

ANÁLISIS CRÍTICO DEL DISCURSO OFICIAL DE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS
DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN (NTIC) PARA LA UNIVERSIDAD
COLOMBIANA EN EL CONTEXTO DE LA GLOBALIZACIÓN

Presentado por: Jorge E. Benavides B.

Director Nacional: Doctor, Roberto Ramírez Bravo
Asesor Internacional: Doctora, Nancy Wessel

UNIVERSIDAD DE NARIÑO
DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACION
RUDECOLOMBIA
SAN JUAN DE PASTO

“En el principio era el Logos [] y el Logos [] estaba con Dios y el Logos [] era Dios.”

(Cfr. Juan 1, 1)

El *Logos*, la Palabra, el Verbo, el Lenguaje, el Discurso proveen el entramado para hacernos intertexto: el Discurso del Ser es el Ser.

AGRADECIMIENTOS

Los aportes, ideas e influencias recibidas para este trabajo de tesis son innumerables; son el aporte de la gente y su discurso durante toda una vida familiar y académica. Ofrezco mis disculpas a quienes deje de mencionar aquí; están implícitos porque la memoria y el espacio no son lo suficientemente grandes.

Inicialmente, debo mi incansable gratitud a la Universidad de Nariño, verdadera *Alma Mater* por su apoyo para la realización de este doctorado, por la comisión de estudios concedida y el respaldo financiero recibido.

Al Ministerio de Educación Nacional, al Instituto Colombiano de Fomento para la Educación Superior (ICFES), al Archivo y Biblioteca de la Presidencia de la República y al Archivo General de la Nación por poner a mi disposición los materiales y documentación que sirvieron para la realización de este trabajo.

A RUDECOLOMBIA y particularmente al CADE del programa de doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad de Nariño por su apoyo y oportuna información y administración, en cabeza de las Doctoras María Teresa Álvarez y Gabriela Hernández Vega (directoras de turno) y sus secretarías.

Al trabajo investigativo, teórico y práctico de los doctores Ruth Wodak, Norman Fairclough y Teun van Dijk, y a ellos mismos por su desinteresada disposición de compartir sus trabajos en este campo para la realización del marco teórico y metodológico de la presente investigación.

Al Dr. Roberto Ramírez, director de la tesis quien meticulosamente leyó y revisó los diferentes manuscritos del trabajo.

A la Dra. Nancy Wessel, asesora internacional por su comedida asistencia, generosidad y colaboración en mi desplazamiento a los Estados Unidos para la pasantía.

Finalmente, a toda mi familia y especialmente a Adriana, a Iván Felipe, a Jorge Andrés, a Juan Carlos y a Tania Alejandra por su fortaleza en soportar con tensa calma las ausencias, y las peripecias de tiempo y espacio que implicaron la dedicación a este trabajo.

... a mis profesores y estudiantes.

TABLA DE CONTENIDOS

	Páginas
INTRODUCCION	16
JUSTIFICACION	18
CAPITULO I: LAS NTIC Y EL CAMBIO EN LA UNIVERSIDAD	
1.1. ESTADO DEL ARTE	22
1.1.1. Antecedentes históricos	22
1.1.2. Discurso del neoliberalismo y la globalización	23
1.1.3. Nueva tecnología, nuevo lenguaje	24
1.1.4. Las NTIC y el cambio en la educación superior	26
1.1.5. Cambios socio-semióticos en el discurso de las NTIC	31
1.1.6. Discurso de las NTIC en la universidad	32
1.2. MARCO TEÓRICO	36
1.2.1. Globalización, neoliberalismo y tecnología de finales del siglo XX	36
1.2.1.1. Cambio tecnológico y educación	38
1.2.1.2. Cambio tecnológico en la Universidad	39
1.2.1.3 El lenguaje como comprensión socio-semiótica del cambio	41
1.2.2. Análisis crítico del discurso (ACD)	45
1.2.2.1. Poder e ideología desde la perspectiva del ACD	47
1.2.2.2. Contexto, intertextualidad, recontextualización e historia	51
1.2.2.3. Niveles del análisis del discurso	53
1.2.3. Discurso e ideología en educación	56
1.2.4. El ACD como enfoque metodológico	59

1.3. EL MARCO METODOLÓGICO	59
1.3.1. El método	59
1.3.2. Procedimiento	61
1.3.3. Categorías de análisis	63
1.3.3.1. Análisis textual como análisis crítico del discurso	63
1.3.3.1.1. Tipos de significados	65
A. Significados de identificación	66
B. Significados de representación	66
C. Significados de acción	67
1.3.4. Problema	68
1.3.5. Pregunta de investigación	71
1.3.6. Objetivos	72
1.3.6.1. Objetivo general	72
1.3.6.2. Objetivos específicos	72

CAPITULO II: LENGUAJE Y DISCURSO EN EL ESTUDIO DE LA HISTORIA

INTRODUCCION	74
ANTECEDENTES	74
2.1. Organización semiótica de las ciencias	76
2.1.1. El investigador y el objeto de investigación	78
2.1.2. Las ciencias auxiliares de la historia	79
2.1.3. El documento como fuente de observación e interpretación	81
2.2. El lenguaje en los estudios de la historia	83
2.2.1. Lenguaje y filosofía	83

2.2.2. La hermenéutica como comprensión histórica	85
2.2.3. Lenguaje, discurso y filosofía	86
2.2.4. El lenguaje y el discurso y su relación con la investigación en historia	89
2.3. La Nueva Historia	93
2.3.1. La historia de las mentalidades	94
2.3.2. Historia del presente, reciente o inmediata	95
2.3.3. Investigador, documento, y hecho histórico	98
2.4. La explicación-comprensión	101
2.4.1. El concepto de la explicación-comprensión	101
2.4.2. La explicación y comprensión históricas	102
2.4.3. La comprensión histórica y discursiva	105
2.5. Aproximación crítica del discurso en el estudio de la historia	107
2.5.1. El autor y el documento, su discurso en el texto	107
2.5.2. La lingüística crítica (LC) en el desarrollo del análisis crítico del discurso	110
2.5.3. El ACD en el ámbito de la sociología y la teoría crítica	111
2.5.4. Las características del análisis crítico del discurso (ACD)	112
2.6. El análisis del discurso y la historia	114
2.6.1. El discurso en la investigación histórica	114
2.6.2. Los estudios del discurso	115
2.6.3. Relación teórico metodológico del discurso con la historia	116
2.6.4. El carácter cualitativo del ACD	118
2.6.5. Características del enfoque histórico del discurso	119
Conclusión	120

CAPITULO III: ANALISIS DEL CONTEXTO: INTERNACIONAL Y LOCAL

INTRODUCCION	122
3.1. CONTEXTO INTERNACIONAL	123
3.1.1. Contexto histórico	123
3.1.2. Contexto político-económico	124
3.1.2.1. Fordismo y Post-Fordismo	124
3.1.2.2. La globalización de finales del siglo XX	125
3.1.2.3. El neoliberalismo de finales del siglo XX	127
3.1.3. El contexto tecnológico	130
3.1.3.1. La tecnología de finales del siglo XX	130
3.1.3.2. El cambio tecnológico	130
3.1.3.2.1. La tecnología de la información como agente de cambio	130
3.1.3.2.2. El conocimiento experto	131
3.1.3.2.3. La era de la información	133
3.1.3.2.4. Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (NTIC)	134
3.1.4. Contexto de la tecnología en la sociedad	135
3.1.4.1. La revolución de las NTIC en el mundo desarrollado	136
3.1.4.2. La sociedad de la información	137
3.1.4.3. La sociedad del conocimiento	138
3.1.5. Contexto del cambio tecnológico en la Educación Superior	140
3.1.5.1. Tecnología educativa y tecnología de la información	140
3.1.5.2. El cambio tecnológico en la Educación Superior	142
3.1.5.3. Las NTIC en la Educación Superior en el nuevo contexto de la economía de mercado	143

3.1.5.4. Revisión del cambio en las políticas educativas	144
3.1.5.5. Las NTIC y la educación virtual	146
3.1.5.6. El carácter funcionalista de las nuevas tecnologías	148
3.1.5.6.1. La dimensión ontológica de las nuevas tecnologías	150
3.1.5.6.2. La dimensión de ideología y relaciones de poder	150
3.1.6. El discurso del cambio tecnológico en Educación Superior	151
3.1.6.1. La retórica de la globalización	151
3.1.6.2. Tecnologización y mercantilización de la educación	153
3.1.6.3. Recontextualización del discurso en Educación Superior	155
3.1.7. La sociedad en 'red' y el discurso económico de la tecnología	156
3.2. EL CONTEXTO LOCAL	159
3.2.1. La modernización con influencia externa	159
3.2.2. El Informe Atcon y el contexto modernizante de la universidad colombiana	161
3.2.3. Las NTIC en Colombia	163
3.2.3.1. Los inicios oficiales de las NTIC en Colombia	163
3.2.3.2. Las NTIC en la década de los ochentas	165
3.2.3.3. La investigación en las NTIC en los noventas	167
3.2.4. El contexto legal de las NTIC	170
3.2.4.1. El derecho a la educación y a la información	172
3.2.4.2. La universidad colombiana y las NTIC en educación	174
3.2.5. La universidad virtual como Educación Superior a distancia y las NTIC	175
3.2.5.1. El caso colombiano	176
3.2.5.2. La importancia de los medios y la tecnología	177

CAPITULO IV: LAS FUENTES, HISTORIA Y DISCURSO

4.1. Fuente histórica y análisis del discurso	179
4.1.1. Fuente histórica y discurso	179
4.1.2. Documentos de políticas educativas	179
4.1.3. Autoridad de los documentos oficiales	181
4.2. Operacionalización, archivos, documentos, análisis	181
4.2.1. Documentos, origen y periodo	181
4.2.2. Localización y delimitación documental	183
4.2.3. Documentos finales para análisis	185
4.2.4. Descripción de los documentos	187
4.2.4.1. Documentos nacionales	189
4.2.4.2. Documentos internacionales	192
4.2.5. Corpus y unidad de análisis	193
4.2.6. Procedimiento de análisis	194
4.2.6.1. Codificación	194
4.2.6.2. Fases del análisis	194

CAPITULO V: ANALISIS CRITICO DEL DISCURSO DE LOS DOCUMENTOS

5.1. DIMENSIONES DE SIGNIFICADO EN EL DISCURSO	198
5.1.1. Dimensión de la identificación	198
5.1.1.1. Modalidad	198
5.1.1.1.1. Modalidad epistémica	200
5.1.1.1.2. Modalidad deóntica	201
5.1.1.2. Marcadores de modalidad	202
5.1.1.3. Valor y evaluación de las declaraciones	202

5.1.1.3.1. Declaración de evaluación explícita	203
5.1.1.3.2. Declaración de valor supuesto	204
5.1.1.3.3. Niveles de valor y evaluación: deseabilidad, importancia, necesidad, obligatoriedad	205
5.1.2. Dimensión de la representación	208
5.1.2.1. Representación de eventos sociales	209
5.1.2.2. Recursos lingüísticos para el significado de representación	211
5.1.3. Dimensión de la acción e interacción	212
5.1.3.1. Recursos lingüísticos para el análisis de la acción	214
5.1.3.2. Relaciones entre oraciones y entre cláusulas	215
5.2. ANÁLISIS CRÍTICO DEL DISCURSO DE LAS NTIC (fase de descripción-interpretación)	216
5.2.1. Análisis de los significados de identidad	216
5.2.1.1. Modalidad epistémica y deóntica, contexto-nacional	216
5.2.1.2. Evaluación NTIC nacional	218
5.2.1.3. Evaluación contexto nacional	221
5.2.1.4. Evaluación contexto internacional	223
5.2.1.5. Evaluación NTIC internacional	224
5.2.1.6. Síntesis de los significados de identidad	226
5.2.2. Análisis de los significados de representación	227
5.2.2.1. Nombres, procesos y circunstancias, nominalización -nacional	227
5.2.2.2. Nominalización internacional	230
5.2.2.3. Dimensión intertextual nacional	233
5.2.2.4. Dimensión intertextual internacional	236
5.2.3. Análisis de los significados de acción	239
5.2.3.1. Relaciones semánticas entre cláusulas, internacional	240

5.2.3.2. Relaciones semánticas entre cláusulas, nacional	242
5.2.3.3. Listas, nacional	243
5.2.3.4. Relación de coherencia textual problema-solución, nacional	246
5.2.3.5. Relaciones de coherencia textual problema-solución, internacional	249
5.3. FASE DE EXPLICACION DEL ANALISIS CRITICO	250
5.3.1. Identificación y estilo	250
5.3.2. Representación y discurso	255
Tiempo y espacio	258
5.3.3. Acción y género	260
5.4. LA RECONTEXTUALIZACIÓN DISCURSIVA	264
CONCLUSIONES	267
ABREVIATURAS	278
GLOSARIO	279
BIBLIOGRAFIA	283
ANEXOS	
Anexo No. 1: Lista de documentos iniciales seleccionados	301
Anexo No. 2: Matriz de análisis por oraciones, <i>Corpus</i>	302

LISTA DE FIGURAS

Figura No. 1:	El lenguaje como práctica social (Fairclough, 1992 p. 73)	43
Figura No. 1:	Orden social y orden del discurso	44
Figura No. 3:	Relaciones de poder, ideología y discurso	49
Figura No. 4:	Modelo tridimensional del análisis del discurso (Fairclough, 1995 p. 98)	54
Figura No. 5:	Procesos de interpretación y producción del texto	55
Figura No. 6:	Esquema de la organización del análisis del discurso	62
Figura No. 7:	Organización semiótica de la investigación (modificado de Topolski, 1992. p. 23.)	77
Figura No. 8:	Relación investigador objeto de investigación (Tomado de Topolski, 1992. p. 31)	79
Figura No. 9:	Relación investigador, documento y objeto formal	99
Figura No. 10:	Modelo cartográfico del discurso y la relación NTIC y educación (basado y adaptado de Paulston, 1996, p. 334)	151
Figura No. 11:	Disposición de las declaraciones para el análisis crítico del discurso y sus partes	197

LISTA DE TABLAS

Tabla No. 1:	Valores formales del texto (modificado de Fairclough, 1989)	50
Tabla No. 2:	Vigencia de los ministros de educación y los gobiernos de turno (1995-2000)	188
Tabla No. 3:	Documentos nacionales finales seleccionados para el análisis	188
Tabla No. 4:	Documentos internacionales finales seleccionados para el análisis	189

RESUMEN

Esta tesis constituye un intento interdisciplinario entre la lingüística, el análisis del discurso, la teoría social crítica, la historia y/para la educación. Trata sobre el análisis crítico del género de políticas oficiales de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación para la universidad colombiana en el contexto de la globalización. Se analizaron los documentos oficiales de entidades del gobierno como el Ministerio de Educación Nacional, el ICFES, y el ICETEX representados en informes y planes educativos. También se tuvo como referencia el análisis de los documentos oficiales sobre políticas de cambio tecnológico para la universidad en el mundo, desde organismos internacionales como la UNESCO, la OCDE y el Banco Mundial. Se utilizó como procedimiento metodológico el Análisis Crítico del Discurso (ACD) para identificar y analizar relaciones de poder e ideología en los documentos. Se encontró que el discurso oficial de las NTIC desde las entidades gubernamentales se ha configurado como un discurso recontextualizado con un alto contenido de rasgos intertextuales e interdiscursivos de campos como la ‘empresa’, y el ‘mercado’ como rasgos ideológicos pertenecientes al dominio del proyecto político-económico de la globalización y el neoliberalismo que empezó a ser hegemónico desde mediados de la década de 1990 del siglo XX. Esto ha podido tener implicaciones sobre la constitución del sujeto, o el ser (identidad) como estilos, sobre las representaciones (ideologías, creencias, valores) como discursos, y sobre la acción o formas de actuar (actuación) como géneros, en la historia reciente de la sociedad y particularmente de la universidad colombiana en el sentido de su reconceptualización a través de políticas oficiales de cambio tecnológico.

Palabras Clave: Análisis Crítico del Discurso, políticas educativas, Educación Superior, historia de la educación colombiana, globalización, neoliberalismo, cambio tecnológico, políticas de cambio, recontextualización, ideología, relaciones de poder, teoría crítica social.

ABSTRACT

This thesis constitutes an interdisciplinary attempt among Linguistics, discourse analysis, critical theory, history, and/or education. It deals with the analysis of the genre of official policies concerning New Information and Communication Technologies for the Colombian university in the context of globalization from official governmental agencies such as the Ministry of Education, ICFES and ICETEX represented in reports and educational plans. In addition, the analysis of official documents as policies of technological change for the university at world level from international agencies such as UNESCO, OECD and the World Bank was considered. Critical Discourse Analysis (CDA) was used as a methodological approach in order to identify and analyze power relations and ideology in the above mentioned texts. The results of the analysis show that the governmental official discourse concerning technological change for the Colombian university is a recontextualized kind of discourse with a high degree of intertextual and interdiscursive features from fields such as the 'enterprise' and the 'market'. This has configured a type of recontextualized discourse with ideological features related to power relations from the political and economical project namely 'globalization' and 'neoliberalism' which started to dominate from the second half of the 1990's. This could have had serious implications on the constitution of the subject of 'being' (identity) inculcated in styles, on the representations of the world (ideologies, beliefs, values) in discourses, and in the actions (acts) in genres in the recent history of society and particularly in the way the Colombian university is reconceptualized through official policies of technological change.

Keywords: Critical Discourse Analysis, educational policies, higher education, history of the Colombian education system, globalization, neoliberalism, technological change, recontextualization, ideology, power relations, Critical theory

INTRODUCCIÓN

Las tecnologías de la información y la comunicación han existido con la humanidad misma y se refieren a las herramientas o medios para la comunicación entre los seres humanos. Las tecnologías modernas de la información y la comunicación han llegado en forma más reciente con la invención de la imprenta en el siglo XV, con la revolución industrial de finales del siglo XVIII y con la posterior invención del telégrafo, el teléfono y el desarrollo de la tecnología electrónica de nuestra época: la radio, la televisión, y las telecomunicaciones.

Más recientemente, se habla de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (NTIC, en adelante). Estas se identifican como los sistemas normalmente conocidos dentro del campo de la 'informática' en la forma de la aplicación de computadores, minicomputadores y computadores personales al procesamiento electrónico y digital de datos. También hacen parte de éstas el desarrollo de la telefonía y su integración en redes mundiales de información y en procesos de comunicación en red, como en el caso de Internet.

Las NTIC han llegado a Colombia principalmente desde el exterior y se han introducido en casi todas las manifestaciones de la vida diaria y la cultura. En educación, las entidades gubernamentales se han encargado de formalizar esta introducción a través de iniciativas oficiales, haciendo propio, en cierto grado, el desarrollo tecnológico que llega de otros países. Sin embargo, dado el alto grado de integración que tienen las NTIC en la sociedad este proceso no está exento de influencias de diversa índole (económica y política) dentro del amplio marco de lo que hoy se denomina la 'sociedad de la información y del conocimiento' en la era de la globalización.

A pesar de las ventajas que las NTIC aportan al campo de la vida profesional, no son pocos los cuestionamientos que en el nivel internacional se han presentado en la educación, especialmente en lo que atañe a la transformación de la universidad sujeta a prácticas discursivas tecnológicas dentro del contexto de la globalización. Las fuerzas de transformación mundial de tipo económico y político han llegado a la universidad colombiana y están representadas, en parte, por la introducción e integración de las NTIC. Los veloces cambios que en el nivel de desarrollo tecnológico se han tenido en el mundo se han transmitido en la educación, y ésta se ha esforzado por su apropiación dentro de su contexto político, social, económico y cultural. Sin embargo, existe muy poco conocimiento sobre las políticas oficiales de cambio con la introducción de las NTIC por parte del gobierno. Consecuentemente, como fenómeno histórico de cambio tecnológico y de modernización de la educación es necesario conocer sus orígenes generales, entender su desarrollo discursivo y determinar su configuración ideológica dentro del contexto de la globalización, el neoliberalismo, y la economía de mercado como características históricas de finales del siglo XX.

En el presente trabajo se integran aspectos de la investigación histórica con los del análisis crítico del discurso (ACD), un enfoque metodológico de reciente desarrollo basado principalmente en la concepción crítica del discurso para analizar los cambios que se producen en la sociedad, cambios que son contextualmente (históricamente) producidos y mediados por el discurso. Se parte de las posibilidades de un trabajo de tipo interdisciplinario y transdisciplinario entre la lingüística como base de los estudios en el análisis crítico del discurso y la historia. El centro de atención es el análisis del discurso del cambio tecnológico especialmente en la última década del siglo XX que ha afectado tanto la forma de hacer las cosas y las prácticas discursivas en términos de políticas sobre el cambio para la universidad desde las instituciones gubernamentales. La preocupación es que el cambio tecnológico puede ser el mecanismo para cambios mucho más importantes e insospechados en la educación superior en el contexto de la economía de mercado que se impone progresivamente. Entender mejor las implicaciones del cambio del discurso en sus significados de identificación, representación y acción desde las políticas oficiales sobre las

NTIC para la universidad podría facilitar comprender las implicaciones de un cambio tecnológico que aparece como inevitable.

Este trabajo se desarrolló en cinco capítulos. En su primera parte se explica la concepción del problema en el que se intenta utilizar categorías del análisis crítico del discurso en el análisis de un fenómeno importante en la historia reciente de la sociedad, el cambio tecnológico. En este caso, se analiza el discurso de las nuevas tecnologías y especialmente su discurso desde las políticas del gobierno para la universidad en una época en la que se esperaba con ímpetu la llegada del siglo XXI. El siguiente capítulo se encarga de destacar las relaciones históricas, entre la lingüística, los estudios sobre el discurso y particularmente el análisis del discurso con los estudios en historia. Luego, en el capítulo III se realiza el estudio del contexto de la época, de innegable importancia para estas dos disciplinas en el análisis del marco local y global de este fenómeno de las NTIC y sus implicaciones en los cambios del discurso en sus diferentes clases de significados para la educación superior. En esta parte se analiza la complejidad del cambio tecnológico en un contexto donde domina un tipo de economía que busca especialmente el beneficio. En el capítulo IV se proporcionan de manera detallada los procedimientos para el análisis crítico del discurso, la selección de las fuentes y su operacionalización. La preparación a un análisis intenso de tipo textual con base en una matriz de texto y contexto es el tema central de esta parte. Finalmente, en el capítulo V se despliega el análisis en sus tres partes, la descripción e interpretación integradas y luego la parte de explicación de lo analizado en las dos anteriores. Se presentan de manera crítica los procesos discursivos desde una perspectiva de la identificación, la representación y la acción discursivas que estarían afectando a la educación superior desde las prácticas discursivas de política educativa utilizadas en documentos gubernamentales para la universidad.

JUSTIFICACION

La historia de la transformación de la universidad siempre ha tenido defensores que abogan por su adecuación a los tiempos modernos, a las necesidades y circunstancias de los nuevos contextos. Sin embargo, la crítica a las NTIC se ha dado, sobre todo, por la preocupación

que la universidad no pierda su sentido, sus metas y función social, ni su defensa del pensamiento libre, de la reflexión y la crítica y del derecho a la libertad de cátedra y expresión. La reflexión es precisamente sobre los cambios que la afectan y también afectan a la sociedad en general. Los cambios dramáticos y veloces de nuestro tiempo, de tipo social, económico, político y tecnológico, ameritan un enfoque crítico y reflexivo sobre las fuerzas que los promueven.

En Colombia el proceso de cambio, innovación y modernización tecnológica en la universidad, a través de las NTIC, especialmente referido en su capacidad de proveer acceso ilimitado al nuevo universo de la información y la comunicación, ha sido tan abrupto que aun es en mayor grado desconocido. No se tiene la certeza de cómo y en qué momento se inició, cómo se ha estado realizando discursivamente, mediante qué estrategias se han introducido e integrado y qué fuerzas e influencias han actuado sobre él, en el nivel nacional e internacional.

