de pregrado, especialización, maestría y doctorado.

Para los fines de este decreto, el número de créditos de una actividad académica será expresado en números enteros, teniendo en cuenta que:

Una hora académica con acompañamiento directo de docente supone dos horas adicionales de trabajo independiente en programas de pregrado y de especialización, y tres en programas de maestría, lo cual no impide a las instituciones de educación superior propongan el empleo de una proporción mayor o menor de horas presenciales frente a las independientes, indicando las razones que lo justifican, cuando la metodología específica de la actividad académica así lo exija.

En los doctorados, la proporción de horas independientes corresponderá a la naturaleza propia de este nivel de educación”. (p. 6)

En este decreto se proporcionan más detalles sobre las equivalencias *crédito académico, tiempo y acompañamiento docente*. Nuevamente, se explicita el modo de realizar una de las acciones, para lo cual se recurre al uso de un verbo modal (‘deber’) y un tiempo específico; en esta oportunidad aplicado a las instituciones de educación superior: “las instituciones de educación superior deberán discriminar el número de horas académicas que requieren acompañamiento del docente”. Es decir, no es un ejercicio de tipo opcional; debe hacerse. De otra parte, se llega incluso a personalizar el tiempo; “el número de horas académicas que requieren acompañamiento del docente”. ¿Un cálculo puramente aritmético que no requiere el involucramiento de las personas a quienes se hace referencia directa e indirecta?

Finalmente, en este fragmento es curioso encontrar la siguiente presuposición para el establecimiento de ciertos cálculos aritméticos: el número de horas de trabajo independiente que necesita el estudiante depende del nivel de formación en el que se encuentre: “Una hora académica con acompañamiento directo de docente supone dos horas adicionales de trabajo independiente en programas de pregrado y de especialización, y tres en programas de maestría”. De esto se deriva una lógica

nuevamente *aritmética* (no necesariamente tan lógica): ¿no se podría suponer que cada tipo de programa (pregrado, especialización, maestría y doctorado) tiene un nivel de complejidad propio? ¿No podría contemplarse la posibilidad que un estudiante de pregrado, incluso requiera más horas de trabajo independiente que uno de maestría? ¿Realmente el estudiante en pregrado necesita más del acompañamiento directo del profesor? ¿Qué lleva a pensar esto?

- (II) “**ARTÍCULO 20. Número de créditos de una actividad académica.**- El número de créditos de una actividad académica en el plan de estudios será aquel que resulte de dividir por 48 el número total de horas que deba emplear el estudiante para cumplir satisfactoriamente las metas de aprendizaje.

PARÁGRAFO.- Las instituciones de educación superior, dentro de su autonomía y de acuerdo con la naturaleza del programa, distinguirán entre créditos académicos obligatorios y electivos.

ARTÍCULO 21. De la transferencia estudiantil.- En los procesos de transferencia estudiantil, se tendrán en cuenta los créditos cursados por el estudiante en la homologación de sus logros, sin perjuicio de los criterios y requisitos que autónomamente adopte la institución para decidir sobre la transferencia”. (p. 6)

Nuevamente, la modalidad es utilizada en este apartado (deber); sin embargo, ahora esta obligación está hipotéticamente referida al futuro (uso del subjuntivo) “el número total de horas que deba emplear el estudiante para cumplir satisfactoriamente las metas de aprendizaje”. Esta acción de *cumplir* está estrechamente vinculada a otro que determina la forma como debe realizarse, a saber, *satisfactoriamente*. ¿Qué se quiere decir con esto?