Partiendo del hecho de que los textos son construidos en forma motivada, dentro de una situación histórica determinada que implica prácticas institucionales de tipo oficial, este tipo de estudios permitirían entender a través del análisis del discurso y desde su perspectiva crítica, el desarrollo y la articulación de las representaciones tecnológicas, con los valores políticos, sociales y económicos en cuanto a la dirección de la educación promovida por el discurso de las NTIC para la universidad colombiana. La lectura y análisis crítico de las políticas del gobierno en torno a este aspecto tecnológico, que indudablemente implican cambio, repercutirá en el análisis de otros aspectos de cambio general y sus implicaciones discursivas para la universidad.

El análisis crítico del discurso en educación superior es un campo nuevo de indagación en el nivel internacional y casi inexistente en el ámbito de los cambios en la universidad colombiana. En la apertura hacia el cambio tecnológico, el conocimiento de los discursos que lo promueven puede proporcionar un mejor entendimiento sobre la conceptualización y representación del cambio y las fuerzas que lo hacen inminente e inevitable. Una

aproximación crítica a este fenómeno, sobre la base de sus discursos que, recontextualizan y transforman la universidad proporciona la base que permite a sus diversos actores reflexionar sobre su forma y su función históricas; conocimiento que posibilita el compromiso con el análisis y la crítica como medio para el debate participativo sobre el futuro de la universidad y los discursos que la orientan.

El problema del cambio en la universidad ha sido tratado desde la política, la administración y la presión de sus diferentes actores sociales que ven en el cambio nuevas posibilidades educativas, retos y a la vez peligros que la asechan. No obstante, un enfoque que integre formas y significados que se refieren al cambio, a su contexto histórico y a su función social apoyado por la lingüística, y el análisis del discurso, sumados a las disciplinas como la política, la economía, la sociología y la historia, no ha sido todavía considerado como tal dado su reciente desarrollo como campo investigativo en las ciencias sociales y humanas. De esta manera, el enfoque del análisis del discurso desde una perspectiva crítica aplicado a los documentos que versan sobre la universidad pretende afrontar la problemática desde el lenguaje como discurso que permite revelar relaciones de poder e ideología.

Críticos de la educación universitaria como Laver (1989), Ollivier (1999), Luke (2001), Bagnall (2001), Noble (1998), Apple (1999), y Fairclough (1995a) han señalado la orientación mercantilista de la universidad destacando intereses corporativos de manejo de la educación: la virtualización y la proliferación del ‘ciberespacio’, (Callister y Burbules, 1998); la colonización del discurso del ‘consumismo’ y la ‘eficiencia’ como disciplina de mercado que ha penetrado en la universidad y ha regulado el cambio a través del predominio discursivo de las NTIC en el contexto político, económico y tecnológico de finales de la década anterior. Tanto la globalización como el neoliberalismo, este último como dimensión de la primera, se han introducido como racionalidad política y económica en la educación constituyéndola como una forma de mercado (Olssen y Peters, 2005).

El discurso de la globalización estaría estrechamente relacionado con el cambio tecnológico y la modernización de la universidad en lo que se ha llamado ‘retórica del cambio’ o ‘retórica de la globalización’ con un gran poder de persuasión que pasa inadvertidamente como ideología y como conceptualización de la economía mundial (Wodak, 2000). Especialmente en los contextos internacionales se han encontrado patrones discursivos que sugieren una marcada influencia de la economía de mercado, de la globalización y de la política en las universidades (Fairclough y Wodak, 2000b) donde predominan conceptos nuevos como el de la ‘tecnologización’ y la ‘mercantilización’ de la educación superior (Fairclough, 1993, 1995b).

Estos y otros aspectos del cambio tecnológico en educación merecen ser analizados histórica y discursivamente en el nivel local y global y las relaciones con los diferentes ámbitos y contextos político, económico y social dados por la globalización y la llamada ‘sociedad del conocimiento’. La importancia de este conocimiento histórico y discursivo radica en la posibilidad de entrever cómo se ha manejado discursivamente el cambio de la universidad a través del fenómeno de las NTIC, a qué fuerzas obedece, qué tipo de relaciones de poder e ideología se han establecido y cómo se ha estado configurando la universidad a través del discurso del cambio tecnológico.

CAPITULO I

LAS NTIC Y EL CAMBIO EN LA UNIVERSIDAD

1.1. ESTADO DEL ARTE

1.1.1. Antecedentes históricos

No hay duda que el mundo presentó profundos cambios, políticos, económicos, sociales, tecnológicos y culturales a finales del siglo XX. Se ha discutido sobre el tipo de cambio en cada uno de estos ámbitos en la historia reciente de la sociedad moderna, particularmente en el contexto del fenómeno de la globalización y sus aspectos concomitantes como los que han guiado el mundo y que algunos analistas han denominado como perteneciente al desarrollo de una fase del capitalismo (Chiapello y Fairclough, 2002), el nuevo capitalismo, o capitalismo tardío (Fox, 2004), entre otras denominaciones.

Dentro de esta configuración del mundo político, económico, social y cultural resalta el aspecto tecnológico como de innegable influencia en la historia de la humanidad y que se ubica estrechamente con los anteriores aspectos en las nuevas denominaciones de la sociedad: ‘sociedad de la información’, ‘sociedad del conocimiento’, ‘sociedad de la era digital’, ‘sociedad global’, ‘sociedad en red’ en la que se manifiestan cambios de orden paradigmático como los pregonados desde la década de los sesenta por McLuhan, (1985 [1962]; 1996 [1964]) hasta la de los noventa por Castells (1998a, 1999, 1998b). Sin embargo, estos cambios de la globalización que se han producido en las postrimerías del siglo pasado también han tocado el ámbito educativo, particularmente la Educación Superior y las universidades en casi todo el mundo, sujetas a fuertes presiones hacia el cambio como resultado de una compleja interacción de fuerzas tanto internas como externas estrechamente ligadas a la globalización y la tecnología (Smith *et al.*, 2005; Katz, 1999a).

Igualmente se ha discutido con preocupación sobre el cambio en la Educación Superior y particularmente en la universidad a causa de las NTIC conjuntamente ligadas a la economía y la política, en torno a conceptos tales como la administración del conocimiento y el desarrollo de la educación virtual. De la misma manera, la universidad a finales del siglo XX afrontó cambios que han tenido que ver con fenómenos como las políticas neoliberales de tipo globalizante que afectaron el concepto de universidad mismo, el de la educación y el del aprendizaje (Scott, 2000; Roberts, 1999; Halliday, 2003; Accino, 1999).

1.1.2. Discurso del neoliberalismo y la globalización

En su consideración del neoliberalismo como una dimensión de la globalización Olssen y Peters (2005) sostienen que es en el nivel económico que el neoliberalismo se asocia a la globalización “especialmente al relacionarse con el ‘libre comercio’, o ‘libre intercambio’”. En este sentido, el neoliberalismo es un elemento particular de la globalización en la medida en que caracteriza la forma a través de la cual se estructuran las relaciones económicas domésticas y globales” (p. 313). Este tipo de racionalidad que constituye un tipo de discurso se hace presente en las prácticas discursivas dominantes de los estados o gobiernos occidentales.

En el nivel de políticas de Educación Superior, el neoliberalismo como racionalidad política y económica se ha introducido en prácticas discursivas como las de la ‘mercantilización’ de la educación y la enseñanza en la medida en que las universidades están abocadas a nuevos criterios de evaluación con énfasis en el ‘desempeño’ (logros) o ‘performatividad’ basado en el énfasis puesto en la medición ‘objetivista’ de resultados (evaluación académica por ‘estándares’ de la enseñanza, de la investigación, etc.). De esta manera, la función de los discursos es la de construir la subjetividad configurándose no sólo en las representaciones del mundo “ideas, juicios, o creencias [...] sino también en los deseos, aspiraciones [y] motivaciones.”¹

¹ Gómez, L., et al. (2005). *Sujetos flexibles: racionalidades neoliberales y políticas educativas*. p. 6. [Énfasis añadido]

El componente simbólico del discurso de la globalización es la característica esencial para considerar la globalización como retórica que integra aspectos de ‘competitividad’, ‘liberalización’, y ‘flexibilidad’. El discurso de la globalización como retórica del cambio en la universidad tendría así un alto poder de persuasión puesto que puede pasar inadvertido como ideología y conceptualización de la economía mundial. Las políticas de la globalización en la universidad aparecen naturales, universales, aceptables o de ‘sentido común’: “la globalización no se cuestiona, aparece como presupuesto de todas las ideas y conceptos económicos [y] se utiliza como dispositivo de legitimación para los cambios agudos de la economía europea”², es decir, es persuasiva y por consiguiente retórica.

1.1.3. Nueva tecnología, nuevo lenguaje

Los cambios de la sociedad introducidos por las NTIC han implicado también un nuevo lenguaje que dirige su desenvolvimiento en una economía global como paradigma para la convivencia y la democratización. Mediante este lenguaje se establecen las nuevas relaciones entre los individuos y la tecnología, entre las instituciones y los individuos que las componen y entre los individuos mismos. En una época donde predominan los medios masivos y electrónicos de información y comunicación y su conocida importancia como ‘extensiones del hombre’ (McLuhan, 1996 [1964]), también se establecen o modifican las relaciones entre las nuevas tecnologías y la sociedad, lo mismo que nuevas formas de interacción discursiva que dominan la sociedad contemporánea: una sociedad post-tradicional de relaciones e identidades mucho menos estables (Giddens, 1995). Al decir de McLuhan, son los medios tecnológicos que se introducen en el nivel de la experiencia, en el nivel funcional donde ‘el medio es el mensaje’: “Esto significa simplemente que las consecuencias individuales y sociales de cualquier medio, [...] resultan de la nueva escala que introduce en nuestros asuntos cualquier extensión o tecnología nueva” (McLuhan, 1996, p. 29).

² Wodak, R. (2000). *From conflict to consensus? The co-construction of a policy paper*. p. 74. [Énfasis añadido]

Según las investigaciones con el análisis crítico del discurso de (Fairclough, 1989, 1993, 1995b) (ACD, en adelante) surgen los conceptos de ‘tecnologización’, y ‘mercantilización’ del discurso, procesos mediante los cuales se constituye una nueva hegemonía en el ‘orden del discurso’ de una organización o institución. El primero constituye una práctica discursiva contemporánea de tipo ‘vertical’ utilizada por los gobiernos (como parte de la ingeniería del cambio) para cambiar prácticas tradicionales por otras que estructuran un tipo de hegemonía del discurso. Estos procesos se centran alrededor de la construcción del sujeto para adecuarlo a las demandas de la política y la economía. Fairclough también relaciona este tipo de discurso con la clase de ‘tecnologías’ que constituyen el poder en la sociedad moderna de finales del siglo XX que sirven para legitimar discursos. Así la tecnologización del discurso se encuentra en las diferentes prácticas sociales -como también en la educación a través de políticas educativas- como parte de las fuerzas dominantes para dirigir los cambios sociales y culturales (Fairclough, 1995b).

En cuanto a la ‘mercantilización’ del discurso y más específicamente en el contexto de la educación se han determinado prácticas discursivas centradas en el ‘mercado’ y el ‘consumo’ que presentan a la universidad como mercado y a su vez a la educación como producto que se ofrece a un cliente o consumidor que escoge y se sirve como de un ‘menú’ (Fairclough, 1993, 1995b). Esto marca una relación de economía de mercado donde los sujetos asumen los nuevos roles económicos de la globalización. El discurso y sus prácticas, consecuentemente se han apropiado de estrategias persuasivas y retóricas propias de la empresa y de las organizaciones corporativas de tipo económico. Al asegurar que un evento discursivo funciona ideológicamente se asume que éste contribuye o funciona en la reproducción de determinadas relaciones de poder. Estas representaciones particulares del mundo son instrumentales en gran medida e importantes en la reproducción del poder y la ideología, razón por la cual se hace más necesaria la investigación de tipo crítico discursivo.

1.1.4. Las NTIC y el cambio en la educación superior

En una época de cambio veloz, especialmente el del desarrollo tecnológico, las universidades han luchado para responder a los retos que les impone la globalización, el neoliberalismo, la comercialización y la disponibilidad de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación cada vez más versátiles, omnipresentes y poderosas. Este cambio y la diversa cantidad de opciones que brinda el mercado de las NTIC han resultado en crisis en algunos países donde según Taylor (1998) se ha notado una gran inseguridad en las instituciones de Educación Superior y un sentimiento de haber perdido el rumbo educativo inicial en un océano de transformaciones y de presión por el cambio que imponen los nuevos contextos sociales, políticos y económicos. Este sentido de inseguridad que causa el nuevo contexto del mundo cambiante de las NTIC, y de las políticas que sobre educación superior se promueven en el nivel internacional dentro de los marcos de la globalización, ha hecho que se recurra a reflexionar sobre este tipo de cambio en la universidad. Por ejemplo, Ollivier (1999) plantea que la velocidad con que se desarrollan las NTIC lleva a cuestionar las prácticas y los equilibrios de la universidad con otros sectores comprometidos y de los que recibe influencia directa (políticas económicas de mercado, y consumismo).

La apropiación que se hace de la tecnología está dada por la inmediatez de su disponibilidad y la presión por la 'competitividad', lo que convierte su aplicación en un tipo más funcionalista o instrumentalista de la educación (Boshier, 1999). En efecto, "las relaciones entre las tecnologías de la información y la comunicación y las universidades están bajo la influencia de un contexto de cambio. Sin embargo, podemos intentar distinguir aquello que depende de factores objetivos del cambio, de aquello que es de naturaleza puramente ideológica" (Ollivier, 1999, p. 4). El cambio, desde la perspectiva ideológica que impone el momento histórico, unido al enfoque funcionalista del uso de la tecnología tendría consecuencias nocivas para el futuro de la universidad, de sus metas educativas y de la formación que imparte.

En el campo de la tecnologización más avanzada, Roberts y Peters (1998) comparten la percepción de que la ‘masificación’ de la Educación Superior en el modo ‘virtual’ ha cambiado la forma como los estudiantes logran sus objetivos a través de las NTIC puesto que ahora son, en gran medida, capaces de integrarse, de acceder a la información y de comunicarse por su propia cuenta en un tipo de aprendizaje auto-dirigido. Los profesores, por su parte, ven en la importancia dada a la tecnología un hecho esencial que desafía completamente su papel tradicional de transmisores del conocimiento. Indudablemente se ha cambiado la forma de hacer las cosas en Educación Superior y lo ponen de manifiesto los informes que sobre los cambios en educación se han realizado especialmente desde la década de los noventa.

A esta nueva configuración de la información y el conocimiento en la educación ‘masiva’ y global de la nueva ‘sociedad de la información’ y del conocimiento se la ha llegado a considerar como ‘artículo de consumo’ dando lugar a lo que se conoce como ‘mercantilización’, o ‘cosificación’ (*commodification*) de la educación. Es decir, se ha visto al conocimiento y al aprendizaje en términos de demanda educativa como ‘artículos de consumo’ por parte de grandes corporaciones comerciales, haciendo realidad lo que Murray Laver, a finales de la década del los ochenta, dictaminó como uno de los fenómenos de la era de la información, donde se etiquetaría la educación como ‘negocio’: “la era de la información que describirá cómo hacia finales del siglo XX la información llegó a ser el principal artículo de consumo de las naciones industrializadas del mundo occidental [...] un artículo de consumo perturbador donde es difícil determinar lo *cierto* de lo *falso*.” (Laver, 1989, p. 29)

Este tipo de cambio en la universidad no es sólo epistemológico sino de la naturaleza de la misma, de la relación social, política y económica, a la que estas instituciones se enfrentan y compiten, sobreviven y zozobran bajo la presión de la economía de mercado que les impone las políticas globalizantes. Para esto se ha utilizado un lenguaje nuevo de ‘índices de competitividad’, ‘desempeño’ y ‘control’ (Katz, 1999b), y principalmente ‘desempeño’ como principio normativo cuyo efecto general, a decir de Jean Françoise Lyotard, es el de

“subordinar las instituciones [...] a los poderes existentes” (Lyotard, 1984, p. 50) . De esta manera, las políticas educativas de las NTIC están estrechamente relacionadas con aspectos de ‘desempeño’, ‘eficiencia’ y ‘control’ que dicta el nuevo lenguaje de la educación superior en un contexto de economía de mercado y globalización. Las NTIC, haciendo alusión al nuevo ‘lenguaje’ que se maneja en educación, si bien es cierto tienen más independencia con la tradicional regulación de las instituciones, sí es más dependiente del ‘conocimiento’, del desarrollo tecnológico, económico y del mercado.³

La nueva universidad que había llegado de la mano de la modernidad para alcanzar una escolarización universal en la consecución de la libertad, del progreso económico y social, del desarrollo del individuo, de la preparación para la vida, de la superación del oscurantismo y el irracionalismo, de la fe en el conocimiento científico y la igualdad de oportunidades para todos, se ha visto inmersa en el contexto de las NTIC y de la ‘virtualidad’ en su máximo nivel de desarrollo. La educación, como los demás sistemas sociales, se empezó a instalar en la ‘aldea global’ en lo que explícitamente se sostiene lo paradójico del fenómeno, es decir que, las redes de comunicación electrónica a través de Internet pueden convertirse realmente en lo opuesto de la intención original de acercamiento en la comunicación (McLuhan y Powers, 1989). A esto se añade, según Chambers y Roberts (2001) que lo ‘electrónico’ y lo ‘digital’ como base de las redes de información y comunicación han cambiado la forma tradicional en el que se concibe el aprendizaje llevándolo a un enfoque mucho más ‘flexible’. De esta manera, es posible que la gente (ya no necesariamente un estudiante como el que comúnmente conocemos) se inscriba y tome cursos ofrecidos en instituciones de nivel superior en cualquier lugar del mundo y obtenga un título, sin tener que haber asistido presencialmente a ninguna clase y sin siquiera conocer físicamente la institución que otorga el título, ni a sus profesores personalmente.

³ Lyotard (1993) citado en Roberts, P., *et al.* (1998). *Information technologies and tertiary education in New Zealand*. p. 3.

En cuanto a la modernización de las universidades, si bien es cierto éstas han crecido en su capacidad y alcance, también ha permitido introducir aspectos desinstitucionalizantes centrados en la industria cibernética donde se han abierto los caminos para el mercado en nombre de nuevos proveedores de la educación (Luke, 2001). Es así como la presión por ‘comunicarse’, ‘rendir cuentas’, ‘publicar’, ‘acceder a documentos’, ‘enseñar en línea’, a través de redes de computadores han afectado importantemente las actividades de la universidad, imprimiéndole de esta manera una visión ‘utópica’. Esto tiene como base las políticas de las NTIC donde el concepto de ‘red’ domina, y se hace aun más globalizante con el calificativo de ‘Mega-red’ en cuanto a que,

“sus efectos son paradójicamente universales y parroquiales, uniendo y dividiendo, construyendo y destruyendo. [...] Un medio electrónico está evolucionando en el que los viejos hitos se hunden en una cascada de ‘bits’ y ‘bytes’ intercambiando una desconcertante variedad de mensajes entre billones de individuos”⁴

Esto indica que el nuevo contexto de la universidad estaría inmerso en un ‘mercado global’ donde se busca aprovechar el dominio digital produciéndose así un tipo de ‘mercantilización’ basado en el factor conocimiento como elemento básico de ‘mercado’, hecho más evidente en el campo de la modernización y cambio de la educación superior. Implica además que la universidad está en cierto grado configurada en contextos donde prima el imperativo del mercado determinado por efectos de oferta y demanda alrededor de necesidades individuales a través de las NTIC y su más alto desarrollo: la educación ‘en línea’ (Luke, 2001). Estas demandas han atraído a una gran cantidad de organizaciones transnacionales que patrocinan programas académicos con intereses económicos que estimulan la competencia directa bajo el emblema de ‘soluciones tecnológicas’ para la modernización de las instituciones. La universidad ‘virtual’ como desarrollo tecnológico de la educación superior a distancia estaría de esta manera respondiendo más a características empresariales donde, según Luke, se articulan agendas de corte neoliberal: flexibilidad en la entrega de paquetes educativos a través de plataformas tecnológicas sofisticadas, altos

⁴ Dizzard (1998), citado en Luke, T. (2001). *Getting blown to bits: what happens when market imperatives push higher education on-line*. pp. 11-12.

niveles de logros (desempeño), de eficiencia, y de control que tenderían hacia cambios mayores de tipo político, cultural, y económico, “reconfigurando el mundo entero en un vasto mercado interno para redes móviles y flexibles de capital transnacional” (Luke, 2001, p. 17).

Desde una perspectiva ética y desde el contexto de los cambios que se han llevado a cabo en la sociedad, asumiendo una posición crítica y reflexiva, se admite que la universidad ha respondido afirmativamente a los cambios introducidos por la transformación en las comunicaciones en general y por las NTIC en particular. Se advierte un contexto en el que se enfatiza la ‘mercantilización’, la centralidad en el desarrollo económico, la globalización y virtualización de la educación, a expensas principalmente de la fragmentación de las estructuras sociales: “la universidad [...] como institución pública principalmente comprometida con la generación y transmisión de conocimiento de valor, está sujeta a presiones diversas hacia el cambio” (Bagnall, 2001, p. 26). Como consecuencia de lo anterior, las influencias y presiones sobre la universidad han llevado a:

- La proliferación de universidades corporativas que buscan servir a un mercado de intereses en educación.
- La presión por la virtualización e internacionalización.
- La corporización de la universidad.
- La preocupación por parte de universidades pequeñas de sobrevivir a la presión transnacional.
- El manejo de la universidad como empresa para la toma de decisiones y su puesta en marcha (Bagnall, 2001, pp. 26-27).

En relación más directa con el ámbito de la sociedad y la economía del conocimiento de países desarrollados, donde la universidad ha tenido cambios sustanciales, no sólo en lo académico sino en lo investigativo y administrativo, se ha podido determinar la fuerte reconfiguración ‘global’ y ‘tecnologizada’ de las prácticas políticas de la Educación

Superior que indican la desnaturalización de su papel liberal y de su función crítica de la sociedad.

1.1.5. Cambios socio-semióticos en el discurso de las NTIC

Un nuevo remodelamiento semántico del concepto de ‘información’ y ‘conocimiento’ se produce en la era de las NTIC y las telecomunicaciones. La universidad es uno de los ejes dentro de la generación del conocimiento en el nuevo sistema de producción de la era post-industrial y la constitución y desarrollo de una nueva ‘élite’: “...nuevas clases del conocimiento, (la) denominada élite tecno-científica”⁵. De esta manera, la universidad es un medio para la capacitación de esta nueva élite y por consiguiente para la producción del conocimiento al lado del nuevo modo de producción del conocimiento⁶ producido en forma transdisciplinar, ‘conocimiento útil’ que será el combustible para el nuevo mercado global altamente competitivo. Este argumento y la perspectiva del empirismo como precursor de la ‘tecno-ciencia’ es principalmente una crítica del racionalismo occidental “...lo que deseo llamar la crítica del post-industrialismo es, en esencia, una crítica del racionalismo occidental – de una razón universal que abarca teorías del industrialismo como también las teorías del post-industrialismo”⁷

La meta es la consolidación de la globalización para el desarrollo ulterior de la sociedad del conocimiento con una tendencia eminentemente positivista. La posición crítica de Harvey se basa en las nuevas alianzas entre las universidades del exterior y las corporaciones multinacionales (inminentes en los países en vías de desarrollo). Estas se encuentran ostensiblemente orientadas hacia el incremento del acceso en la Educación Superior a través de Internet y otros nuevos medios -para abaratar costos de la educación y restringir el acceso real al espacio físico y a la vida universitaria donde se dan los intercambios sociales,

⁵ Peters (1997) citado en Harvey, S. (2001). *Repositioning knowledge in the information age: Implications for higher education*. p. 42.

⁶ El nuevo modo de producción del conocimiento se refiere al producido en el modo 2 de producción, ya no sólo en el ámbito de las universidades en el nivel disciplinar sino en el nivel interdisciplinario “en contextos sociales y económicos más amplios” y liderado por científicos vinculados con agencias diferentes a la universidad pública, como lo contempla Gibbons, M., *et al.* (1997). *La nueva producción del conocimiento: la dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas*. p. 12.

⁷ Peters (1997), citado en Harvey. p. 43.

y el aprendizaje social propiamente dichos- lo que conlleva a amenazas potencialmente significativas para la libertad académica, la calidad de la enseñanza y la investigación, y la consideración de futuros sociales alternativos.

Ese nuevo conocimiento es el conocimiento que obtiene ‘poder’ y ‘beneficio’, que se reconfigura a menudo digitalmente y que está en el centro de la competitividad para el mundo globalizado (Harvey, 2001). Además, el modelo de sociedad en el que se vive, según Lyotard, es el del conocimiento que ‘produce’ y en este sentido desde el modelo de ‘sistema’ sugerido por Talcott Parsons pasa con la noción funcionalista a considerarse como un ‘sistema que se auto-regula’ (Lyotard, 1984, p. 11). La autoregulación, en esta concepción de sistema donde se efectúa una interrelación de grupos que protege el ‘sistema’ no es la principal de sus funciones. Según Lyotard, en esta relación de sociedad y conocimiento y en su concepción postmodernista “la verdadera meta del sistema, la razón de que se programa como un computador, es la optimización de la relación global entre ‘input’ (*entrada*) y ‘output’ (*salida o producto*) – en otras palabras ‘desempeño’” (Lyotard, 1984, pp. 11-12). Así, la metáfora del computador y su función se extiende de la semántica a la práctica, (a la acción y al desempeño) con características análogas, a la de una operación empresarial.

Este contexto, en el que se encuentra la universidad dado su proceso de innovación a través de las NTIC, ha motivado incipientemente la discusión y el debate sobre las bases éticas y epistemológicas del quehacer universitario teniendo como foco su papel crítico social y de contraparte a la presión comercial, empresarial y de control que se ejerce internamente y desde fuera y en el contexto del cambio, el cambio tecnológico dentro del contexto de la globalización.

1.1.6. Discurso de las NTIC en la universidad

Con los cambios ocurridos debido a la penetrante influencia de las NTIC en la universidad es importante considerar la pérdida de las propiedades críticas del discurso de la misma en cuanto a sus prácticas discursivas originalmente emancipadoras, en favor de la

‘comercialización del conocimiento’ en un mundo mediatizado y dominado por la economía del mercado. De esta manera, uno de los impactos de los cambios liderados por las nuevas tecnologías se ha presentado en el ‘discurso’ de la universidad, ‘Discurso’ [con mayúscula] que, siguiendo a Gee (2005a [1990]), reproduce a las instituciones y es a la vez reproducido por ellas y que se refiere a las creencias, compromisos, comprensión, valores y expectativas que caracteriza el vínculo humano con la universidad, restringiéndose así la forma de toda acción humana que la configura. En otras palabras, el discurso característico de la universidad se parece a otros discursos que representan y configuran actividades del tipo de ‘registro empresarial’ (Fairclough, 1991).⁸

Dentro de esta misma visión de la universidad y las NTIC como fenómeno de cambio e innovación tecnológica inmerso en el contexto de la globalización, especialmente en lo que tiene que ver con el aspecto virtual y la entrega de programas ‘listos para aplicar’, hay posiciones críticas con respecto a su comercialización en el ‘ciberespacio’: la educación como forma de vigilancia, control y privatización (Callister y Burbules, 1998); la colonización por el discurso del ‘consumismo’ y de la ‘eficiencia’ como disciplina de mercado que penetra la parte medular de la universidad (Sosteric *et al.*, 1998); la ‘mercantilización’ del conocimiento como una retórica de cambio paradigmático para la penetración del discurso del ‘mercado’ como trasplante del concepto de administración empresarial en la academia y en la administración universitaria (Atkinson-Grosjean, 1998); y, el énfasis por la forma en la ‘entrega flexible’ del aprendizaje y de educación ‘en línea’ o virtual, y en forma multimedial a través de las NTIC que hace todo más ‘conveniente’ y ‘funcional’ (Beckett, 1998).

Finalmente, se ha podido evidenciar internacionalmente la visión profética de Lyotard en su obra ‘La condición postmoderna’ en la que prevé la computarización regulando el mercado

⁸ Fairclough, N. (1991). *What might we mean by 'enterprise' discourse?* lo llama ‘discurso empresarial’ como el campo que contiene transformaciones estratégicamente motivadas desde el campo o dominio de la empresa y sus relaciones concomitantes. Estas no solo pertenecen al campo particular de la empresa sino que son transformaciones en el tiempo y el el espacio (contexto) a través de prácticas discursivas en otros campos o dominios como la educación y particulamente la educación superior en el contexto de la globalización de finales del siglo XX. p. 48.

y extendiéndose al campo del conocimiento mismo como mercancía y que estaría “gobernado exclusivamente por el principio de la performatividad [desempeño, logro].”⁹ De esta manera, el discurso del mercado y la mercantilización estaría regulando el cambio en la universidad con un predominio de las nuevas tecnologías donde dominarían, los índices de desempeño, de eficiencia, de control con características de tipo corporativo o empresarial.

En el contexto más local y referente al cambio en términos socioculturales, que estaría exigiendo la época de la globalización, ha sido importante la pregunta sobre cuáles son las verdaderas intenciones del cambio y a qué tipo de exigencias obedece: “A nombre de qué o quién se nos viene a decir ahora que la 'globalización' exige un cambio radical de las representaciones culturales que Latinoamérica ha generado sobre si misma?” (Castro-Gómez y Mendieta, 1998, p. 7). La respuesta tiene que ver con las relaciones de mercado, de economía, y de política dentro de una racionalización ‘técnico-institucional’ que grupos de interés, como las grandes corporaciones transnacionales, tienen en países subdesarrollados o en vía de desarrollo. Es en el ámbito del mundo capitalista de tendencia globalizante donde se hacen más evidentes estas exigencias en un contexto de virtualización donde lo físico se reemplaza por lo electrónico.

Los estudios críticos que tienen como referencia el discurso de las NTIC son prácticamente inexistentes en Colombia. Sin embargo, se pueden detectar apreciaciones cercanas a las relaciones de éstas con otros campos de influencia. Gómez (1988) sostiene, aunque en forma acrítica, que son los grandes cambios de tipo social, económico, político y cultural los que están estrechamente relacionados con los desarrollos de la ciencia o son resultado de los mismos. Al mismo tiempo introduce (desde la perspectiva tecnocéntrica) en el sector educativo la noción de ‘mercado’ cuando se refiere a que la educación es ‘procesamiento de información’ de tipo intensivo y además ve muy altas posibilidades de la informática como herramienta educativa innovadora para introducirse en ese ‘mercado’.

⁹ Lyotard, J. F. (1984). *The postmodern condition: a report on knowledge*. p. 67. [Énfasis añadido]

Desde una perspectiva socio-crítica, Mockus (1988) es uno de los pocos investigadores que aporta una mirada, de incipiente tenor crítico, a la aplicación de las NTIC en educación por su carácter instrumentalista. Utilizando una conceptualización integrada y consistente entre la teoría pragmática de la comunicación de Habermas y la socio-semiótica de Bernstein (1994, 1993), Mockus propende por una ‘racionalización’ de la educación donde prime la interacción comunicativa entre sujetos (por ejemplo, a nivel de texto escrito) más que por el uso del medio tecnológico (NTIC) y sus connotaciones simbólicas; asimila la tecnología y su mal uso a un tipo de instrumentalismo no conveniente; prioriza la comunicación directa sobre la asimilación de la educación a un proceso técnico-instrumental, como el que se realiza en la producción económica o material. En este sentido, Mockus se acerca a la crítica de las NTIC en el sentido de prevenir sobre la irrupción de las mismas dado que transformarían la enseñanza en la forma de medios educativos, configurándose así como medios de producción del conocimiento a la manera del ‘trabajo’ y el ‘mercado’ con las consecuentes nociones de ‘desempeño’ y ‘eficacia’ del trabajo productivo desde la economía de mercado.

Con respecto a la elaboración discursiva que se tiene en el campo de los resultados investigativos sobre las NTIC generalmente se han incluido apreciaciones eminentemente subjetivas. Por ejemplo, en estos discursos abundan los adjetivos ‘mejor’, ‘veloz’, y ‘significativo’, determinando así una valoración apriorística excesiva de las ventajas de la tecnología (Maldonado y Maldonado, 2000). Adoptando una posición crítica, estos mismos autores aseguran que frente a las NTIC el sujeto se circunscribe a la aplicación de procedimientos predefinidos, mas no a la evaluación y generación de conocimientos mediante la reflexión crítica sobre el fenómeno del diseño tecnológico. Una de las observaciones más importantes es el hecho de considerar las NTIC como formas de representación del mundo que mediante el lenguaje sirven para acercarse a la realidad educativa, una realidad ligada al mundo de la vida como forma de pensamiento dominante.

Como se puede apreciar, la crítica sustentada sobre el cambio tecnológico en la universidad a través del discurso crítico y su relación con las NTIC es casi inexistente en el nivel local

debido al carácter introductorio y los altos niveles de aceptación que han generado las NTIC en la universidad. Por un lado, la innovación tecnológica conlleva, en el conjunto de la sociedad y sus representaciones, el ideal de modernización, progreso, bienestar, y solución ‘precisa’ a los problemas individuales y sociales. Por el otro, la penetración de la informática y las telecomunicaciones en el ámbito general, profesional y de la vida diaria es un indicio de la alta validez física y aceptación que tiene la tecnología en la mentalidad de las gentes y especialmente en la gente joven.

1.2. MARCO TEÓRICO

1.2.1. Globalización, neoliberalismo y tecnología de finales del siglo XX

El fenómeno de la globalización surgió, para Chiapello y Fairclough (2002), como fenómeno discursivo acelerado particularmente por la caída del muro de Berlín en 1989, la consecuente desintegración de la Unión Soviética, y el rompimiento del balance de la hegemonía política mundial. Sin embargo, la globalización se ha visto mayormente catalizada como fenómeno por el veloz desarrollo de las telecomunicaciones, la informática y la telemática en gran parte del mundo y ha influenciado la vida diaria hasta llegar a producir el fenómeno de la ‘sociedad de la información’ y la ‘sociedad en red’ (Castells, 1998a). El impacto tecnológico iniciado a finales de la década de los setenta, con la disponibilidad del computador personal al alcance de un reducido sector de la población occidental, ha conducido a las supuestas transformaciones globales de los ochenta y de los noventa que enmarcaron el tránsito de una época a otra manifestado en la estructura de la economía, la política y la cultura.

Por una parte, la globalización acelerada por las NTIC ha encajado dentro de las políticas económicas neoliberales que surgieron como respuesta al modelo fordista, al del estado del bienestar y al keynesianismo, con lo cual se desestimó la cuestión social (Sádaba Rodríguez, 2002). Por otra, el neoliberalismo adoptado, tanto por la democracia social y los partidos de tipo conservador, se había ajustado bien con las demandas de un capitalismo

global¹⁰. De esta manera, la teoría neoliberal se ha presentado como la versión más avanzada de la teoría capitalista en la que se relacionan estrechamente la globalización (economía global –globalización económica) con la inmediatez e innovación constante de las NTIC. Esta teoría había recomendado, entre otras cosas, la liberación de los mercados (‘libres’ y ‘abiertos’ a las fuerzas de la oferta y la demanda), la reducción del control estatal, y la privatización de entidades de servicios como salud, educación, y transporte, (Fox, 2004). Se dio, así, un giro histórico para que las grandes empresas transnacionales controlaran gran parte de la economía internacional, los medios tecnológicos de comunicación, y el dominio político en la configuración de la historia reciente de la humanidad, en la que se ha establecido tanto un determinismo tecnológico (Castells, 1998a) como económico (Yang, 2003).

Las innovaciones y el cambio tecnológico han ido de la mano con la industria y la economía y se han relacionado estrechamente con diferentes fases del capitalismo moderno permitiendo aumentar dramáticamente la productividad (Castells, 1998a). De la misma manera, éstas han tenido que ver, con el desarrollo de la empresa en ‘red’, que a finales del siglo pasado se produjo como respuesta a la competencia producida por la innovación, y la creciente globalización del flujo de capitales, en el que se tiene como base las redes de computadores a través de Internet. El nuevo modo de producción de la información y del conocimiento, que Poster (1990) denomina ‘modo de información’ análogo históricamente al modo de producción industrial nació de la capacidad de procesamiento de los símbolos y ha significado nuevas formas de saber y de su circulación transformando los modos de control y eventualmente de poder. La sociedad de la información y del conocimiento que surge con el concepto de la economía del conocimiento apoyado por las NTIC en el contexto de la globalización, en el nivel internacional, se ha estado convirtiendo en la razón hegemónica del mercado, planteándose la paradoja de la sociedad en ‘red’ en el sentido de que esta globalización desconecta implacablemente a personas, instituciones, países y sociedades que no se ajusten a lo que la razón hegemónica del mercado, (neoliberalismo,

¹⁰ Bourdieu (1998), citado en Fairclough, N. (2000). *Language and neo-liberalism* (Editorial).

homogenización cultural) consideran como base del desarrollo (Chomsky y Desmonts, 2000; Chomsky y Dieterich, 2002; Martín-Barbero, 2000).

En este orden de ideas, cuando las cuestiones prácticas se vuelven técnicas se produce una afectación del campo del ‘mundo de la vida’ por el sistema económico y político, sometiendo el primero a un modo de consumismo por el que propende el sistema administrativo. Es decir, cuando los mecanismos sistémicos de la economía y la política desplazan a las formas de integración sociales, “[E]ntonces la *mediatización* del mundo de la vida adopta la forma de una *colonización del mundo de la vida*” (Habermas, 2003, p. 280 [1987]) introduciendo de esta manera el problema de la ‘cosificación’ (mercantilización) como patologías producidas por el sistema. Esto también comprende ámbitos de la sociedad como el de la educación donde al darse una serie de conflictos, por ejemplo, con el concepto o idea de universidad cuando, al imbricarse con el sistema (la economía, la tecnología y la administración) sufre un ‘desacoplamiento’ del mundo de la vida. Con todo esto, el proceso continuo de prácticas discursivas coloniales en la época moderna produce las perturbaciones del sistema sobre la sociedad en forma de la mencionada ‘colonización del mundo de la vida’ donde prevalecen los imperativos del mercado, la economía y el capital que se ejercen como una forma de violencia del sistema disminuyendo así la función comunicativa y priorizando el lenguaje técnico comercial de la globalización (Habermas y Blazek, 1987; Habermas, 1992).

1.2.1.1. Cambio tecnológico y educación

En términos generales, la tecnología se ha considerado como un producto del ser humano en procura de mayores índices de desarrollo, progreso y nivel de vida para la humanidad. Sin embargo, la tecnología no ha sido sólo positiva, y como en toda fase de progreso, ésta siempre proporciona y quita algo al mismo tiempo. La cuestión radica en que la tecnología no quite más de lo que proporciona, y así como la invención del reloj por los monjes benedictinos en el siglo XII, permitió llevar cuidadosamente la secuencia de las siete oraciones diarias, también, y eventualmente sirvió (quizá de forma más determinante) como mecanismo de control (Postman, 1994).

Las nuevas tecnologías también se han visto desde la perspectiva organizacional como un nuevo modelo, como una fuerza objetiva externa con impactos determinantes en la estructura de una institución; como producto de la acción e intervención humana, o como fuerza externa de impactos moderados que dependen de la acción del hombre y de los contextos (Orlikowski, 1992). Sin embargo, las NTIC se han considerado, adicionalmente, como un poderoso discurso que ha funcionado como ideología o herramienta retórica (Sagren, 2005). De esta manera, se ha tenido a las NTIC como medio de poder en manos de la tecnocracia, como una fuerza autónoma que no admite contestación o cuestionamiento, volviéndose así un discurso de tipo hegemónico. Estas tecnologías como un medio ‘ideal’ de prácticas discursivas del desarrollo social han ejercido influencia continua y cada vez mayor sobre la sociedad cuya respuesta se ha mantenido mayormente en la posición acrítica del cambio tecnológico en las diferentes áreas del quehacer humano, pero especialmente en educación.

De esta misma manera, el mundo cambiante de la historia reciente de las NTIC ha permitido reflexionar (aunque en forma incipiente) sobre los cambios que ocurren desde el nivel tecnológico-discursivo, en relación con sus campos de influencia, especialmente el de la sociedad, la cultura y la educación en el contexto de la globalización que implica también cambio en el pensamiento mismo, en las relaciones y las identidades, en la concepción del mundo y en sus representaciones. Estos cambios catalizados por las tecnologías modernas de la comunicación han entrado en un círculo ‘democrático’ en expansión que ha preocupado a la humanidad desde los campos la filosofía hasta la educación, especialmente y paradójicamente por las consecuencias de deshumanización que acarrearía (Heidegger, 1977; Postman, 1999).

1.2.1.2. Cambio tecnológico en la Universidad

Las NTIC también han llegado a la universidad, especialmente al hacerse cada vez más disponibles económicamente durante la última década del siglo XX. Las preguntas que se han hecho desde círculos muy reducidos han tenido que ver con las fuerzas detrás del cambio tecnológico, sobre los actores que participan en estos procesos y sobre el tipo de

cambio que se estaría produciendo, entre otras. Estas preocupaciones que han ido creciendo, generalmente no han encontrado mucho eco debido principalmente al carácter omnipresente de las NTIC y el fuerte nivel de aceptación por parte de la gente joven (Mora-Ninci, 2001) que, por otra parte, parece están predispuestos culturalmente para ellas (Sunkel, 2005; Martín-Barbero, 1999).

Por el lado de la crítica se sabe que las fuerzas de cambio no son dirigidas directamente por las NTIC, sino que son el resultado de una compleja red de mecanismos y procesos que implican factores económicos, políticos y tecnológicos, entre otros (Smith *et al.*, 2005). Mucho antes de su introducción real como herramientas tecnológicas se habían introducido discursivamente a nivel mundial y las expectativas sobre el cambio en la educación universitaria han sido bastante altas. El discurso y las prácticas discursivas de las NTIC han sido el resultado de movimientos desarrollistas que han llegado hasta la ‘virtualización’, afectando no sólo la información y la comunicación sino también el funcionamiento de otras áreas de la educación misma alcanzando, inclusive hasta el nivel de las relaciones interpersonales (Levy, 1999).

El surgimiento de la universidad global y de la universidad virtual ha sido la preocupación de los últimos años en la historia reciente del cambio tecnológico dadas las características de ‘mega’ universidades que han adquirido algunas instituciones con alto poder tecnológico y económico, vinculadas discursivamente como grandes ‘empresas educativas’ y en asociación a corporaciones multinacionales. En este sentido, muchos analistas de la educación superior se han preguntado sobre el rediseño de las metas de la universidad en tanto ésta se dispone a ‘servir’ las necesidades de la economía (Scott, 2000). Se ha cuestionado el hecho de que la universidad sirviera principalmente metas e intereses ajenos a los que fundamentalmente habían sido humanísticamente diseñados, privilegiando los del pensamiento enfocado a la eficiencia, el costo-beneficio y la estandarización, por encima de los de una institución libre, autónoma encargada de la formación del pensamiento crítico, autorreflexivo y creativo, y sobre el valor inherente de las ideas (Wendt, 1994).

La metáfora de la ‘autopista’ o ‘supercarretera de la información’ ha tenido un impacto discursivo directo en la forma de entender el mundo y por consiguiente la educación misma con lo que se aproxima al entendimiento de la cultura de la ‘realidad virtual’ donde el cambio tecnológico propiciado por las NTIC transforma también a instituciones como la universidad. Estas transformaciones institucionales han podido orientar un nuevo paradigma de organización educativa a la manera de una empresa económica o corporación empresarial que produce bienes y servicios. Lo anterior relaciona estrechamente la economía con las NTIC, relación que se ve cada vez más estrecha debido a los cambios veloces y al desarrollo de éstas (Castells, 1998a; Gibbons *et al.*, 1997; Giddens, 2000). La cultura, es decir, el sistema de creencias y códigos históricamente producidos en la sociedad se han visto afectados por el nuevo sistema de las NTIC, especialmente desde finales del siglo pasado. Estos cambios son evidentes para Castells ya que el sistema multimedial, por ejemplo (uno de los últimos desarrollos de las NTIC que integra texto, imágenes, video, sonido) se ha vuelto ‘interactivo’ y de acceso ‘fácil’ y ‘al alcance de todos’, especialmente cuando se está conectado en ‘red’ -a la red mundial Internet- que ha implicado un cambio importante en el desarrollo de la educación a través de la ‘universidad virtual’. Lo anterior indica que el cambio es inicialmente de significados, por consiguiente discursivo, y eventualmente un fenómeno intertextual (Grant, 2005).

1.2.1.3 El lenguaje como comprensión socio-semiótica del cambio

Dentro del ámbito de la lingüística tradicional, la lengua se considera como un sistema de reglas cuyo objeto es la comunicación entre los seres humanos, y en el énfasis estructuralista propuesto por Ferdinand de Saussure se generan los conceptos de *signo*, *significante* y *significado*. En su *Curso de Lingüística General* (Saussure *et al.*, 1975) distingue, a comienzos del siglo XX, entre lengua (*langue*) y habla (*parole*) y Chomsky, en la segunda mitad del mismo hace la distinción entre ‘competencia’ (*competence*) y ‘actuación’ (*performance*). Estas dos instancias del sistema: habla y actuación, según Caffarel, Martin y Matthiessen (2004) se dejaron de lado tanto en la tradición estructuralista como en la transformacional-generativa. En otras palabras, ambas tradiciones ignoraron el *texto*, como demostración del potencial semiótico y consecuentemente, la reacción de la

tradicción del discurso se trasladó precisamente a este lado del *spectrum* que conjuga potencial semiótico y su realización (sistema, texto/discurso).

Pero el objetivo y función del lenguaje no es sólo la comunicación; la capacidad de comunicación que se manifiesta en el lenguaje tiene como característica principal y como elemento esencial de la sociedad y la cultura el contribuir al fortalecimiento de las relaciones humanas y la referencia al mundo real precisamente mediante el uso de esta cualidad. El uso del lenguaje en la sociedad y la interacción de los grupos sociales acercan al mismo a su función social. Además, los aspectos sociales y semióticos del lenguaje que permiten promover ideas, ideologías, actitudes conscientes o inconscientes de los seres humanos, integran el ámbito socio-cognitivo que conduce a acciones que se transmiten a través de representaciones discursivas y que se originan, se mantienen o se reproducen en la sociedad.

Se da por entendido que la comunicación no sólo implica un intercambio de información sino la acción que se realiza por quienes generan y reciben el mensaje subsumido en el texto (Searle, 1980 [1969]; Austin, 1971). En este orden de ideas, se necesitaba una concepción de lengua y de lenguaje más comprometida socialmente que implicara no sólo la relación sino la interacción en la creación, transmisión e interpretación de significados en un contexto dado. Para un estudio más social de la lengua, Wittgenstein (1988 [1953]) proporcionó la metáfora del ‘juego’, donde las relaciones de significado y las acciones (reglas acordadas) son decisivas para el éxito del mismo. Más que buscar explicaciones teóricas universales del lenguaje se podía proceder a buscar los significados en el uso del mismo. El significado real de una palabra se encuentra en su uso y, de manera análoga, el significado de una frase, oración o proposición se encuentra en la forma cómo ésta es realmente utilizada teniendo en cuenta las circunstancias y motivaciones históricas de su producción: es ahí donde ésta tiene significado.