4. Conclusiones

En resumen, y en relación con estos dos decretos, el discurso utilizado en ellos muestra unas representaciones consistentes sobre el evento social en cuestión. Estas dan cuenta, especialmente, de un cambio en cuanto a quién se espera que asuma el protagonismo del proceso. Aunque se lee entre líneas que el estudiante es el protagonista del proceso, se hace solo explícita su importancia en la medida en que realice lo estipulado en los decretos promulgados. Evidencia de esto es la reiteración en el uso de la nominalización de las acciones, recurso que lleva a que se *invisibilicen* los actores sociales que las realizan, dejando a un ejercicio de inferencia la identificación de quiénes son. Lo anterior lleva a pensar que no necesariamente se ha dado

un vuelco de un protagonismo del *profesor universitario* al *estudiante universitario*, como algunos pudieran pensar, sino más bien a *las actividades* que unos y otros como *instituciones de educación superior* deben cumplir a satisfacción para poder garantizar la calidad que se espera en el mundo de la oferta y la demanda.

Sin embargo, es importante señalar que estos fragmentos simplemente reflejan procesos sociales y culturales históricamente determinados. La conclusión preliminar más importante, desde este tipo de análisis de contenido, es que, por un lado, son marcos de política que no tienen en cuenta al estudiante como agente de su propio proceso de formación, y, por el otro, depositan en buena medida el éxito del proceso de cambio en una instancia más abstracta: las instituciones de educación superior. El maestro, aun cuando se haga referencia a él en estos fragmentos, se convierte tan solo en recurso a ser utilizado para el funcionamiento del sistema. La ambigüedad para unos y otros lleva a una situación no solo de incertidumbre sobre el papel y responsabilidad de cada uno en este tipo de proceso social, sino también de desconocimiento de la complejidad del desmontaje de unas dinámicas de interacción cultural para el aprendizaje, muy diferentes a las asociadas con las que permitirían el fluido funcionamiento de los cálculos aritméticos en los que se basa el sistema de créditos académicos.

Como el estudiante, el maestro también es afectado por estas dinámicas de cambio cultural y social intempestivos en nuestro contexto. Históricamente, el giro es de tipo cultural si se tiene en cuenta que el protagonismo en el sistema de educación superior en Colombia lo ha tenido el maestro; protagonismo entendido como la legitimación de su saber y experiencia como fundamento y legitimación, a su vez, de las acciones pedagógicas propias de la universidad. Diferente a lo planteado en los decretos, en estos fragmentos es el estudiante quien debe asumir el protagonismo, luego de haber sido, de algún modo, de poca injerencia en las decisiones de los procesos curriculares en estas comunidades académicas. Sin embargo, y aunque se deposita la confianza total en un actor social que ha sido tradicionalmente dependiente del profesor, se preserva la dinámica de imposición de los esquemas curriculares solicitados desde las políticas educativas del momento y por la reglas de juego de las comunidades científicas y profesionales en el marco de la oferta y la demanda en el mundo productivo.

Referencias

- CARSPECKEN, P. (1996). *Critical Ethnography in educational research. A Theoretical and Practical Guide*. New York, NY: Routledge.
- COLOMBIA, MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. (2002). *Decreto 808 de 25 de abril de 2002*. Extraído en septiembre, 2003, de <http://www.mineduacion.gov.co>
- COLOMBIA, MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. (2003). *Decreto 2566 del 10 de septiembre de 2003*. Extraído en octubre, 2003, de <http://www.mineduacion.gov.co>
- FAIRCLOUGH, N. (2003). *Analysing Discourse. Textual Analysis for Social Research*. London: Routledge.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. (2001). *Diccionario de la Lengua Española*. (22.^a ed.) Madrid: Espasa.
- SANTOS, D. (2005). *La autonomía en los procesos de enseñanza y aprendizaje en educación superior: un estudio etnográfico crítico en los Departamentos de Cundinamarca y Boyacá, Colombia*. Informe de investigación. Bogotá: Universidad de La Salle, Departamento de Investigaciones.
- WODAK, R. (2003). De qué trata el análisis crítico del discurso (ACD). Resumen de su historia, sus conceptos fundamentales y sus desarrollos. En R. Wodak & M. Meyer (comps.) (2003), *Métodos del Análisis Crítico del Discurso* (pp. 17-34). Barcelona: Gedisa.