Fairclough (1989, 1992, 1995b) ve la lengua como el sistema por medio del cual se establecen relaciones de tipo social. Es en el uso de la capacidad de comunicación y acción

donde se considera al lenguaje como una forma de práctica social. Este mismo uso es también un ‘modo de acción’ situado histórica y socialmente, es decir, que está configurado socialmente y que a la vez también configura el aspecto ‘social’ en una relación dialéctica. En este sentido y dada la naturaleza social del lenguaje se ha optado por una teoría social del discurso no únicamente centrada en su funcionamiento lingüístico sino en la relación de las prácticas discursivas con lo social (Ver Fig. 1).



Fig. 1. El lenguaje como práctica social (Fairclough, 1992 p. 73)

El lenguaje en su uso (o discurso) se plantea como una forma de práctica social a través de las prácticas discursivas en las que se materializa como texto, lo cual implica, en primer lugar, que el lenguaje es parte de lo social y no algo externo y que cuando se usa el lenguaje se lo hace mediante formas que están determinadas socialmente y que a la vez tienen efectos sociales. Además, el lenguaje es parte de la sociedad donde las discusiones y debates (orales y escritos) en política, por ejemplo, son el centro de una buena parte de la actividad social. (Fig. 2)

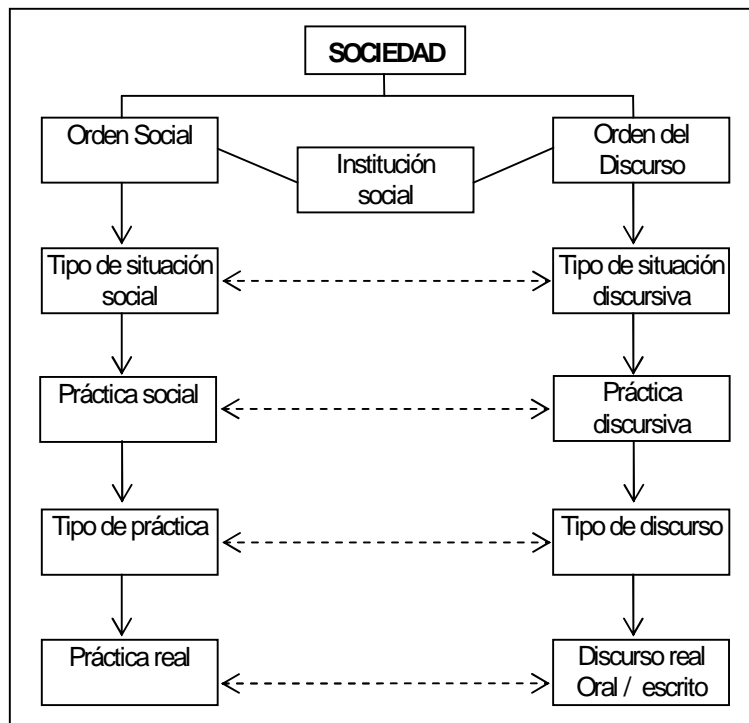


Fig. 2: Orden social y orden del discurso

Como se puede apreciar, en un determinado orden social la gente actúa dentro de un tipo de convenciones sociales que implica posibilidades y restricciones en cuanto le es permitido hacer; esto marca un curso (o ‘discurso’ en el sentido etimológico latín: *discursus*). En forma análoga o paralela al anterior el ‘orden del discurso’, o las convenciones de tipo social (Foucault, 1972, 1987), de tipo ideológico marcan el ‘discurso’, o sea, determinan las posibilidades y las restricciones de lo que la gente puede ‘realizar’ como práctica discursiva.

En segundo lugar el lenguaje es un proceso social entendido como ‘discurso’ del cual el texto es un producto, en el sentido que le da Halliday (1982 [1978]). De esta manera, las características formales de un texto, dentro del análisis del discurso, pueden considerarse como las ‘huellas’ de los procesos de producción del texto y que a su vez se convierten en ‘pistas’ en los procesos de interpretación. Estos dos aspectos se integran a lo que Fairclough (1989) llama ‘recursos de miembro’ (MR por su sigla en inglés), recursos de conocimiento del mundo que incluye lo que la gente posee como creencias, valores,

conocimiento previo, representaciones del mundo, supuestos de sentido común, etc., y que le permite producir e interpretar texto.

El ‘modo de acción’ que constituye el uso de la lengua, en lo ‘social’ implica un *acontecer* dentro de lo social; esto es, el contexto en el cual se sitúa un evento discursivo lo hace también históricamente ‘situado’. El uso del lenguaje es configurado por lo social y configura a la vez lo social. De esta manera, filósofos y lingüistas como Foucault (1972); Fairclough (1989) han buscado explorar la función del lenguaje y la tensión creada entre lo que es socialmente configurado y lo que se configura en el lenguaje a diferencia de lo descriptivo formal como en el caso de la tradición estructuralista de la lengua. Igualmente, en la línea de Halliday (1982) y su lingüística sistémico-funcional se rescata la multifuncionalidad del lenguaje dentro de lo ‘social’, es decir, las funciones que desempeña dentro de un contexto social históricamente determinado. Así, el lenguaje es el vínculo semiótico que permite producir y renovar los significados culturales, los mensajes complejos de un contexto histórico en el cual la sociedad y sus prácticas se desarrollan. De esto se desprende que la historia de la humanidad es, en alto grado, la historia de la actividad semiótica como lo es de la actividad socio-económica (Halliday, 1982).

Teniendo como base la lingüística sistémico-funcional de Halliday (1982), se asume que los textos desempeñan varias funciones en el nivel semántico; construyen representaciones del mundo social a través del lenguaje (función ideacional); establecen relaciones sociales e identidades (función interpersonal) y todo esto se realiza a través de las formas lingüísticas en el nivel del uso del lenguaje (nivel textual) (Fairclough, 1995b). Un análisis textual proporciona una forma pequeña de considerar la cuestión de representación ideológica, al mostrar en detalle cómo los textos posicionan e ‘invitan’ a los lectores a apropiarse de ideologías particulares y a adoptar tal o cual identidad (posición sujeto). Ciertamente que no se pueden asumir efectos ideológicos sólo como consecuencia del uso de ciertas estructuras o de la selección de un tipo de discursos y registros. La cuestión de los efectos ideológicos potenciales merece resaltarse a la luz de los valores formales del texto, de los

contextos y de la intertextualidad, es decir, de su relación con otros textos, en otros ámbitos y contextos (social, económico, político, tecnológico).

1.2.2. Análisis crítico del discurso (ACD)

El análisis crítico del discurso como enfoque teórico y metodológico tiene como uno de sus orígenes el trabajo realizado por la lingüística crítica (cfr. Fowler *et al.*, 1983 [1979])¹¹ que pretende mediante el análisis lingüístico estudiar las relaciones entre los signos, los significados y las condiciones históricas que dominan como fenómeno discursivo en un determinado contexto social. Más tarde, la lingüística crítica se integra al análisis del discurso que considera al lenguaje como fenómeno socio-semiótico (cfr. Halliday, 1982 [1978]).¹² Sin embargo, el ACD surge como campo de investigación en los esfuerzos interdisciplinarios de Ruth Wodak, Norman Fairclough, y Teun van Dijk, entre otros, en los inicios de la década de los noventa como un producto de la teoría social crítica, de la lingüística crítica y el análisis del discurso.

El término ‘crítico’, que relaciona a estas dos corrientes para el análisis del discurso proviene de la tradición de la teoría social crítica de la Escuela de Frankfurt y sus representantes Adorno, Marcuse y Horkheimer (y más tarde Habermas) quienes distanciándose un poco de la teoría Marxista sobre la economía como factor que determina los demás aspectos de la existencia humana reconocieron las múltiples formas en las que el poder y la dominación afectan la sociedad produciendo injusticia. El término también se refiere a una ‘toma de distancia’ de los mensajes impregnados de significado y acción social y al carácter interpretativo y hermenéutico de la tarea del analista (Meyer, 2003).

Una aproximación investigativa al ACD incluye tanto el componente lingüístico como su contraparte social, o sea, tanto la forma como la función del discurso. Esto tiene

¹¹ Expresado en el último capítulo de su original obra: Fowler, R., *et al.* (1979). *Language and control*. sientan las bases de la lingüística crítica, que a la postre originarían el análisis crítico del discurso.

¹² Halliday, M. (1982). *El lenguaje como semiótica social*. Originalmente la obra de Halliday, M. (1978). *Language as social semiotic: the social interpretation of language and meaning*. se conoció en 1982 en su versión en español.

básicamente que ver, con el análisis de las relaciones de poder e ideología que la sociedad y las instituciones ejercen (crean, reproducen, mantienen y cambian) mediante los textos producidos en un contexto social, político y económico determinado. Es decir, el ACD se constituye en una disciplina comprometida con lo social que pretende determinar relaciones de poder, ideología, dominio y control de grupos e instituciones sobre otros grupos de personas. Por lo tanto, en este enfoque del discurso se destaca el aspecto crítico del ACD: “Más allá de la descripción o de la aplicación superficial, la ciencia crítica de cada esfera de conocimiento plantea nuevas preguntas, como las de la responsabilidad, los intereses y la ideología.”¹³ Por consiguiente el contexto se convierte en una parte crítica entre el discurso y la práctica social en el sentido de que, el lenguaje y el discurso, están estrechamente relacionados con la ideología y la acción en la sociedad al punto de asegurarse que el lenguaje es ideológico (Voloshinov, 1976; Gee, 2005b [1990]) en tanto que se enfatiza el hecho de que “el lenguaje es también una forma de dominación y una fuerza social [...] el lenguaje es también ideológico” (Habermas, 1982, p. 19). Consecuentemente, los conceptos de poder, de ideología y de historia se hacen indispensables en el ACD (Wodak, 2003b). Es importante notar que los usos del lenguaje a través del discurso revelarían las relaciones de poder e ideología en el tratamiento de aspectos sociales, culturales y por ende educativos en donde el factor ideológico estaría dominando y donde también habría algún tipo de resistencia. Por otro lado, el lenguaje como medio de dominación ya ha sido planteado como objeto de investigación por autoridades como Fairclough (1995b) destacando la presencia de contenidos ideológicos en el lenguaje; van Dijk (1998a) identificando el carácter multidisciplinario de la ideología y del lenguaje, y Zizek (2003), e Eagleton (2003) enfatizando sobre el carácter amplio y penetrante de la ideología en la comunicación.

La naturalización del discurso como una forma de ‘sentido común’ -que parte del concepto de ‘hegemonía’ de Antonio Gramsci- tiene lugar en tanto el dominio hegemónico se ejerce sobre grupos y donde la ideología se asume como algo natural (Gramsci, 1962; 1999 [1975]). En este caso la ideología surte su mayor efecto al ser imposible que la clase dominada distinga entre sus propios intereses y la de los grupos dominantes. Siguiendo a

¹³ Van Dijk. (1986). Citado en Wodak, R. (2003a). *De qué trata el análisis crítico del discurso (ACD)?* p. 17.

Fairclough (1995b), quien se basa en la teoría de la hegemonía de Gramsci y de la ideología y ‘obviedad’ de Luis Althusser (1971) para apoyar el concepto de naturalización y sentido común de la ideología, se puede ver cómo las relaciones de poder constriñen y controlan la producción e interpretación en la práctica del discurso a través de la ideología y cómo una configuración de convenciones y prácticas relativamente estabilizadas (orden del discurso) constituye una forma de poder y de hegemonía.

1.2.2.1. Poder e ideología desde la perspectiva del ACD

En la tradición del análisis crítico del discurso se rechaza el criterio por el cual el lenguaje es una representación directa de la realidad social, libre de todo valor ideológico. El hecho de que toda representación está mediada o modelada por los sistemas de valor que se incrustan en el medio lingüístico cobra más preponderancia cuando necesariamente este último se realiza en un contexto histórico determinado (social, político, económico) donde generalmente se asientan ideologías que funcionan dentro de sistemas sociales y de sus instituciones (Kress y Hodge, 1979; van Dijk, 1998a; Wodak, 2003a).

Merece especial atención el concepto de Fairclough (1989) sobre los sistemas de valor que integran el ‘orden del discurso’ en un determinado contexto social, institucional o local, orden que se refiere a las convenciones sociales de prácticas discursivas determinadas y controladas por el poder tanto en el discurso como ‘detrás’ del discurso (explícito e implícito). La idea de Fairclough es que estas convenciones a las que se recurre en el discurso encarnan supuestos ideológicos que permiten mantener determinadas relaciones de poder. Estos supuestos ideológicos son parte de lo que Fairclough llama MR (del inglés *members’ resources*) o recursos de los miembros (de un grupo) también llamados ‘conocimiento de fondo’, ‘conocimiento previo’ y que comprenden los valores, creencias, y supuestos, base de las representaciones del mundo, con las que se produce y se interpreta el texto. Estos recursos internos que también se los podría llamar ‘recursos de representación’ (RR) incluyen también los supuestos de sentido común (SSC) que configuran un tipo particular de discurso en un contexto social, institucional o local dado. (Fig. 3)

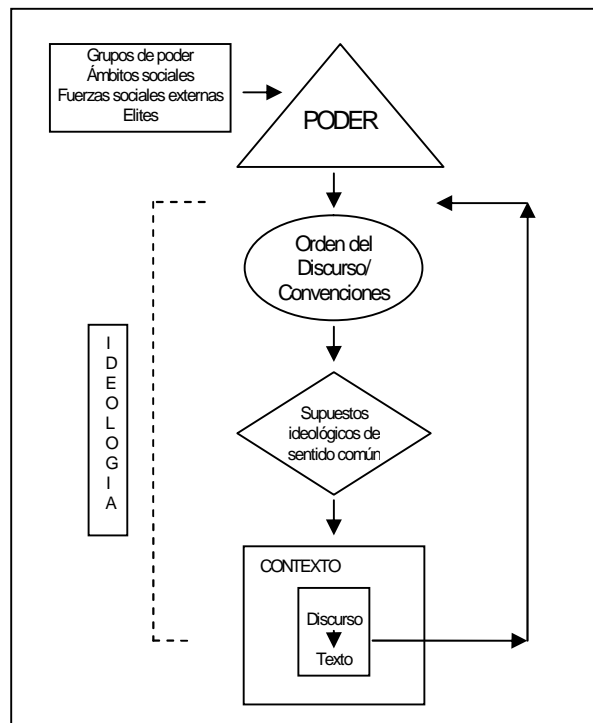


Fig. 3: Relaciones de poder, ideología y discurso

Según Fairclough, la forma más efectiva de ideología es la que se encuentra en el trasfondo (implícita e inconsciente) y pasa desapercibida como parte de lo que se ve como ‘sentido común’ en cuanto no se la cuestiona y se da por supuesta. Entre más implícita o ‘disimulada’ sea la función real de las formas del texto mayor el efecto ideológico del discurso (Reboul, 1986). Como se manifestó arriba, los supuestos de sentido común (SSC) hacen parte de un complejo constructo individual que está en buena medida compartido socialmente y que involucra los recursos experienciales, vivenciales e ideacionales para la representación del mundo. Por otra parte las relaciones entre el poder y la ideología en el discurso es jerárquica en el sentido de que esta última está al servicio del poder, subsumida en los rasgos del discurso, y a la que utiliza para mantenerse o modificarse. Las relaciones de poder están a su vez determinadas por los diversos ámbitos de influencia sobre los órdenes del discurso y que provienen desde contextos como la política y la economía dentro de un orden social determinado.

Siguiendo a Fairclough (1989) el poder puede ejercerse desde la ideología en el discurso en la forma como se presentan los contenidos, las relaciones que se establecen entre el autor (o

productor) del texto y el intérprete y las identidades que se constituyen. Estas dimensiones de significado en el discurso están relacionadas con los valores formales del texto en cuanto a la experiencia con el mundo, a las relaciones entre el autor y el intérprete y a la expresión dentro del mismo texto que caracterizan la dimensión descriptiva del mismo. A su vez, tanto estas formas así como sus dimensiones de significado tienen efectos en sus correspondientes contrapartes de conocimiento y creencias, relaciones sociales relaciones de identidad social, siendo estas dos últimas importantes en la configuración del sujeto o ‘posición sujeto’ que se realiza tanto en el proceso de producción como el de interpretación. (Ver Tabla 1).

Valores formales del texto	Dimensión de significados	Efectos
Experiencial (representación)	Contenidos	Conocimiento/creencia
Relacional (acción)	Relaciones	Relaciones sociales
Expresivo (identificación)	Sujeto	Identidades sociales

Tabla 1. Valores formales del texto (modificado de Fairclough, 1989)

En este caso el poder y la ideología en el discurso se puede determinar mediante lo que se incluye o excluye como contenidos, cómo se los representa y qué relaciones de identidad se establecen para la posición del sujeto que produce e interpreta el texto. El poder ‘detrás’ del discurso se refiere a lo que mantiene o transforma (estructuras, dominios, grupos, actores) el orden del discurso social o institucional y que a la postre determina el tipo de discurso. Este se convierte eventualmente en efecto del poder proveniente de influencias de orden social y sus diferentes dominios (político, económico, tecnológico), y que utiliza la ideología en el discurso en forma explícita o implícita.

De esta manera, el ACD intenta dar una explicación semiótico-sociológica del uso del lenguaje puesto que uno de sus intereses en particular es el de la ideología, teniendo como premisa la concepción que el lenguaje reproduce la ideología, afecta las relaciones sociales y las relaciones entre el texto y el contexto. Además, investiga las categorías del discurso como parte de una forma de poder y como instrumento de la construcción social de la realidad. Sin embargo, la noción de ideología no es en sí, en su forma más fuerte como la de las ideas falsas o de ‘falsa consciencia’ esgrimida por la línea de pensamiento de la

tradición Marxista (Echeverría y Castillo, 1974). Es más bien, como lo expresa Zizek (2003, p. 17) “un conjunto de ideas, creencias, conceptos y demás, destinado a convencernos de su ‘verdad’, y, sin embargo, al servicio de algún interés de poder inconfeso”. También, se encuentra en el concepto de ‘doxa’ como la aceptación inconsciente de prácticas y mecanismos -sin que se la conozca propiamente (conciencia)- que conlleva a una forma diferente de ideología del concepto marxista (Bourdieu y Eagleton, 2003).

En este sentido, el uso de la noción de ideología se ha rescatado últimamente por fuera de la ortodoxia marxista para su estudio e investigación, junto con las nociones de discurso y contexto, como lo destaca Fredric Jameson: “Tengo la impresión de que sólo la llamada teoría del discurso ha intentado llenar el vacío que quedó cuando el concepto de ideología fue lanzado al abismo junto con el resto del Marxismo clásico.” (Jameson, 2003, p. 312). En otras palabras, el objeto de la crítica de la ideología en un enfoque del ACD es el de internarse reflexivamente en la ‘textura’ del documento y en su discurso para detectar esas relaciones de poder e ideología ‘inconfesas’. El concepto de tipo socio-cognitivo de ideología en la forma como ésta se expresa, cómo cambia y se reproduce en el discurso se constituye en,

“la base de las representaciones sociales compartidas por los miembros de un grupo. Esto significa que las ideologías permiten a la gente, como miembros de un grupo, organizar la multitud de creencias sociales acerca del caso, bueno o malo, correcto o incorrecto, según ellos, y actuar en consecuencia” (van Dijk, 1998a, p. 21)

En otras palabras, y en este caso en particular, el ACD intenta determinar cómo las ideologías dominantes aparecen en diferentes formas en el discurso oficial, y mediante qué estrategias discursivas y función se integran al registro de los documentos de manera que los configura como parte de un sistema de valores que se asumen desde el contexto internacional de la globalización y de la sociedad del conocimiento en el campo educativo universitario. Las relaciones de conocimiento en la sociedad modernizada se originan,

reproducen, cambian, y legitiman en el discurso de quienes como expertos en un campo transmiten determinados valores que se naturalizan discursivamente (Fairclough, 1989). Este discurso ideológicamente motivado y con visos de sentido común (o retórico) se consolidaría así como parte del discurso oficial. Es a través del análisis crítico, reflexivo e interpretativo que brinda el ACD que se puede acercarse a la comprensión de las relaciones de poder e ideología en el lenguaje o registro utilizado.

1.2.2.2. Contexto, intertextualidad, recontextualización e historia

El contexto en el que los textos (documentos) cobran vida y valor, se comprende principalmente en la forma histórica en la que intervienen y en sus relaciones con otros textos -que a menudo provienen de otros contextos- para producir el “enfoque histórico del discurso deudor de la teoría crítica, [que] ... encuentra su punto focal en el campo de la política, ámbito en el que intenta desarrollar marcos conceptuales para el discurso político.” (Meyer, 2003, p. 46)

El concepto de intertextualidad es decisivo en el ACD puesto que es necesario el análisis de las relaciones entre los textos y otros ámbitos, además de las características lingüísticas de su análisis. La característica del discurso se fundamenta en el hecho de que “Los discursos tienen raíces históricas y están entrelazados” (Wodak, 2003a, p. 28). La red discursiva que forman los textos y discursos es importante en la consideración de la intertextualidad puesto que se constituye en el punto de partida para el análisis de carácter histórico de los discursos en un espacio y tiempo definidos.¹⁴ La intertextualidad en el sentido que le da Fairclough (1995b) es la relación entre el texto individual y los discursos de otros textos desde otros ámbitos o contextos. Es decir, no existe un discurso en el que no se incorporen elementos de otros discursos diferentes que lo impregnen y que le permitan cambiar en tanto que es parte de un contexto socio cultural. De esta manera, el análisis intertextual

¹⁴ Según Fairclough, N. (1992). *Discourse and social change*. el término ‘intertextualidad’ parte del concepto de Mikhail Bajtin de ‘translingüística’ que como enfoque utilizó para el análisis de textos y que luego acuñaría Julia Kristeva en su trabajo literario (ver. ‘Word, Dialogue and Novel’. En Kristeva, J., *et al.* (1986). *The Kristeva reader.*)

permite determinar la reproducción de los discursos, sus influencias externas y los cambios o combinaciones que se introducen en un contexto histórico dado. Los textos son, generalmente, el producto de debates ideológicos donde predominan distintas motivaciones e intereses, especialmente de grupos. En el análisis del discurso es evidente la premisa del análisis de la ‘red de discursos’¹⁵ y de aspectos discursivos y no discursivos que integran la semiótica social (Fairclough, 2003b).

Para entender cómo y por qué se producen los discursos y sus significados, de la misma manera que sus efectos, es importante entender el contexto en el que surgen. Esto ha conducido a la aplicación de ‘análisis intertextual’ de discursos institucionales (Fairclough, 1995b). Tales estudios identifican y analizan instancias particulares de acción discursiva de nivel ‘micro’ para luego localizarlos en el contexto de otros discursos de nivel ‘macro’ como lo han manifestado en sus investigaciones Fairclough y Wodak (2000a). El valor del enfoque del ACD y su relación con el contexto lo lleva más allá del simple examen de interacción escrita y permite apreciar la importancia de quiénes son los autores del discurso, qué géneros del lenguaje utilizan, cómo, por qué, cuándo, bajo qué circunstancias y con qué influencias ideológicas lo producen (van Dijk, 1998a).

Un aspecto central en el análisis de la intertextualidad y que aporta el componente histórico del discurso es el de la ‘recontextualización’ (Wodak, 2003b; Fairclough, 2003b), que proviene originalmente de la teoría de Mikhail Bajtin (1986) desde la crítica literaria y que ha tomado el ACD para determinar cómo las prácticas discursivas y representaciones sociales utilizadas en un dominio y contexto, se encuentran difusamente presentes en otros tipos de discursos: económico, político, tecnológico, educativo, etc. Esto implica el paso de una variedad discursiva a otra, donde las palabras y los conceptos circulan y se hacen circular a través de las prácticas, del conocimiento y de las ideas, con la consecuente modificación de significados y de representaciones del mundo. Este aspecto discursivo es importante en la determinación ideológica puesto que son las formas y significados que se

¹⁵ La noción de ‘red de discursos’ intertextualidad e interdiscursividad también implica una ‘red de prácticas’ que Fairclough relaciona como producto de un orden social.

utilizan provenientes de usos y contextos previos particulares con representaciones modificadas o recontextualizadas en los nuevos (recontextualización). Este proceso generalmente ocurre dentro de lo que se denomina el fenómeno de la ‘colonización’ del discurso donde las prácticas discursivas de un contexto o dominio se utilizan extensivamente en otros, modificándolos con consecuencias de poder e ideología (Fairclough, 2003b).

1.2.2.3. Niveles del análisis del discurso

En el enfoque metodológico del ACD se presentan básicamente dos tipos de análisis, uno en el nivel ‘micro’ y otro en el nivel ‘macro.’ El primero tiene que ver con las estructuras lingüísticas y sus relaciones en el texto, y el segundo se asocia a los niveles sociales, culturales, ideológicos y al establecimiento, reproducción y legitimación del poder (van Dijk, 1998a). Por otro lado, Fairclough (1989) propone tres niveles: el nivel ‘micro’ o análisis textual que tiene que ver con las formas y el significado de éstas en el texto; el nivel ‘medio’, o práctica discursiva que se enfoca en la producción e interpretación del texto, y el nivel ‘macro’, o práctica social que opera en un estrato más amplio de análisis social de relaciones de poder e ideología. Estos tres niveles implica las tres etapas o dimensiones de análisis de Fairclough: descripción, interpretación, y explicación (Fig. 4).

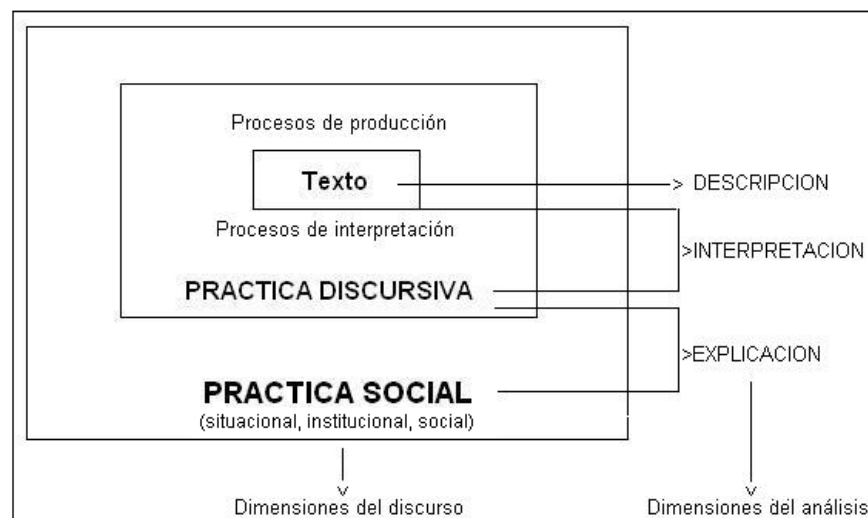


Fig. 4. Modelo tridimensional del análisis del discurso (Fairclough, 1995 p. 98)

En la primera dimensión de este enfoque tridimensional se trata al discurso como texto y su análisis se remite a los rasgos y organización de las estructuras del discurso, la identificación y descripción de los valores formales del texto (experienciales, relacionales y expresivos) tanto en la selección del léxico (vocabulario, metáfora); la gramática (transitividad, pasividad, modalidad) como en la coherencia y la estructura textual (tipo de discurso). Este es el análisis de tipo lingüístico formal y se aplica a todos los géneros desde el periodístico o reportaje de noticias hasta el discurso político, donde por ejemplo, el uso de la voz pasiva puede retóricamente ocultar al agente de un hecho.

La segunda dimensión tiene que ver con la práctica discursiva, es decir, el discurso como algo que se produce, se transmite y se interpreta en la sociedad. Esto implica la interpretación de patrones de vocabulario, gramática y estructura textual con la coherencia y la intertextualidad, lo que implica el contexto del discurso. Aquí se determinan aspectos discursivos como el género, el tipo de discurso, y la forma como éstos se configuran, se reproducen y se transforman. (Fig. 5)

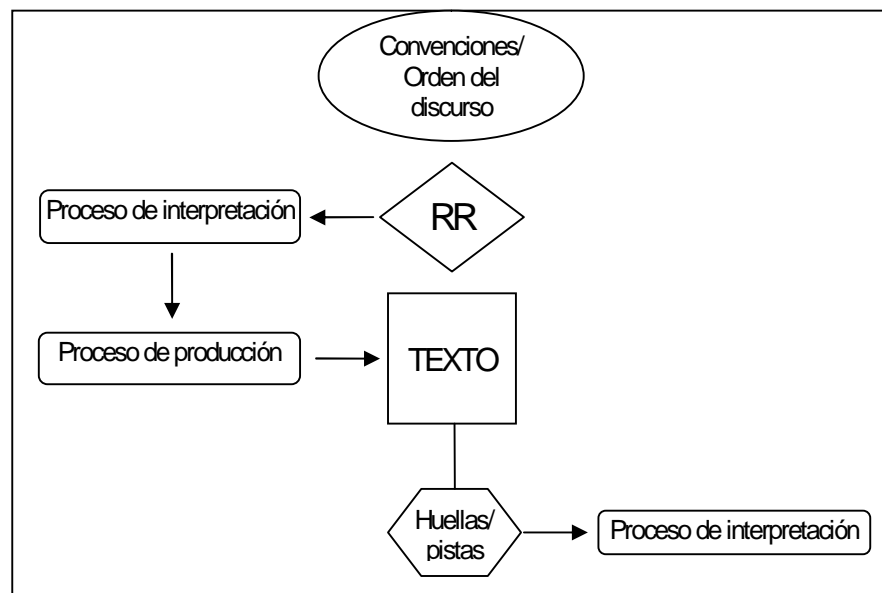


Fig. 5: Procesos de interpretación y producción del texto

En estos procesos de producción y de interpretación del texto intervienen los supuestos de 'sentido común' (SSC), parte de los recursos de representación (RR) que el productor trae

consigo y llega al texto basado en su interpretación del mundo y sus representaciones (creencias, valores, conocimiento previo). Estos supuestos son en realidad las ideologías que están íntimamente ligadas al poder y se encuentran subsumidos en convenciones u órdenes del discurso que dependen de las relaciones de poder. Estas relaciones de poder y sus convenciones discursivas son el medio por el cual se legitiman o naturalizan las prácticas discursivas en los niveles local, institucional y social. Además, como se señaló arriba (Ver 1.2.1.3), los rasgos formales que se utilizan en la producción del texto, -las ‘huellas’ de la interpretación del mundo-, se convierten a la postre en las ‘pistas’ para la interpretación que el intérprete y el analista hacen del texto.

La tercera dimensión -la que más interesa para propósitos del presente estudio- implica al discurso como práctica social que tiene que ver con los efectos y patrones ideológicos y de poder en el texto. La hegemonía y el poder de los grupos representados en los discursos puede identificarse, según Fairclough (1989, 1995b) por el hecho de que cuando el poder y la hegemonía se sostienen o cambian también lo hacen sus discursos representativos. La forma en que se representa y se escribe el discurso es indicio de un nuevo establecimiento u orden de cosas representado en el ‘orden del discurso’, término inicialmente utilizado por Foucault (1972, 1987) y aplicado subsecuentemente por Fairclough y que se refiere a las convenciones sociales en la utilización de diversos tipos de discurso relacionados con el orden social vigente, en una época determinada.

1.2.3. Discurso e ideología en educación

El papel del discurso en la sociedad de finales del siglo XX ha tomado una importancia central en cuanto al cambio y la reproducción sociocultural, cambio que en el campo educativo se investiga en términos de prácticas discursivas, su relación con las prácticas sociales, y cómo se ‘mercantilizan’ (Fairclough, 1995b). Este proceso complejo y creativo de prácticas discursivas comprende nuevas combinaciones de géneros, discursos y textos tanto en su forma como en su función o significado. Esta ‘tecnologización’ del discurso es el foco de atención que integra el movimiento de prácticas discursivas como parte del

cambio social y educativo y que constituye un indicador sensible de las tensiones sociales en su proceso de evolución de finales del siglo XX.

Los discursos pueden tener, en menor o mayor grado, una ‘carga’ ideológica convirtiéndose en la base para constituir, transformar o mantener relaciones de poder. Las prácticas discursivas y las estructuras que son consideradas ideológicas son aquellas que representan una gama particular de creencias que funcionan como guías de las acciones sociales de grupos particulares. Estas prácticas discursivas ideológicas pueden crear ‘relaciones de dominación’ y ‘hegemonía’ cuando existen grupos en mejor condición para acceder a las reglas implícitas y recursos que constituyen estructuras del discurso y las utilizan para constituir interacciones en formas que apoyan los intereses de unos sobre los intereses de otros.

Muchos investigadores (sociólogos, sicólogos, lingüistas, y educadores) han participado en el estudio y descripción del fenómeno discursivo ampliando sus campos de acción en las ciencias sociales y humanas, sentando las bases teóricas y metodológicas para el desarrollo de este campo de indagación del discurso como potencial de descripción, interpretación y explicación de aspectos discursivos del poder y la ideología (Fowler *et al.*, 1983; Kress y Hodge, 1979; Mumby y Stohl, 1991; Fairclough, 1995b, 1989; Chouliaraki y Fairclough, 1999; van Dijk, 1998a; Gee, 2005b). Según estos investigadores, los discursos hegemónicos se llevan a cabo a través de las luchas de los participantes por construir alianzas e integrar discursos competitivos a través de medios ideológicos con el objeto de ganar aceptación.

Como ejemplo, en el campo educativo y en el contexto de la influencia del capitalismo, de la globalización y de las políticas neoliberales en la universidad se evidencia un aumento apreciable de la población universitaria pero al mismo tiempo se señala el individualismo que fractura ideológicamente la solidaridad que se requiere para un tipo de lucha en el mundo real. Desde esta perspectiva se establece la presencia de “poderosas transformaciones ideológicas que ocurren en nuestras sociedades [...] que son en realidad

parte de un ‘proyecto educacional’ a gran escala” (Apple, 1999, p. 4). Según Apple, además de estos cambios, y alrededor de la posición política, se promueve un proceso de ‘modernización’ como movimiento neoconservador donde se incluyen: neoliberales, neoconservadores, populistas autoritarios, y la nueva clase media móvil. Los neoliberales están a la vanguardia de la alianza por la reforma de la educación que se conecta ideológicamente con las condiciones de la vida económica. Esta es en parte la visión del estado neoliberal donde lo privado es necesariamente lo ‘bueno’ y lo público lo ‘malo’ considerando esto último como un gasto que ‘desangra’ la economía, predominando así una racionalidad económica de eficiencia, como ética y de ‘costo/beneficio’ como norma. Esta visión igualmente considera a los estudiantes como ‘capital’ en un mundo de una competitividad económica intensa en la que tienen que proveerse de ‘habilidades’ y ‘competencias’ técnicas para ‘funcionar’ eficientemente.

El objetivo es que todo gasto que no esté directamente relacionado con estas metas económicas se considerará sospechoso dado que desangra la vida financiera de la sociedad. Se tiene la idea de consumo como centro del proceso, en el sentido de Apple (1986) como un mundo que es en esencia un vasto supermercado donde las opciones de consumo son la garantía de la democracia y donde la educación es solo un producto más. La agenda ideológica del neoliberalismo en la educación es precisamente la de tener ‘fe’ en la imparcialidad y la justicia del mercado. Apple (1996) sostiene además que los mercados pueden ser destructivos en el sentido de que los trabajos que se relacionan con la ‘alta tecnología’, que son los más disponibles, no necesariamente son los mejores calificados, ni los de mejor salario; sin embargo el auge de la alta tecnología y el mercado en el contexto de la globalización y el neoliberalismo hace que se vean como algo ‘natural’, algo a seguir, dictado por el sentido común.

La idea de ‘sentido común’ por el mercado dentro de una democracia puede hacer ver como normal algo que en realidad es completamente distinto en la práctica social y especialmente para el campo educativo.

“La [clase social] dominante, sorda a las necesidades de una lectura crítica del mundo, insiste en la capacitación puramente técnica de la clase trabajadora, con la que esta se reproduce como tal; la de los dominados o ideología progresista, que no separa la formación técnica de la formación política, la lectura del mundo de la lectura del discurso. La que desvela y desoculta” (Freire, 1996, p. 99).¹⁶

La propaganda ideológica, que para educadores como Paulo Freire, viene utilizando la clase dominante es precisamente e irónicamente la ‘desaparición de las ideologías’ y una nueva historia sin clases sociales y sin luchas dentro del contexto de la ‘postmodernidad’. Este es el éxito del ‘sentido común’ dentro de las democracias capitalistas actuales que ‘naturalizan’ las prácticas de un discurso pragmático que promueve la desaparición de antagonismos como lo es en una democracia ‘saludablemente capitalista’ (Freire, 1996, p. 100). Sin embargo, es desde la perspectiva del educador ‘progresista’ que Freire ve la educación; no dentro de la concepción mecanicista de la historia sino desde la construcción de la historia por los hombres y mujeres; no como piensan construirlo las fuerzas neoliberales a través de cambios puramente ‘adverbiales’ (Freire, 1996). Por consiguiente, la lectura del mundo debe ser una lectura crítica.

1.2.4. El ACD como enfoque metodológico

Si bien es cierto este enfoque tiene como base el análisis del discurso, la dimensión crítica hace que se contemplen no sólo las formas, estructuras o contenidos lexicales, gramaticales, y semánticos del mismo sino que el análisis vaya más allá de estas fronteras formales para acceder a las funciones que tiene el discurso en los diferentes ámbitos, de su relación intertextual y su contexto histórico. En otras palabras, los aspectos formales de la lengua

¹⁶ En relación con los rápidos cambios que se han estado llevando a cabo en la economía, la industria y el comercio, en parte como un resultado de la aplicación de las NTIC, se han elevado preguntas sobre la contribución de la educación superior. En algunos países de Europa como gran Bretaña, ha sucedido lo que probablemente haya estado sucediendo recientemente en el ámbito local: las escuelas y las universidades han sido frecuentemente criticadas por no ‘producir’ hombres y mujeres altamente calificados para el desarrollo económico. Una de las razones más comunes para el pobre desarrollo económico de los países subdesarrollados se ha basado en la crítica a la Educación Superior de ser demasiado académica y orientada hacia las artes y la literatura, es decir, en ciencias sociales y humanas. La posición usual es que la educación debe ser más relevante con la ciencia y la tecnología, la producción material y el desarrollo económico. Esto ha servido como clara justificación para que las instituciones educativas hayan sido equipadas con una alta dosis de inversión en computadores a la espera de corregir este ‘defecto’. La consecuencia es que tanto estudiantes como profesores, en épocas más recientes, se hayan actualizado en el uso de las nuevas tecnologías, en casi todas las áreas de la educación.

son importantes en la perspectiva descriptiva y cuantitativa, sin embargo, el contenido y la función son quizá más importantes en el análisis interpretativo.

En su conjunto el ACD se basa principalmente en los ocho principios teóricos y metodológicos promulgados por Fairclough y Wodak (2000a) desde los cuales el discurso se interpreta como una forma de 'práctica social'. Estos principios que determinan relaciones dialécticas entre el evento discursivo y el contexto consideran que:

1. El ACD se ocupa de los problemas sociales
2. Las relaciones de poder se presentan como elementos discursivos
3. El discurso constituye a la sociedad y a la cultura
4. El discurso realiza una labor ideológica
5. El discurso es histórico
6. El vínculo entre el texto y la sociedad es mediado
7. El análisis del discurso es interpretativo y explicativo
8. El discurso es una forma de acción social.

De esta manera, el análisis crítico de los procesos discursivos en las políticas institucionales proporciona una forma de investigación que permite la generación de datos escritos e información propuestos por una institución sobre los cuales construir una teoría. Los textos y documentos sobre política educativa suministran una explicación de las prácticas socio-históricas que se involucran en la producción e interpretación de los cambios trazados en una institución que maneja tales políticas, y que ayudan a validar las voces de los que participan en la discusión y diseño de los mismos. Los textos de las políticas representan un registro documental de los eventos o acontecimientos discursivos inmediatamente anteriores a la fijación del discurso y que albergan campo para la interpretación.

1.3. EL MARCO METODOLÓGICO

1.3.1. El método

Este trabajo se inscribe dentro del paradigma cualitativo de investigación puesto que se relaciona con la exploración y descripción de un fenómeno social y educativo complejo que implica un análisis de tipo intensivo de los datos donde la naturaleza de los acontecimientos discursivos implica la necesidad de un ‘dejarse impregnar por los aires de los tiempos’ (Deslauriers, 2004, p. 5 [1991]). Consecuentemente este tipo de investigación cualitativa sobre el análisis del discurso desde una perspectiva crítica examina las prácticas discursivas y el tipo de discurso dentro del campo del cambio tecnológico en educación. Describe, interpreta y explica los significados de documentos oficiales publicados dentro de un contexto históricamente determinado que implica la configuración de representaciones de las NTIC a nivel institucional y social. La naturaleza cualitativa de este tipo de investigación y su carácter de diseño emergente implica un enfoque interpretativo donde se involucra más que un método un enfoque teórico-metodológico. De esta manera, mediante el análisis del discurso como una técnica de investigación histórica se intenta realizar una aproximación al objeto de investigación: las relaciones de poder y la ideología en el discurso de las NTIC desde los documentos oficiales gubernamentales para la universidad

Dentro de los métodos y técnicas de investigación histórica, Julio Aróstegui integra al campo de la investigación cualitativa la observación documental y el análisis del discurso y, dentro de éstos, el análisis de la producción y publicación de documentos oficiales. Considera también al discurso como símbolo, entre las fuentes sobre las cuales se construye la historia, “discurso intelectual que procede de la creatividad humana, a cuyo través puede inferirse algo acerca de una determinada situación social en el tiempo” (Aróstegui, 2001, p. 380). Sin embargo, el análisis crítico del discurso es un enfoque utilizado muy recientemente en las ciencias sociales, que integra aspectos de diversas disciplinas, como en este caso, la teoría crítica, la lingüística, la economía, la política y la tecnología para determinar relaciones de poder e ideología como prácticas discursivas paralelas a las prácticas sociales en educación. La lingüística y el análisis del discurso se integran a la sociología, la economía, la historia y la educación en una aproximación interdisciplinar,

descriptiva e interpretativa al fenómeno histórico reciente de las NTIC desde el discurso oficial de mediados de la última década del siglo XX.

Por otra parte este tipo de análisis es de carácter interpretativo y se trabaja bajo el presupuesto de que no hay un análisis interpretativo único (Wodak, 1999), sino que está abierto a un proceso dinámico de comprensión-explicación donde los análisis son susceptibles de cambio y encauzamiento teniendo en cuenta las características de la investigación cualitativa. A esto se suma el factor polisémico del discurso, es decir, que los textos no son necesariamente regulares sino cargados de gradaciones o tintes de significado que implicaría una multiplicidad de lecturas. Sin embargo, esta flexibilidad no significa arbitrariedad, falta de rigor o inconsistencia ya que en su base se encuentra el respaldo de la teoría de la lingüística crítica (Fowler *et al.*, 1983 [1979]; Kress y Hodge, 1979) y la de la lingüística sistémico-funcional (Halliday, 1985; 1982 [1978]). (Ver fig. 4 y epígrafes 1.2.1.3 y 1.2.2)

Se utiliza como base el modelo tridimensional de análisis crítico del discurso de Fairclough (1989, 1992, 1995b) que comprende tres niveles de análisis: el textual, el de práctica discursiva, y el de práctica social, dentro de tres etapas que incluyen tres objetivos de análisis: a) descripción de las relaciones entre los textos, las interacciones y las prácticas sociales; b) interpretación de las configuraciones de prácticas discursivas; y c) explicación de cómo se constituyen, y transforman las prácticas sociales utilizando la descripción e interpretación anteriores. En decir, se realiza un proceso de descripción, interpretación y explicación que se complementa con el análisis del discurso desde la intertextualidad que contempla aspectos de poder e ideología (van Dijk, 1998b; Fairclough, 1989) y de recontextualización como parte del aspecto histórico del discurso (Wodak, 2003b).

1.3.2 Procedimiento

Para efectos de la operacionalización del análisis y organización de los documentos se tuvo en cuenta las orientaciones de Fairclough (1989, 2003b); van Dijk (1998b, 1997, 2003); Wodak (2003b); Fairclough y Wodak (Fairclough y Wodak, 2000a) quienes representan

tanto la parte teórica como metodológica del análisis. A continuación (Fig. 6) se presenta la organización y disposición esquemática del análisis en su conjunto discursivo, contextual, e intertextual.

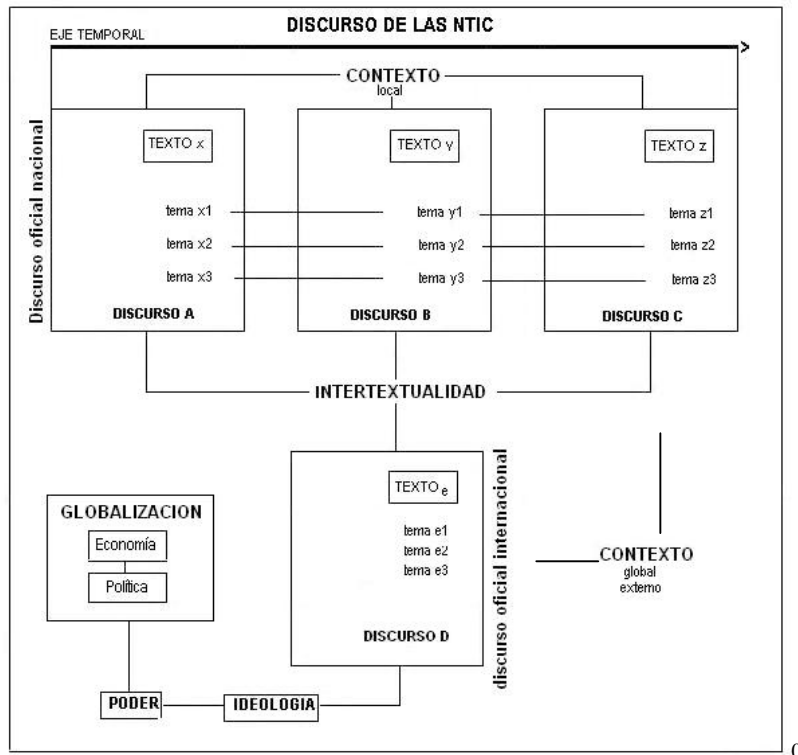


Fig. 6 Esquema de la organización del análisis del discurso

Se ha seguido inicialmente el procedimiento de selección temática propuesto por van Dijk (2003) para, a partir de los temas, realizar el análisis de nivel 'micro' (textual) hasta el 'macroestructural' de prácticas sociales (poder e ideología). El análisis del contexto y la intertextualidad se realizó teniendo en cuenta el tipo de discurso como práctica discursiva.

1.3.3. Categorías de análisis

La categoría principal de análisis en el presente estudio es la de 'discurso', dentro de la cual se determinaron las relaciones de poder e ideología desde los documentos oficiales del gobierno, en términos del cambio tecnológico, a través del discurso sobre las NTIC para la universidad colombiana. Estas categorías desarrollaron en los textos las diferentes

subcategorías discursivas de análisis en el nivel de vocabulario, sintaxis y organización textual de acuerdo con la metodología del ACD que en el curso de la investigación se modificaron en la medida que aparecieron los documentos y los datos tomaban forma. Este ha sido un tipo de investigación cualitativa y de carácter emergente donde en el proceso de análisis se recurre de la teoría a los datos y viceversa. Se consideró por consiguiente, para adecuarse más a los datos el desarrollo que tuvo últimamente el ACD en cuanto al análisis de tipo más textual que presenta Fairclough considerando tres diferentes tipos de significados en el texto: el de identidad, el de representación y el de acción. Con este esquema se analizaron las principales categorías lingüísticas. Se puede ver este esquema de significados en el siguiente aparte (Ver 1.3.3.1.1 abajo).

1.3.3.1. Análisis textual como análisis crítico del discurso

El modelo tridimensional que propone Fairclough desde *Language and Power* (1989) se basa en la concepción del texto, la práctica discursiva y la práctica social como elementos cruciales del análisis. En estos procesos se considera la práctica discursiva como la producción, propagación e interpretación del discurso que tienen lugar en eventos discursivos realizados como parte de la práctica social o institucional en la que participan los individuos en diferentes tipos de contextos. En estos se producen los diferentes tipos de discursos según las diferentes situaciones y condiciones de tipo social, político y económico, por ejemplo.

Por consiguiente, en este enfoque, las prácticas discursivas, son el vínculo entre las prácticas sociales y los textos producidos o discursos. De esta manera el análisis del texto permite, según (Fairclough, 1992) la posibilidad del análisis de las prácticas discursivas y las prácticas sociales a mayor nivel de generalidad y abstracción. El análisis del texto implica análisis del vocabulario, la gramática, la cohesión y la estructura textual que sigue con el análisis del contexto, la coherencia y la intertextualidad del discurso. Finalmente se toma el análisis de la práctica social a nivel macro de las estructuras que incluye la ideología, (presuposiciones, metáforas) y el poder (hegemonía, influencias políticas,

económicas, tecnológicas, culturales, etc.), la interdiscursividad y la recontextualización como productos del cambio social representados en el discurso.

El análisis crítico del discurso se modifica más tarde pasando a una forma más lingüística de análisis textual con énfasis en el cambio social como se aprecia en el trabajo de Chouliaraki y Fairclough de finales de la década de los noventa con *Discourse in Late Modernity: rethinking critical discourse analysis* (Chouliaraki y Fairclough, 1999). En este tipo de análisis más específico del discurso centrado en el cambio social e institucional de tipo más contemporáneo se consideran temas como la globalización, las políticas económicas neoliberales y una nueva configuración del capitalismo hacia una nueva forma de crítica al *statu-quo* de la sociedad moderna. Aspectos como la intertextualidad, la interdiscursividad y la recontextualización son ahora el centro de preocupación de esta nueva etapa del análisis crítico del discurso.

Este nuevo emprendimiento teórico y metodológico de Fairclough conduce a un tipo de análisis textual, como una forma más específica de análisis crítico del discurso que desemboca en *Analysing discourse: textual analysis for social research* (2003a), el más reciente enfoque de análisis social e histórico del cambio de la sociedad contemporánea. En esta nueva propuesta analítica se destacan abundantemente las categorías de análisis textual y las de tipo social que comprometen al investigador en un emprendimiento mucho más interdisciplinario, elaborado e intensivo de análisis textual.

El enfoque continua teniendo como base la Lingüística Funcional Sistémica de Halliday (1985) que presenta como eje teórico tres metafunciones que actúan en forma simultánea en los textos como producto de los eventos sociales: la ideacional, la interpersonal y la textual. La primera esta relacionada con la representación de la experiencia o la forma en que la realidad se incorpora en el lenguaje. Los enunciados lingüísticos están estrechamente relacionados con acontecimientos, acciones, y demás actividades humanas con características semióticas. En segundo lugar, la función interpersonal implica los significados dentro de los procesos de interacción social de los individuos, cómo se

relacionan y actúan en los eventos sociales. Finalmente, la función textual, tiene que ver con las formas (semánticas, gramaticales, léxicas) a través de las cuales se integran y realizan los significados sociales.

Fairclough ya había basado su enfoque en estas tres metafunciones de Halliday (1982), sin embargo con *Discourse and Social Change*, añadió un componente extra a la metafunción 'interpersonal'; la función de la 'identidad' encargada de articular las formas por las que las identidades individuales y sociales aparecían en el discurso y la función relacional asociada a la forma como se representan las relaciones sociales entre los participantes en el discurso. En este caso Fairclough no considera la función 'textual' aislada para el nuevo enfoque de análisis textual y la incorpora con la relacional a los significados accionales, es decir al 'género' como la forma que permite integrar la acción de los eventos discursivos. El modo de la identificación, el de la representación y el de la acción se relacionan en forma simultánea y dialécticamente en el sentido que las formas como se identifica el individuo (estilo) en sus prácticas discursivas, integra sus representaciones (discurso) y lo mueve a la acción (género).

1.3.3.1.1. Tipos de significados

Para su último trabajo, Fairclough (2003a) intenta reformular en forma más práctica las metafunciones de Halliday de acuerdo con las concepciones de género, discurso y estilo como categorías lingüísticas centrales en el análisis textual, una forma más específica de ACD, es decir, más centrada en el texto. Estas serían las tres funciones que se utilizan para dar cuenta de tres diferentes clases de significados de tipo social: significados de identificación inculcados en estilos, significados de representación, constituidos en discursos y significados de acción realizados en géneros.

A. Significados de identificación

En cuanto al significado de identificación, Fairclough lo relaciona con el concepto lingüístico de 'estilo'. El estilo de un texto constituye el aspecto discursivo en el que se 'identifica' el autor o sujeto del discurso, es decir, la identidad de los actores sociales que

participan de un evento social, o sea el texto en un contexto de tipo institucional, por ejemplo. Este proceso de identificación se comprende como un proceso dialéctico, por medio del cual los discursos como representaciones de aspectos del mundo son inculcados en identidades y éstas se realizan en acciones. En otras palabras, estos significados no son discretos, en el sentido que se pueda marcar una línea de separación entre ellos. Se podría determinar al sujeto como centro del significado identificacional, sin embargo, el sujeto además de actuar como agente también puede ser objeto, de ahí la dialéctica entre los conceptos de ‘ser sujeto’ y ‘estar sujeto’.

En términos de Fairclough, los discursos (con sus significados representacionales) se inculcan en estilos (con sus significados de identificación) y se realizan en géneros (con sus significados de acción), teniendo así que, tanto las acciones (géneros) como las identidades (estilos) se materializan o realizan en representaciones (discursos). En otras palabras, tanto géneros, como estilos se representan en discursos.

B. Significados de representación

El significado de representación en los textos está relacionado con al concepto de ‘discurso’ como formas de representación de aspectos del mundo (físicos, mentales, sociales, etc.). Estos significados en los discursos pueden constituir diferentes perspectivas del mundo que generalmente comparten diferentes grupos de personas, es decir la proyección que tienen de diferentes posibilidades de la realidad.

Algunas de estas representaciones que se integran en el discurso en diversidad de contextos socio-históricos generan diferentes formas de representación de la realidad que varían en diferentes tipos de texto. Por ejemplo, los discursos de tipo global que se manejan tanto en la economía como en la política (industria, mercado, empresa, etc.) podrían estar colonizando diferentes prácticas de la vida social. De esta manera, un mismo aspecto del mundo puede estar representado según diferentes discursos, aunque éstos puedan compartir rasgos que los hacen cada vez mas homogéneos. Esta articulación de diferentes discursos es lo que Fairclough llama interdiscursividad, que relaciona en el texto la articulación de

diferentes discursos de acuerdo a, la identificación de qué partes del mundo se representan y la identificación de la perspectiva particular a través de la cual se representan. Las formas particulares de representación de la realidad (de aspectos del mundo) pueden identificarse por medio de los rasgos lingüísticos que ‘realizan’ o ‘constituyen’ un determinado discurso. Uno de los rasgos lingüísticos más distintivos a través de los cuales se identifica la realización de un discurso, según Fairclough, es el vocabulario, ya que diferentes tipos de discurso ‘lexicalizan’ o en otras palabras ‘texturizan’ el mundo de diferentes manera.

C. Significados de acción

Según Fairclough (2003a), los géneros constituyen el aspecto específicamente discursivo de formas de acción e interacción en el acontecer de los eventos sociales. De esta manera, cuando se analiza un texto en términos de género, el objeto a examinar es la forma en que el texto figura en la interacción social y cómo contribuye para la misma en diferentes eventos sociales. Los géneros, entonces se definen a través de las prácticas sociales con las que se relacionan y a través de las formas cómo las prácticas se articulan. Los cambios que ocurren en las prácticas sociales tienen que ver con los cambios en las formas de acción e interacción, es decir, en los géneros discursivos y esto a nivel general implica mezcla de distintos géneros previamente conocidos.

Esta nueva consideración metodológica de análisis crítico del discurso con base en categorías lingüísticas específicas (estilo, discurso y género) relacionadas con aspectos sociales que son determinantes en la época contemporánea (globalización, nuevo capitalismo, ideología, poder, hegemonía, legitimación, mercado, consumismo, etc.) abren posibilidades de análisis interdisciplinarios especialmente desde la lingüística hacia las ciencias sociales con potencial transdisciplinario. Esto significa que el análisis crítico del discurso puede apropiarse de categorías de otras disciplinas y éstas a su vez del ACD, como el caso de la sociología, la historia y la educación, por ejemplo, para un trabajo conjunto en el análisis de los procesos complejos como la ideología y el poder en la época contemporánea o muy posiblemente de otras épocas considerando los documentos y fuentes escritas como discurso.

Finalmente, la consideración sobre el cambio de cualquier tipo, en la sociedad, hace del análisis textual como parte del ACD un potencial de trabajo interdisciplinario especialmente aplicado a la historia reciente, en vista de sus transformaciones profundas en relación al cambio tecnológico que ha experimentado la sociedad y la educación particularmente durante estas últimas décadas. El ACD se constituye en un enfoque crítico para el cambio, puesto que “En este periodo de transformación social rápida y profunda, existe tensión entre las presiones hacia la estabilización, parte de la consolidación del nuevo orden social [...] y presiones hacia el flujo y el cambio” (Fairclough, 2003a, p. 66). De ahí que el cambio social en sus diferentes formas de afectación a los individuos (políticas, económicas, educativas, tecnológicas) es el interés investigativo de este nuevo enfoque textual del análisis crítico del discurso.

1.3.4. Problema

Generalmente, se puede leer en los documentos publicados por las instituciones oficiales encargadas de trazar las políticas de educación en Colombia que es urgente la introducción e integración de las NTIC como parte importante del cambio y la innovación del proceso educativo, relevante y acorde con las necesidades del país, de su gente y con los avances que en educación se muestran en el exterior. Usualmente se habla de la modernización de la educación superior, del mejoramiento de la calidad de sus programas, de la mejor preparación de los egresados, y de la preparación del país para su concurso competitivo que las nuevas condiciones sociales, políticas y económicas nacionales y mundiales exigen.

No obstante, la integración de estas nuevas tecnologías, no sólo en educación sino en casi todos los campos de la actividad humana, se ve enfrentada a la posición crítica de quienes miran el fenómeno de las NTIC a cierta distancia y sin demasiado entusiasmo. Por un lado, existe la crítica exacerbada que se opone completamente a la integración de estas tecnologías por la supuesta amenaza que representan para los principales actores de la educación, profesores y estudiantes, atribuyéndoles características de deshumanización y automatización de la sociedad. Por otro lado, existe la posición que, aunque es crítica, es más moderada en el sentido de que las NTIC pueden aportar tanto oportunidades como

retos a estudiantes, profesores y administrativos dentro del contexto de la educación superior. Se supone, por ejemplo, que con Internet se rompe con las barreras geográficas, políticas y culturales existentes, permitiendo a la gente tener acceso a una vasta cantidad y diversidad de información disponible en todo el mundo; que no sólo los estudiantes tradicionales se pueden beneficiar de esto, sino una gran cantidad de grupos en ámbitos diversos de actividad y profesión: mayor cobertura con la educación virtual o a distancia para alfabetización, capacitación y adecuación de mano de obra calificada para el progreso del país.

Sin embargo, a nivel internacional también se presenta una crítica más notoria en el caso de las universidades que han entrado en el mercado de la obtención de títulos en educación – especialmente en entornos virtuales de las NTIC- comprometiendo valores y metas tradicionalmente importantes en educación, lo cual se ha multiplicado en casi todo el mundo (Noble, 1998). La introducción de las NTIC y de los medios electrónicos y digitales de comunicación en educación superior en los países desarrollados e inclusive en los que están en vía de desarrollo han alterado en forma sutil pero significativa la relación entre estudiantes y profesores. Por ejemplo, aparecen nuevos enfoques para el diseño, la implementación y revisión de cursos con el modelo de producción en masa: las redes de distribución de bienes y servicios que se utilizaron originalmente en la producción y administración de manufacturas se emplean ahora en programas de Educación Superior.

En Colombia, estas innovaciones tecnológicas no han tenido la reflexión y el debate suficiente, no sólo sobre sus capacidades y sus limitaciones en la educación sino, sobre su incidencia en la naturaleza de la universidad misma, sobre sus metas y funciones en la ‘era digital’, en el ámbito de la globalización y de la ‘sociedad de la información y del conocimiento’. Todo esto ha generado un nuevo discurso de cambio e innovación tecnológica en la universidad con lo cual se accede a la introducción y familiarización de estas nuevas tecnologías en el sistema universitario del país. Dado que este proceso es muy reciente en Colombia y prácticamente no se lo ha encarado desde una perspectiva analítica, reflexiva y crítica es necesario preguntarse desde los discursos oficiales emitidos por las

instituciones gubernamentales: ¿Cuáles han sido las influencias discursivas internacionales para el cambio, la innovación y la modernización en relación con las NTIC para la universidad colombiana? ¿Qué tipo de discurso se ha utilizado para universidad al referirse al cambio tecnológico y la modernización de la misma? ¿Cuáles han sido las relaciones de poder e ideología que se han dado en torno a la introducción de las NTIC desde ámbitos como la economía, y la política?

Una aproximación a las respuestas de éstas y otras preguntas similares se puede emprender a través del análisis crítico de los documentos oficiales publicados por las entidades gubernamentales de Educación Superior en Colombia de finales de la década anterior y que versan sobre la introducción de las NTIC y sus políticas de cambio en la universidad. Estos discursos, como textos contruidos en forma motivada, dentro de una situación y contexto histórico especiales suponen prácticas discursivas institucionales, cuyo análisis permite entender cómo se ha conceptualizado el cambio tecnológico, bajo qué circunstancias e intereses ideológicos y hegemónicos y mediante qué formas discursivas se han configurado para la universidad colombiana en el contexto nacional e internacional de la globalización.

1.3.5. Pregunta de investigación

Teniendo en cuenta la problemática anterior y la dirección que ésta ha tomado dentro del contexto social, político y económico se estableció la siguiente pregunta:

¿Cuáles son las características y la configuración del discurso oficial gubernamental de las NTIC para la universidad colombiana, sus relaciones de poder e ideología en la perspectiva del cambio tecnológico y la innovación desde los contextos de la globalización, la política, y la economía durante la segunda parte de la última década del siglo XX?

Se contemplaron además las siguientes preguntas subsidiarias como un medio para discriminar la pregunta principal.

- ¿Cuáles fueron los antecedentes contextuales y los referentes documentales nacionales e internacionales de la introducción de las NTIC para la universidad colombiana?
- ¿Cuáles fueron las características, tanto en la forma como en el contenido, del tipo de discurso de las NTIC en los documentos oficiales dirigidos a la universidad?
- Qué tipos de identidades, representaciones y acciones se configuraron en torno al cambio, la innovación, y el mejoramiento de la universidad colombiana a través del discurso de las NTIC desde el contexto de la globalización y sus áreas de influencia como la política y la economía?
- ¿Cuál fue la proyección y cómo se realizó discursivamente la universidad en Colombia desde el discurso de los documentos oficiales gubernamentales sobre el fenómeno de las NTIC, en el contexto de la globalización?

1.3.6. Objetivos

1.3.6.1. Objetivo general

El objetivo principal de este estudio fue identificar críticamente las características del discurso de las NTIC, sus relaciones de poder e ideología en los contextos de la globalización, la política y la economía desde los documentos oficiales gubernamentales para la universidad colombiana en la última parte de la década del siglo XX.

1.3.6.2. Objetivos específicos

- Identificar la producción documental de las entidades oficiales gubernamentales (MEN, ICFES) y los discursos internacionales en términos de políticas de cambio tecnológico (UNESCO, OCDE, Banco Mundial) como referentes de la introducción de las NTIC en la universidad colombiana.

- Identificar las características del discurso oficial sobre las NTIC, en lo lexical, en lo sintáctico, en lo semántico y en la estructura textual.
- Describir e interpretar los diferentes significados, de identidad, de representación y de acción del cambio tecnológico y las clases de estrategias discursivas que configuran el discurso, como mecanismos ideológicos y poder, en los documentos oficiales sobre las NTIC desde el contexto de la globalización.
- Explicar las formas y procesos discursivos en las que las relaciones de poder y la ideología de la globalización, como contexto del cambio tecnológico, configuran la universidad a través del discurso gubernamental del cambio tecnológico de las NTIC.

Después de haber visto la relación entre el lenguaje, el ACD y las posibilidades de analizar más que la comunicación como información o conocimiento, sino en sus implicaciones con aspectos de ideología y poder se intenta relacionar este nuevo campo con los estudios de la historia. La realidad de lo que ha producido la historiografía ha tenido que ver principalmente con el análisis de testimonios, huellas, documentos, etc. que se ha constituido conocimiento a través del lenguaje. El tópico de la siguiente sección está orientado a destacar la relación entre la historia y la lingüística que ha sido bastante estrecha en la investigación histórica, al punto, tal vez, de pasar desapercibida.

CAPITULO II

LENGUAJE Y DISCURSO EN EL ESTUDIO DE LA HISTORIA

Introducción

En el siguiente capítulo se pretende establecer la relación entre la historia y la lingüística y dos de sus objetos de estudio: el lenguaje y el discurso para ser comprendidos como una forma interdisciplinar y transdisciplinar de emprender investigación histórica desde y en el discurso. Este campo interdisciplinar abre nuevas posibilidades para la investigación histórica teniendo en cuenta no sólo los documentos históricos como fuentes de transmisión histórica sino los mismos discursos, en cuanto a determinar aspectos ideológicos y de poder tanto implícitos como explícitos en el texto, para lo cual se acude a la lingüística y los estudios sobre el lenguaje, la pragmática, la sociolingüística, la semiótica, y el análisis del discurso. Mikjail Bajtín afirmaba desde hacía ya varias décadas sobre la importancia del discurso y el contexto en el que se produce, especialmente al tener en cuenta los géneros discursivos o géneros verbales “Los géneros verbales, son las correas de transmisión entre la historia de la sociedad y la historia del lenguaje” (Bajtin, 1993, p. 163). Esta interdisciplinariedad es necesaria para el análisis crítico del discurso donde habría aportes de las disciplinas arriba mencionadas en cuanto a determinar relaciones de poder e ideología en los estudios de la historia y particularmente los de las políticas en educación.

Antecedentes

Este, relativamente nuevo campo investigativo del análisis crítico del discurso tiene como base a la lingüística y particularmente al campo del lenguaje y el discurso como disciplinas fundantes en la transición desde la lingüística descriptiva a la generativa y al posterior desarrollo de la pragmática y a la sociolingüística. Esta relación del campo del lenguaje con el de la sociología se ha visto fortalecido con el trabajo de Michael Halliday y su lingüística funcional sistémica donde se enfatiza el proceso de la transmisión del mensaje,

en el nivel oral y escrito en forma completa e histórica (Halliday, 1978). De esta manera, la lingüística llega a relacionarse estrechamente con el campo del estudio crítico del discurso atravesando el desarrollo de la pragmática y la lingüística crítica (Kress y Hodge, 1979).

Los inicios del análisis crítico del discurso se empezaron a entrelazar con la publicación de varias obras que ligaban a la lingüística con aspectos de la sociología y la ideología como el caso de *Language and Control* (Fowler et al., 1979), *Language as Ideology* (Kress y Hodge, 1979) y *Language and Power* (Fairclough, 1989), influenciados por nuevos enfoques tanto lingüísticos, filosóficos, como sociológicos como los de Ludwig Wittgenstein (1953), Michel Pêcheux (1975), y Michel Foucault (1969). Su influencia pasó al campo de la sociolingüística, la pragmática y la comunicación que han sido importantes en la concreción del análisis crítico del discurso enriqueciendo así el campo del discurso como producto socio-cultural en sus diferentes manifestaciones.¹⁷

Se podría decir que el análisis crítico del discurso se deriva de varias tradiciones que han enfatizado el ‘giro lingüístico’ en las ciencias sociales como los estudios sobre el discurso de Emile Benveniste,¹⁸ y los mencionados anteriormente en el campo del análisis del discurso, de la lingüística crítica, y la lingüística funcional sistémica.¹⁹ El ‘giro lingüístico’ como desarrollo de la filosofía occidental del lenguaje y la importancia de éste en las ciencias sociales fue el reconocimiento dado a la capacidad del lenguaje no solo para describir sino también construir y constituir la realidad. Uno de los supuestos más importantes del análisis crítico del discurso es el potencial de su utilización para determinar cómo el lenguaje sirve de herramienta socio-cultural con la que se crean, se transmiten, y se mantienen relaciones de poder, dominio, hegemonía, privilegio, etc., a través de la

¹⁷ Ver especialmente a Gumperz, J., et al. (1972). *Directions in sociolinguistics: the ethnography of communication.*, a Labov, W. (1972). *Language in the inner city: studies in the Black English vernacular.* y Sinclair, J., et al. (1975). *Towards an analysis of discourse: the English used by teachers and pupils.*

¹⁸ Especialmente sobre la distinción entre tiempo cronológico y tiempo lingüístico, Benveniste, E. (1966). *Problèmes de linguistique générale.*

¹⁹ Ver también el trabajo de Halliday, M., et al. (1989). *Language, context, and text: aspects of language in a social-semiotic perspective.*

ideología en las interacciones como en el caso de lo que sucede con la comunicación en las instituciones sociales (Bourdieu, 1984; Foucault, 1969).

Como se puede, ver la tradición lingüística, sociolingüística y pragmática desembocó en el análisis del discurso y luego en un emprendimiento interdisciplinar con la historia en un proceso investigativo bastante reciente que intenta ser considerado como una posibilidad de apertura a nuevos campos de investigación y nuevos objetos que deparan nuestro contexto espacio-temporal contemporáneo. En lo que sigue, se consideran las diferentes manifestaciones de interdisciplinariedad entre los estudios del lenguaje y la historia pasando por la filosofía, la sociología hasta llegar al análisis del discurso, propuesta teórico-metodológica que considera el análisis del discurso como nuevo objeto de investigación histórica desde una perspectiva crítica.

2.1. Organización semiótica de las ciencias

Para la metodología de las ciencias Jerzy Topolski recurre a una organización con base en la semiótica o estudio de los signos, la significación y la comunicación como enfoque ilustrativo general donde enmarca las dimensiones semántica y pragmática que abarcan los dos extremos: el del objeto de estudio y el del investigador como ‘usuario del lenguaje’ (investigador, intérprete de los hechos o sujeto del acto investigador). La sintaxis, a su turno es el nexo que establece las relaciones entre los signos de las estructuras formales y estaría en el medio determinando las declaraciones sobre el objeto, o sea, las reglas de generación del mismo lenguaje (Ver fig. 7). Se intenta de esta manera establecer la relación entre el investigador y lo investigado teniendo como base la concepción y organización del sistema lingüístico.

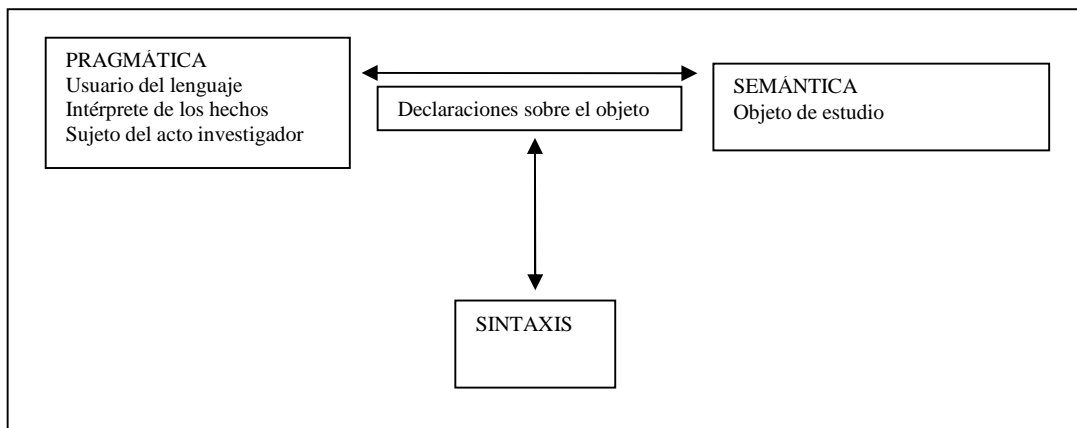


Fig. 7: Organización semiótica de la investigación (modificado de Topolski, 1992. p. 23.)

Desde el punto de vista metodológico el historiador se ocuparía de las acciones (prácticas discursivas y sociales) de los seres humanos en el pasado a través del discurso cuando los describe, los interpreta y también los explica para obtener una mejor comprensión de ellos. Sin embargo estas acciones humanas a su vez están basadas en lo que describe y también explica un sujeto (el autor) en un documento. El investigador no es testigo directo de las acciones sino que parte de la observación del documento y su interpretación que implica comprender los significados y la forma como el autor del documento ha plasmado su representación, sus creencias e intereses y dejado huellas en el mismo texto para la interpretación que hará el lector de éste como discurso. De esta manera la historia concebida desde el estudio del discurso se basa en un acto de interpretación o hermenéutica sobre el acontecimiento discursivo.

Consecuentemente, hay necesidad de partir de una determinada pretensión de verdad sobre las proposiciones que se generan a partir del documento como datos que configuran los hechos. Sin embargo, el acto discursivo en el documento realizado por un sujeto necesariamente implica un proceso de interpretación y comprensión. Inclusive si el investigador se pudiera transportar al pasado y ser testigo directo de un hecho particular,

entre éste y la verdad del mismo mediaría la interpretación (descripción, comprensión y explicación discursivas) del hecho ‘directamente’ observado.²⁰

Sin embargo en el estudio del discurso, como producto interpretativo de los documentos, sucede algo diferente, puesto que se trata de observar documentalmente el discurso que en ellos subyace para, describir, e interpretar los patrones o prácticas discursivas de alguien (lo que escribió sobre algo). En el análisis que hace el investigador se trata de ofrecer además, una explicación de cómo funciona ideológicamente lo que se dice de algo, cómo se lo dice, por qué se lo dice, con que intención, y con que fuerza o modalidad.

En este caso el investigador es testigo directo del discurso pues estaría observando directamente el documento e interpretándolo en un proceso hermenéutico dentro de las posibilidades de su experiencia y del contexto de su producción ya que aquí poco importa el autor del documento sino las convenciones históricas y contextuales existentes que dieron origen y situaron ese discurso. Esto lo ratificaría Topolski al decir que análogamente a lo que sucede con la historia desde la teoría de la información, el informante, el medio, el receptor, el código, etc. deben tenerse en cuenta para la historia en la que “se utilizan los resultados de las observaciones realizadas por otros.” (Topolski, 1992, p. 29). De esta manera la metodología de las ciencias se basa en categorías que son específicas de la teoría de la información.

2.1.1. El investigador y el objeto de investigación

En cuanto al modelo metodológico de las ciencias, más adelante Topolski propone el siguiente esquema de relaciones entre el sujeto de la investigación y el objeto de la misma:

²⁰ Es interesante, que en el campo del derecho, por ejemplo como lo que sucede en una declaración judicial, no se considere de que lo atestiguado por alguien sea de todas maneras una interpretación de lo sucedido, y que como tal podría diferir de otro observador diferente.

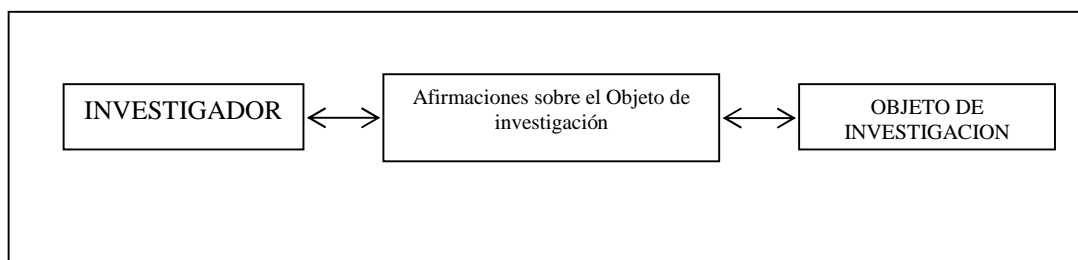


Fig. 8: Relación investigador objeto de investigación (Tomado de Topolski, 1992. p. 31)

Para Topolski (Ver. Fig. 8), las relaciones entre el investigador y el objeto de investigación han sido particularmente descuidados (Topolski, 1992, p. 32), es decir, el campo de las afirmaciones sobre el objeto de investigación que constituye el lenguaje mismo o en nuestro caso, el texto como discurso, que media entre estos dos componentes. Esta relación se ha minimizado en el afán de un ‘supuesto’ conocimiento histórico transparente a través de las fuentes para reconstruir los hechos. Como ya se había mencionado, el conocimiento histórico esta mediado por las declaraciones realizadas en las fuentes, es decir por el discurso de las mismas. En otras palabras, el conocimiento del pasado humano no es un conocimiento directo sino indirecto. Topolski argumenta que no hay diferencia entre el conocimiento a nivel general y el conocimiento histórico, es decir que el conocimiento indirecto no solo es característica de la historia sino de todo conocimiento: “La opinión de que la aproximación indirecta es una peculiaridad de la adquisición del conocimiento sobre el pasado esta muy extendida entre los historiadores”.²¹

2.1.2. Las ciencias auxiliares de la historia

Lo anterior aplica a la metodología de la historia en general, pero existen también las aproximaciones metodológicas particulares de la historia según las distintas disciplinas históricas, por ejemplo, desde el punto de vista militar, económico, ideológico, etc. Esto constituye la base de las disciplinas auxiliares de la historia algunas de las cuales se encargan de la critica de las fuentes como la paleografía para la critica externa y la

²¹ Topolski, J. (1992). *Metodología de la Historia*. p. 247. Ente algunos de estos representantes incluye a Langlois y Seignobos de los más tradicionales y a otros más recientes como C. Hockett, H. J. Marrou, R. Lutman, C. Bobinska, y Kula, para quien el conocimiento es indirecto no sólo para el conocimiento del pasado sino inclusive para el conocimiento respecto de los hechos contemporáneos.

hermenéutica para la crítica interna (Topolski, 1992, p. 47). Entre las ciencias y disciplinas auxiliares para la historia se han incluido tradicionalmente la bibliotecología, la paleografía, la diplomática, la cronología, la genealogía, la heráldica, la numismática, etc. relacionadas con la crítica de las fuentes.

Con base en lo anterior se podría hacer una distinción entre las disciplinas auxiliares y las ciencias que en realidad se encargarían de hacer ‘comprender’ y ‘valorar’ críticamente la fuente histórica.²² Las disciplinas auxiliares que se encargan de esta función serían insuficientes para un emprendimiento de la comprensión crítica del discurso de las fuentes. Por consiguiente, la lingüística y el análisis del discurso estarían como ciencias no tanto auxiliares sino integrales a nivel interdisciplinar y transdisciplinar en el estudio de la historia centrados en el análisis crítico del discurso de las fuentes para ofrecer reflexiones y aportes teóricos y metodológicos en diversidad de aspectos, uno de los cuales radica en el análisis de la ideología a través del texto como discurso. Esto lo explicita inicialmente Topolski cuando sostiene que en una interpretación amplia de disciplinas auxiliares tendiente hacia la interdisciplinariedad, “...toda disciplina cuyos resultados o métodos son usados por el historiador en su investigación puede ser llamada auxiliar. La necesidad de integración de la ciencia, de la que somos cada vez más conscientes, explica el hecho de que la ciencia se convierta en un complejo de disciplinas interrelacionadas que se ayuden entre sí, de forma que cada disciplina sea auxiliar en relación con alguna otra disciplina.” (Topolski, 1992, pp. 46-47)

De esta manera, la lingüística y el análisis del discurso entran a ayudar en el análisis histórico como en el aporte del conocimiento no basado en fuentes y que se integran a la labor investigativa, es decir, en parte a la crítica interna y a la síntesis en el sentido de proveer explicaciones y valoraciones.²³ Además, el aporte desde la lingüística y el análisis del discurso se vislumbraría un campo de tipo no solo interdisciplinar sino también a nivel transdisciplinar para el desarrollo de nuevos enfoques tanto teóricos como metodológicos.

²² Semkowicz, W. (1951). *Paleografia lacinska*. citado en Topolski. p. 46.

²³ Kula, W. (1958). *Rozwazania o historii*. citado en Topolski. p. 504. Además, sostiene que la necesidad de liberar a la historia de valoraciones es impracticable, e incluso perjudicial para la investigación histórica.

Con la integración de estas nuevas disciplinas al estudio de la historia en el sentido de la comprensión de los hechos discursivos a través de los documentos para determinar patrones ideológicos, de creencias, valores e interés y las relaciones de poder se tendría una mayor cobertura en la función social de la historia en el sentido de coadyuvar en el conocimiento del ser humano en sus diferentes aspectos dentro de la sociedad. Además de la función cognoscitiva de la historia que implica una tarea educativa se vislumbra una mejor oportunidad para la colaboración activa de la historia en la conformación de la consciencia social a través de la crítica y la reflexión.

2.1.3. El documento como fuente de observación e interpretación

La metodología de este trabajo investigativo se inscribe principalmente dentro de la tradición cualitativa que entre sus técnicas permite el análisis de los discursos (tanto verbales como escritos) y que implica ‘tipologización’ como base una tarea de conceptualización y clasificación de fenómenos (Aróstegui, 2001). Sin embargo y con la influencia del giro lingüístico y el giro discursivo en las ciencias humanas se aprecia que estas técnicas de acercan más a un enfoque de tipo interpretativo

Habría sin embargo, una diferencia adicional en la distinción que hace Aróstegui dentro del método histórico para el trabajo documental, entre la ‘observación documental’ y la ‘observación directa’ ya que en el presente caso no se trata de la observación de datos o información que se transmite a través del lenguaje escrito en este caso, sino que el objeto es precisamente el mismo lenguaje como discurso no solo en su función de comunicación sino también en su naturaleza pragmática y en su participación central como medio de configuración ideológica. De esta manera el propósito central de la investigación no es solo describir, interpretar y explicar lo que se dice, como contenido o significación del discurso, sino también la forma, cómo se lo dice, en qué contexto y bajo qué premisas o presupuestos sociales, económicos y tecnológicos, ya que en no pocas instancias el cómo se dice algo tiene repercusiones en cuanto al significado mismo de lo dicho. En otras palabras, lo que se dice depende del cómo se lo dice puesto que su intensidad y modalidad son importantes

como contenido ideológico puesto que implicaría un sentido no explícito. Incluso el silencio u ocultamiento sobre algo puede ser ideológicamente significativo.²⁴

Sobre la historia reciente o inmediata y el hecho de que tradicionalmente se consideraba hechos terminados o completos los del pasado basado en los documentos históricos, según Aróstegui, en forma alguna rechaza esta posibilidad ya que no solo lo hacen los historiadores sino, sociólogos y antropólogos entre otros, quienes hacen uso de la documentación histórica.²⁵

De esta manera, siguiendo esta dirección historiográfica moderna y en lo particular del discurso como objeto de estudio y considerando el lenguaje no solo como medio para la comunicación y transmisión de información, sino en su carácter semiótico “pueden aportarnos contenidos ‘subyacentes’, ocultos, que la mera lectura primaria no descubre.”²⁶ Esto se aplica de forma importante a las fuentes como en el caso de las publicaciones oficiales de la administración pública en cuanto se refiere al campo de las políticas educativas y en general las instituciones como generadoras de políticas de cambio. La importancia que a nivel de la historia se da al estudio y análisis intensivo de las fuentes escritas para con el discurso es innegable y por lo tanto no menos laboriosa.²⁷

²⁴ Gouldner, A. (1978). *La dialéctica de la ideología y la tecnología: los orígenes de la gramática y el futuro de la ideología*. lo mismo que Elorza, I., et al. (2002). *Tracing Context in Advertising Discourse*. En el sentido que una ideología debe guardar silencio sobre las diferencias o disimular los conflictos ya que su función es de doble filo, por un lado no es sólo informar y revelar, sino también oscurecer y ocultar. Cumple su función social, no sólo con sus informes, sino también con los silencios que impone.

²⁵ Chaumier, J. (1989). *Les techniques documentaires*. Citado en Aróstegui, J. (2001). *La investigación histórica: teoría y método*. p. 403.

²⁶ Aróstegui. p. 406. Cabe resaltar el hecho que es que estas mismas características del lenguaje, a menudo, no se las aplique más regularmente a las fuentes, es decir, usualmente se idealiza al documento histórico como un reflejo transparente de la realidad del pasado, sin tener en consideración todo un mundo complejo de interpretación, comprensión y explicación en las que el mismo sujeto o autor del documento atravesó, que no necesariamente son las mismas del investigador de los hechos y del discurso, en su condición de observador. El que escribió determinado documento -convertido a la postre en fuente primaria- tuvo que pasar por los mismos procesos subjetivos que a menudo se rechazan, por ejemplo, con referencia al problema de la subjetividad del relato y la intersubjetividad de la comunicación.

²⁷ Aróstegui seguidamente le da una importancia a los procedimientos filológicos, estado de la lengua, uso selectivo de palabras, estudios etimológicos, variaciones semánticas, como los que acompañan hoy los recursos semióticos, referencias a los medios que se tiene para que el emisor para hacer sentido, al uso del lenguaje metafórico, o a la distribución del discurso en relación con los momentos sucesivos de un proceso de comunicación.

Consecuentemente, este tipo de investigación cuyo objeto es el discurso de las fuentes tiene apoyo de la lingüística, los estudios del lenguaje y el análisis del discurso como disciplinas auxiliares, no en el sentido de centrarse en la crítica interna de las fuentes sino como apoyo al estudio del discurso en las fuentes que de alguna manera ya han tenido una crítica de verificación como tradicionalmente lo requiere el estudio de la historia. Si la función de las ciencias auxiliares de la historia es ayudar a la comprensión de las fuentes,²⁸ en el caso del análisis del discurso no es solo para la verificación de su fiabilidad y validez sino para el análisis del texto de las mismas fuentes a través de las cuales se pueden desvelar aspectos de ideología y relaciones de poder en su discurso, no para validarlas como fuentes o para tener acceso a su comprensión como en el caso tradicional de la crítica interna y externa. Se puede decir entonces que el análisis del discurso y la lingüística y el estudio del lenguaje se considerarían algo más que disciplinas auxiliares para el análisis del objeto de investigación, el discurso de las fuentes, algo que podría cobrar más visos de interdisciplinariedad.

2.2. El lenguaje en los estudios de la historia

2.2.1. Lenguaje y filosofía

Después que la indiferencia por la historia en la filosofía de Aristóteles dominara la tradición occidental hasta mediados del siglo XVIII, cuando las revoluciones Francesa y Americana revelaron que el presente podría albergar la posibilidad de una ruptura radical con el pasado, la filosofía empezó a preguntarse si la razón podría tener una responsabilidad social y moral intrínsecas y si, sobre esa base, la filosofía debería desarrollar una actividad más activa con la historia. A pesar de la disposición conservadora desde de la filosofía de Immanuel Kant se admiraba el espíritu revolucionario por haber dado a los individuos un sentido de su propia independencia de cara a la autoridad, incluyendo la autoridad del pasado. Para Kant y otros filósofos ilustrados aparecía más claro que la auto afirmación de la razón tenía un impacto histórico, ya que solo ésta podía indicar cómo configurar el presente en un mejor futuro. A pesar de ello, la razón

²⁸ Como lo asegura Topolski. refiriéndose a Lelewel, Joachim (1822), como el que definió la meta de las disciplinas auxiliares históricas. p. 45.

permanecía para ellos como una facultad mental con la que cada individuo estaba dotado simplemente al pertenecer a la especie humana y cuya fuerza era enteramente independiente de las contingencias de la historia.

Solo una generación más tarde con la filosofía de Wilhelm Friedrich Hegel se dio el paso importante para acortar la distancia entre la historia y la filosofía cuando se declaraba que la razón misma estaba atada a la historia. De esta manera la razón no era una facultad mental abstracta con la que todos los humanos venían dotados y podían afirmarla en terrenos de la autonomía. En realidad, ésta crecía en la forma en que el individuo se entendía como parte de una comunidad. Si la habilidad de pensar estaba indeleblemente configurada por el tiempo y la cultura, solo el estudio de la historia podía revelar nuestra naturaleza y lugar en el mundo, desde la perspectiva de Hegel, ya que la razón misma era dependiente de la historia. Consecuentemente el predicado Aristotélico tenía que invertirse: aparte de la filosofía no había nada más filosófico que la historia.

La relación entre la historia y la filosofía tenía un impacto directo sobre el significado de la responsabilidad y la libertad. Si la razón se concebía como antecedente de la historia, había un lugar para el agente racional a la experiencia misma como una unidad autónoma, cuyas opciones eran el resultado de su propia voluntad y de sus necesidades singulares. A mediados del siglo XIX, la tradición liberal desarrolló este sentido de la autonomía individual en una noción de la libertad negativa, de acuerdo a la cual el ser humano era 'libre' cuando se lo dejaba sin que ninguna interferencia le afectara, y pudiera escoger a su antojo de entre las opciones disponibles. La respuesta desde la posición Hegeliana, que también incluía a la teoría económica de Karl Marx, y la psicoanalítica de Sigmund Freud, fue que esto era una concepción ilusoria, ya que no se examinaba sino en la superficie de la cuestión. Se generaba siempre la pregunta de por qué los individuos hacían las elecciones que hacían ya que las opciones estaban limitadas por el acceso de uno a una amplia gama de tipos de recursos (económicos, culturales, educacionales, psicológicos, religiosos, tecnológicos, etc.) que hacía de la idea de que la gente podía ser libre para realizar sus

propias elecciones sin interferencia alguna algo improbable. Por el contrario, el contexto la dejaba a merced de las fuerzas dominantes de su tiempo.

2.2.2. La hermenéutica como comprensión histórica

Se podría trazar la relación de la interpretación de la era moderna desde el romanticismo alemán con la preocupación germana por la filosofía y la hermenéutica en el trabajo de Friedrich Schleiermacher y su trabajo por la crítica en un intento de reconciliar la ilustración con la teología cristiana. Posteriormente el historiador, filósofo y sociólogo Wilhem Dilthey continuaría el trabajo hermenéutico ya desde una postura menos idealista. Una de las mas importantes preocupaciones de Dilthey fue la de relacionar la hermenéutica con la situación de la historia concebida a la manera de Gustav Droysen en su obra *Histórica* (Droysen, 1983) en la que introducía los conceptos de la comprensión y la interpretación como una forma nueva de explicación alterna al paradigma de la explicación causal de las ciencias naturales. De esta manera, deseaba desarrollar una teoría anti-positivista de la historia sobre la base de la oposición entre el enfoque explicativo de las ciencias naturales y el enfoque de la comprensión de la ciencias humanas. De esta manera emprende el proyecto epistemológico en el que se crea el vínculo entre la hermenéutica y la comprensión histórica

Desde esta perspectiva creer que no había nada mas filosófico que la historia implicaba que la libertad real empezaba con el darse cuenta de que las elecciones individuales se formaban en permanente negociación con fuerzas externas. La libertad estaba de esta manera mediada por el grado al cual nos volvemos capaces de obtener control sobre estas fuerzas, que de otra manera estarían siempre controlándonos. En consecuencia, la filosofía no solo estaba permitida sino que tenía la responsabilidad de contribuir a la discusión pública sobre la significancia de los acontecimientos, los cuales (como el advenimiento de los cambios de tipo tecnológico y social) emergen como un acontecimiento con un impacto sobre nuestro entendimiento del mundo y el de nosotros mismos.

Esta posición aparece muy interesante como base filosófica del cambio tecnológico ya con respecto al referente contextual en el sentido de que no se estarían tomando decisiones en forma neutral o sin influencia de diferentes ámbitos. En este estado de cosas, lo que se establece o solicita como derecho individual, podría ser en realidad lo contrario ya que estamos sujetos a toda una dependencia de los contextos y situaciones, con creencias, presiones de grupo, intereses e ideologías. Es por esto que en el análisis de los acontecimientos ‘discursivos’ se recurre a la ‘toma de distancia’ para entender mejor lo que se realiza como política desde el discurso, que inicialmente parecería neutral o quizá favorable como el caso de la modernización tecnológica y para el cual habría que tomar posición en la negociación de las prácticas tanto discursivas como sociales. Esta negociación permanente es la que se necesita como herramienta para que los cambios inevitables tengan cierta respuesta o resistencia a la posible imposición de grupos de poder y así las voces de los implicados sean escuchadas haciendo que la brecha entre los que más tienen y los que no tienen sea menor. Es necesaria la crítica abierta a cualquier tipo de política para el equilibrio sano en la toma de decisiones; para lo cual se tiene que tener acceso a la comprensión del cambio desde sus contextos e implicaciones, es decir, no se puede ignorar el cambio aun si este es inevitable sino entenderlo (a la luz de otros acontecimientos históricos concomitantes) sin perder las convicciones y posiciones en toda toma de decisiones para los posiblemente afectados. En suma, la comprensión de los discursos emerge con un impacto indiscutible sobre la comprensión del mundo y la de nosotros mismos

2.2.3. Lenguaje, discurso y filosofía

El impulso dado a la lingüística por filósofos del lenguaje como Ludwig Wittgenstein, Roman Jakobson, Zellig Harris, John Austin, y John Searle, entre otros, sobre la importancia del lenguaje como acción discursiva y social en el nivel de la frase, la oración, la proposición y el enunciado converge con el interés en el nivel del discurso como objeto de estudio en las ciencias sociales donde éste hace parte de un contexto social al que afecta y que a su vez es afectado por él en el ‘orden del discurso’ (Foucault, 1987). Por otro lado, Karl Marx y Max Weber, conocidos representantes de la escuela moderna de la filosofía y

la sociología occidentales vieron en el determinismo económico una de las causas de opresión social donde la economía se veía como una fuerza determinante en muchos aspectos de la existencia del hombre. Otros filósofos más contemporáneos como Theodor Adorno, Herbert Marcuse y Max Horkheimer dieron inicio con sus trabajos a lo que se conoce como “teoría crítica” (Escuela de Frankfurt) tomando aportes de diferentes disciplinas de apoyo, una de las cuales fue precisamente la lingüística. Esta área intrigaba a los filósofos e investigadores sociales en el sentido de poder determinar si el lenguaje se encontraba también haciendo parte, (o inclusive como base económica) de la superestructura cultural; si estaba determinada por las condiciones materiales o si en su lugar, éste las determinaba.

Es especialmente importante el giro que desde la filosofía se dio a la concepción de la expresión de lo social a través del lenguaje. El mejor ejemplo de esto se puede encontrar desde la antigüedad mediante el trabajo de Platón en los diálogos socráticos como el *Fedro* y el *Menón*, por ejemplo, donde a Sócrates le interesaba saber lo que la gente pensaba sobre los conceptos ‘amor’ y ‘virtud’ respectivamente. Sin embargo, como en el caso de la ‘virtud’ no le interesaba los ejemplos de ésta sino lo que era en realidad la ‘virtud’ como cualidad del concepto presente en todas las posibles realizaciones del mismo, es decir su definición abstracta: la posibilidad de definición exacta de las cosas como cuando se definía lo que era un triángulo en términos geométrico-matemáticos. Ante la imposibilidad de tal empresa, Sócrates sostenía que no se podía dar una definición precisa de las cosas que preguntaba. El problema se empezó a considerar entonces desde y en el lenguaje mismo.

En la época moderna este problema también lo tocó Ludwig Wittgenstein, especialmente en su primer trabajo, el *Tractatus logico-philosophicus* (1961 [1921]) donde se deduce que muchas cosas no se pueden definir a través del lenguaje en la forma como se hace con los conceptos matemáticos y lógicos por lo que se tenía que recurrir al lenguaje claro y ordinario. La teoría del significado como imagen de la realidad a través del lenguaje fue precisamente la posibilidad de tener en él una imagen precisa y lógica de la realidad utilizando ciertas proposiciones, mas no otras, al uno no poderse expresar en forma precisa

sobre algo, como en el caso de un concepto abstracto y sobre lo cual era mejor callar pues éste no presentaba una relación directa de lo expresado por el lenguaje con la realidad. De alguna manera, solo cierto tipo de proposiciones darían una imagen clara de la realidad y la lógica de determinados hechos. De esta manera, para Wittgenstein en el *Tractatus* habían dos tipos de proposiciones evidentes, las deductivas y las inductivas. Las primeras podían ser falsas o verdaderas, es decir tautologías, como en una ecuación matemática (una igualdad, por ejemplo). Las proposiciones inductivas por otro lado se encontraban en el lado más contingente del espectro discursivo. Estas no necesariamente representaban aspectos del mundo: ‘yo no soy ese’, ‘te lo prometo’, ‘vendré mañana para verla’ se entendían solo mirando al mundo desde una perspectiva subjetiva y en una determinada situación o contexto.

Es su trabajo póstumo, *Investigaciones filosóficas* (1988 [1953]), Wittgenstein se apartaría de su teoría lógico-matemática de las proposiciones como imágenes del mundo y giraría hacia una concepción más contingente de las expresiones que ocurrían en el mundo. Propuso entonces el lenguaje como en un ‘juego’, un conjunto de prácticas sociales que se entrecruzan pero que a la vez no tienen una única línea de significación y que solo se permite comprenderlas en forma abstracta. De esta manera, el lenguaje como un ‘juego’ de juegos no tendría una característica general que cubriera a todas las posibles expresiones en su definición. Según la nueva concepción, el lenguaje estaba subsumido en el concepto de ‘juegos del lenguaje’ y éstos no eran idénticos en sus reglas, situaciones o aplicaciones, lo cual producía diferentes tipos de ambigüedad y ‘sin-sentidos’ al querer aplicar reglas de un juego a otro, o inclusive imponerlas. A pesar de que sí existe una cierta consistencia en los juegos como sistemas, no había una sola característica lingüística que aplicara a todas las expresiones o a todos los juegos. Cada juego se realizaba en momentos, contextos y tiempos determinados y diferentes. No existía ningún tipo de juego que fuera idéntico, sino solo en algunas pequeñas coincidencias. Los significados de las palabras (conceptos, significado y sentido) tendrían que aprenderse desde el uso mismo del término y en el contexto en el que suceden (en el juego). De esta manera era necesario preguntar no sobre el significado de una palabra sino sobre su uso (cómo la utilizamos y lo que hacemos con

ella) y esto estaría imbricado en la contingencia (sentido e intencionalidad) de las acciones humanas.

2.2.4. El lenguaje y el discurso y su relación con la investigación en historia

El interés de la historia por la lingüística para estudios en los que la segunda es auxiliar de la primera comienzan prácticamente con los esfuerzos de Marc Bloch y Lucien Febvre por enriquecer los análisis y complementar el método histórico. En *La Société Feodale* (Bloch, 1939), por ejemplo, se percibe el aporte fundamental de la lingüística en los análisis de los términos y las nociones que de éstos se derivan. Los términos y nociones analizadas en esta obra se presentan como sistemas de representaciones que funcionan ‘ideológicamente’ en una sociedad determinada por la doble dimensión espacio-temporal y se convierten en un objeto de estudio, a saber: el léxico y las nociones utilizadas desde una perspectiva histórica. Lucien Febvre también destacó la importancia del conocimiento lingüístico y especialmente el filológico para el estudio de la historia en el nivel del análisis interdisciplinario. Su estudio sobre *Civilisation: le mot et l'idée* (Febvre, 1930) resalta también la importancia del conocimiento semántico en el estudio y análisis de las palabras, expresiones y conceptos para el campo de la historia de las ideas. Además, en la publicación de *Combats pour l'histoire* (1953), Febvre establece la necesidad de la interdisciplinariedad de estos dos campos sosteniendo que la lengua es la ‘vía cardinal’ de acceso al aspecto social para la historia; pidiendo la cooperación de los lingüistas para que los historiadores puedan servirse de ese conocimiento y denominando ‘alianzas’ y ‘apoyos’ de la historia a la cooperación entre la lingüística y la historia: “No obstante, hay necesidad de la colaboración de aquellos <<semantistas>> quienes, restituyéndonos la historia de las palabras particularmente cargadas de sentido escriben del mismo puño capítulos precisos de la historia de las ideas”²⁹

Importante también es considerar la aparición de la ‘Nueva Historia’ desde comienzos de los sesenta, especialmente como un nuevo campo de ‘La historia de las mentalidades’ que

²⁹ Febvre, L. (1953). *Combats pour l'histoire*. p. 219. [Mi traducción] *Non moins, il faut la collaboration de ces <<semantistes>> qui, en nous restituant l'histoire de mots particulièrement lourds de sens écrivent du même coups des chapitres précis d'histoire des idées*

se concentraría en un nuevo objeto de estudio como el de los sentimientos, las sensibilidades, las expresiones, las creencias, las actitudes, los imaginarios³⁰, los signos y los símbolos. En este sentido ya no sería el factor económico el más importante en este nuevo dominio sino el factor mental que implicaría la colaboración y el apoyo de otras disciplinas como las antropología, la psicología, la sociología y especialmente la lingüística. Tampoco es ya tan importante la consideración de las fechas y las épocas sino el estudio de las personas como grupo, dentro de determinado contexto. *Grammaire des civilisations* (1963) de Fernand Braudel establece el nuevo objeto de estudio como la representación del mundo y de las cosas de cada época particular: su mentalidad colectiva que anima y pinta la masa entera de la sociedad, enfatizando de esta manera las creencias e ideologías de un grupo de personas en un momento histórico dado. Esto le llevaría a sostener que, “Con mayor justificación que los accidentes o las circunstancias históricas y sociales de una época, es [la mentalidad] producto de antiguas herencias, de creencias, de temores, de viejas inquietudes, muchas veces inconscientes, en realidad producto de una inmensa contaminación, cuyos gérmenes están perdidos en el pasado y transmitidos a través de generaciones y generaciones humanas”³¹.

También, el mismo Braudel, refiriéndose directamente al nuevo campo del estudio de las mentalidades en el concepto de la Nueva Historia dirá que “Esta mentalidad que dicta las actitudes, orienta las opciones, sostiene los prejuicios, inclina los movimientos de una sociedad es eminentemente un hecho de civilización” (Braudel, 1971, p. 32). Inclusive, a nivel del estudio de las representaciones de una sociedad como el que hacía Georges Duby (1961) en *Histoire des mentalités* se hace alusión a la importancia del lenguaje llamando ‘herramientas’ a los aspectos del mismo, utilizados para entender las expresiones que los individuos obtienen desde los grupos sociales. Destaca de la misma manera la importancia del lenguaje en la historia; lenguaje sin el cual no se podría indagar en la misma conciencia del hombre:

³⁰ Los ‘Imaginarios colectivos’ como los desarrollados en forma más extensa en el trabajo de Paul Ricoeur, P. (1989). *Ideología y utopía*.

³¹ Braudel, F. (1971). *Las civilizaciones actuales: estudio de historia económica y social*. p. 32. [Mi énfasis] (Originalmente publicada en 1963 como *Grammaire de civilisations*. Paris: Arthaud-Flamarion.)

Entre estas ‘herramientas’ sobre las que el estudio en efecto se impone, viene en primer lugar el lenguaje - entendemos los diversos medios de expresión que el individuo recibe del grupo social donde vive y que sirven de marco a toda su vida mental. ¿Cómo penetrar en la conciencia de los hombres de tal medio, cómo explicar su conducta, las relaciones que cultivan, tratar de ver el mundo y al otro a través de sus propios ojos, sin conocer bien el vocabulario que emplean - o más aun los vocabularios, ya que muchos hombres utilizan varios de ellos, adaptados a diferentes grupos donde se insertan - consecuentemente sin disponer de un inventario sistemático y cronológico de palabras?³²

De esta manera, se puede notar que la relación e integración investigativa de la lingüística con la historia comienza en el nivel de la lexicografía aplicada al análisis de las mentalidades y de las ideas. Alphonse Dupront explícitamente valora los campos de la semántica y la semiótica dentro de la ciencia del lenguaje para el estudio de la *psiquis* colectiva de un grupo determinado, haciendo que su conocimiento por parte del historiador sea fundamental y se podría decir, también, natural (Dupront, 1964). Otros estudios en los que el aporte de la lingüística al estudio de la historia ha jugado un papel importante han sido realizados durante la segunda mitad del siglo XX, como los de François Lebrun (1971) y Michelle Vovelle (1973) en los que se aprecia un acercamiento al estudio de la ideología como fenómeno social a través del recurso a la lingüística, (lexicografía) especialmente referido al estudio del lenguaje en los documentos históricos.

Jerzy Topolski, por ejemplo considera el método filológico o léxico como parte de los métodos para establecer los hechos históricos en donde se sirve de la lingüística como método para “descifrar e interpretar el lenguaje de las fuentes escritas” (Topolski, 1992, p. 362) y añade que a esto se suma la posibilidad de establecer hechos de modo indirecto. En este método léxico se pretende establecer los sucesos pasados a través de los datos

³² DUBY, G. (1961). *Histoire des mentalités*. p. 953. *Parmi ces <<outils>>, dont l'étude, en effet, s'impose, vient en premier lieu le langage - entendons les divers moyens d'expression que l'individu reçoit du groupe social ou il vit et qui servent de cadre à toute sa vie mentale. Comment pénétrer dans la conscience des hommes de tel milieu, comment expliquer leur conduite, les relations qu'ils entretiennent, essayer de voir le monde et autrui par leurs yeux mêmes, sans bien connaître le vocabulaire qu'ils emploient - ou plutôt les vocabulaires, car beaucoup d'hommes en utilisent plusieurs, adaptés aux différents groupes où ils s'insèrent - donc, sans disposer d'un inventaire systématique et chronologique des mots?* [Mi traducción].

lingüísticos tales como nombres de lugares, nombres de los objetos, (por ejemplo el de los árboles, los enseres del hogar) para determinar los grupos de pobladores en determinados asentamientos. Lo mismo sucede para determinar la base económica de los pueblos a través del vocabulario utilizado para los productos agrícolas, ganaderos, etc. Esto ofrece la posibilidad de utilización de la disciplina lingüística en su parte del léxico para realizar descripciones y tal vez interpretación en cierto grado. Sin embargo, la descripción lexicográfica se limitaría el análisis a la función denotativa de las palabras, mas no al complejo campo del discurso, a través del cual se manifiesta una determinada sociedad, cultura y formas de pensar.

Los estudios de tipo histórico, en el nivel del discurso propiamente dicho llegarían inicialmente con la publicación de los trabajos de Michel Foucault *Histoire de la folie*³³ y *Naissance de la clinique: une archéologie du regard médical*.³⁴ Aunque estos no comprendían el análisis del discurso como objeto de estudio en sí, sino más bien de los contextos y de las condiciones en las que éste se materializaba, si constituyó un aporte diferente a la concepción del discurso tal como había sido previamente considerado por la lingüística descriptiva o el estructuralismo del círculo de Praga, cuando se le veía como un conjunto de palabras u oraciones a nivel oral y escrito que describían algo.³⁵ El discurso sale prácticamente de las fronteras de la lingüística para insertarse en forma más directa con el aspecto social en su correspondencia histórica. Más tarde, con la publicación de *El orden del discurso*³⁶ se destaca la restitución al discurso de su carácter de ‘acontecimiento’, en el cual se pone en duda la preponderancia por la verdad total en cuanto a la soberanía del significante.

³³ Foucault, M. (1961). *Histoire de la folie à l'age classique*. (trad. esp. Foucault, M. (1967). *Historia de la locura en la época clásica*.)

³⁴ Foucault, M. (1963). *Naissance de la clinique: une archéologie du regard médical*. (trad. esp. Foucault, M. (1966). *El nacimiento de la clínica*.)

³⁵ La concepción moderna de lo que significa el texto es precisamente como lo manifiesta Barthes, R. (1987). *El susurro del lenguaje: más allá de la palabra y de la escritura*.: “Hoy en día sabemos que un texto no está constituido por una fila de palabras, de las que se desprende un único sentido, teológico, en cierto modo (pues sería el mensaje del Autor-Dios), sino por un espacio de múltiples dimensiones en el que se concuerdan se contrastan diversas escrituras, ninguna de las cuales es la original: el texto es un tejido de citas provenientes de los mil focos de la cultura.” p. 69.

³⁶ Foucault, M. (1971). *L'ordre du discours*. (trad. Esp. Foucault, M. (1987). *El orden del discurso*.)

A finales de la década de los setenta publicaciones como *La nueva historia*³⁷ de Jacques Le Goff incluía esta nueva área interdisciplinaria de la historia conjuntamente con el estudio del discurso donde se hace un llamado a considerar esta implementación en el campo histórico. Por otro lado, y paralelamente, la lingüística crítica se desarrollaba a finales de los años setenta y durante los ochenta como una disciplina en la que el rigor de los análisis sobrepasaba lo que hasta ese momento se había hecho. Los investigadores de la lingüística crítica, se centraron en la investigación del uso del lenguaje en ‘entornos institucionales’ con la introducción de un enfoque que integraba una perspectiva histórica, el ‘enfoque histórico del discurso’, lo cual produjo investigaciones sobre las prácticas discursivas en contextos institucionales que eventualmente indicarían el camino del análisis crítico del discurso (Wodak, 2003b).

2.3. La Nueva Historia

Durante la primera parte del siglo XX la historia sufrió la influencia cuantitativista de las ciencias sociales en el sentido del recurso continuo a la estadística en el afán de medir los aspectos cuantificables para hacer de la historia algo parecido a la experimentación de las ciencias naturales acorde a su paradigma positivista. Sin embargo, según lo había propuesto una nueva concepción de la historiografía, se debía abandonar el impresionismo cuantificable de la documentación para reconstruir a toda costa un hecho histórico desde los datos numéricos y en su lugar optar por la comprensión de los hechos históricos, como la historia del hombre en el mundo (Le Goff y Nora, 1985).³⁸

Durante las últimas décadas, las ciencias sociales (según la terminología anglo-norteamericana) o las ciencias humanas (según la terminología francesa) así como el saber histórico han conocido una gran renovación tanto de tipo epistemológico como metodológico. En cuanto al conocimiento histórico se refiere, esta renovación ha afectado su contenido, sus perspectivas de análisis, sus métodos de trabajo y su estatuto en el ámbito

³⁷ Le Goff, J., *et al.* (1988). *La Nueva Historia*. (Publicación original, Le Goff, J. (1978). *La nouvelle histoire*.)

³⁸ Le Goff, J., *et al.* (1985). *Hacer la historia: Nuevos enfoques*. (Publicación original, Le Goff, J., *et al.* (1974). *Faire de l'histoire. 2, Nouvelles approches*.)

de las ciencias sociales que principalmente se produce como reacción al enfoque positivista de la historia en el siglo XIX y comienzos del XX.³⁹ Aparte de las contribuciones que pudo dejar el énfasis positivista de la historia metódica, sin embargo, se han señalado las limitaciones del enfoque para el cambio epistemológico y metodológico requerido durante el siglo XX, en que la nueva historia pasa de los contenidos militares, políticos, diplomáticos y económicos del dominio de la 'infraestructura' a los de la 'historia total'; es decir, en lo que la nueva historia centra su atención: la historia de la gente, de los grupos humanos y de sus mentalidades.

2.3.1. La historia de las mentalidades

La historia de las mentalidades nace como un nuevo dominio de la Nueva Historia donde aparecen nuevos objetos de estudio como las creencias, las actitudes y los imaginarios y las prácticas culturales. De la misma manera la historia de las mentalidades ya no trata de los hechos pasados sino del hombre del pasado puesto que se ha desligado de los hechos y de las fechas dedicándose al estudio del hombre dentro de su contexto particular considerando que los individuos y sus grupos son diferentes en cada época y dentro de cada época en sus contextos. Se podría decir por ejemplo que el hombre moderno merece ser foco de la historia del presente, de la historia reciente y de la historia inmediata debido a la complejidad de contextos en los que se encuentra. Se podría decir, como Michelle Vovelle por analogía al estudio del hombre 'medieval', del hombre 'ilustrado', del hombre, 'científico', del hombre de 'negocios', del hombre de 'letras' (Vovelle, 1995) que en nuestro caso tendríamos el estudio del hombre 'tecnológico' como objeto de estudio dentro de esta nueva concepción histórica.⁴⁰ De la misma manera, sería interesante recurrir a la analogía que hace Marc Bloch del 'ogro' de la leyenda con respecto al buen historiador, "El buen historiador se parece al ogro de la leyenda. Ahí donde huele la carne humana, ahí está

³⁹ Se introducía así el neo-idealismo en un positivismo por la historia que todavía era corriente, lo que le llevó a Edward Carr a decir en forma jocosa que "Era aquella la edad de la inocencia, y los historiadores paseaban por el Jardín del Edén sin un retazo de filosofía con qué cubrirse, desnudos y sin avergonzarse ante el dios de la historia." Carr, E. H. (1995). *Qué es Historia?* p. 65.

⁴⁰ Sobre este aspecto que implica la 'modernidad' como concepto y periodo histórico complejo y sus características, principalmente de finales del siglo XX, ver Capítulos IV y V de Wagner, P. (1997). *Sociología de la modernidad: libertad y disciplina*. Barcelona: Herder.

su presa” (Bloch, 2001, p. 51). En el caso del discurso podemos decir que lo que le interesa al investigador es precisamente las prácticas discursivas y las prácticas sociales en las que el sujeto está inmerso: el historiador del discurso va tras el hombre como en el caso del ogro para dar con su discurso que lo representa.

Quizá Fernand Braudel tenga la mejor caracterización de esta nueva concepción historiográfica cuyo hito fue la aparición, a comienzos de la década de los sesenta, de *Grammaire de Civilizations* donde analiza los cambios semánticos de términos como ‘cultura’ y ‘civilización’:

A cada época corresponde una determinada concepción del mundo y de las cosas, una mentalidad colectiva predominante que anima y penetra a la masa global de la sociedad. Esta mentalidad que determina las actitudes y las decisiones, arraiga los prejuicios, influye en un sentido o en otro los movimientos de la sociedad, es eminentemente un factor de civilización. [...] Las reacciones de una sociedad frente a los acontecimientos del momento, frente a las presiones que se ejercen sobre ella, y a las decisiones que se le exigen, obedecen menos a la lógica e incluso al interés egoísta, que a este imperativo no formulado, muchas veces informable, que nace del inconsciente colectivo. (Braudel, 1971, p. 32)

De esta manera se asume que en cada época, la gente comparte una cierta representación del mundo y de las cosas, una mentalidad colectiva dominante que anima y penetra la masa entera de la sociedad desarrollándose una idea del inconsciente colectivo que incluye estructuras de tipo social y psicológico como valores fundantes de la sociedad en los acontecimientos de la contemporaneidad.

2.3.2. Historia del presente, reciente o inmediata

Cuestiones sobre el tiempo histórico como objeto de estudio del historiador, el pasado humano o también el presente histórico fueron puestas a consideración y reflexión por muchos de los investigadores contemporáneos que vislumbraban la disyuntiva entre el conocimiento histórico como el conocimiento del pasado humano o como ciencias del tiempo histórico. Estas discusiones cobraron plena actualidad con la irrupción de la llamada

'historia inmediata', o historia del tiempo presente y los problemas metodológicos que ella planteaba. Estos aspectos han sido tratados en, *La Historia inmediata* (Lacouture, 1988), en el trabajo pionero sobre la 'Nueva Historia'⁴¹ de Le Goff *et al.*(1988), donde se consideraba el retorno del 'acontecimiento' y la inmediatez de los hechos y partir de los medios de comunicación en el contexto moderno. De la misma manera, la nueva concepción de historia que se proponía era la que a diferencia de la historia tradicional, este nuevo desarrollo historiográfico tenía que ver más con la historia social interesada por la masa social, que según Philippe Aries estaría 'aparentemente' alejada de los poderes,⁴² a los que paradójicamente, sirve lo cual implicaba que no necesariamente estaba reservada al estudio del pasado (Aries, 1988). La historia inmediata dentro de la nueva historia se cuestiona el mismo sentido del pasado y enfatiza su relación con el presente y con el futuro.

Con esto se puede entender cómo la nueva historia se distancia del relato tradicional, al cual se le criticaba su apego casi exclusivo al pasado del hombre individualmente y al desarrollo de una historia más bien estructural centrada fundamentalmente en el concepto de la 'larga duración', produciéndose así una suerte de disolución del tiempo propio del historiador. Debido a esto fue muy bien recibido y considerado como algo revelador en el trabajo de Jacques Le Goff y Pierre Nora, con la publicación de la obra de síntesis dirigida por ellos mismo, sobre las tendencias de la historiografía en la época contemporánea: *Faire de l'histoire* donde se destacan nuevos objetos de estudio y disciplinas afines hasta ese entonces sin mucha consideración por la comunidad investigativa, tales como las mentalidades, las actitudes de las gentes y la lingüística (Le Goff y Nora, 1985). Estos nuevos elementos se integran a los nuevos contenidos dentro del concepto de la Nueva Historia con nuevas técnicas de investigación.

⁴¹ Originalmente '*La Nouvelle Histoire*' de Jacques le Goff, Roger Chartier y, Jacques Revel, 1978, comprende la tercera generación de la escuela de los Anales que promueve ante todo la historia de las mentalidades (trad. esp. Le Goff, *et al. La Nueva Historia.*)

⁴² Estos poderes, que según Aries, refiriéndose a la obra de Foucault, historia de los poderes modernos en el momento donde se mezclan con los saberes, después del final de siglo XVII donde penetran la sociedad. Este tipo de historia la relaciona también con la crítica del progreso y como reacción a una 'industrialización demasiado rápida, y demasiado brutal.'

Es indudable que la apertura radical por parte de los historiadores a *nuevos objetos* de investigación, ha estado acompañada por la aparición y consideración de *nuevos problemas* y *nuevas aproximaciones* en la investigación histórica producto de los nuevos y complejos contextos de interacción social, lo cual ha llevado a una revisión del estatuto epistemológico del conocimiento histórico como lo han dado a conocer Jaques Le Goff y Pierre Nora al percatarse de la necesidad de redefinir la historia no ya como un absoluto de los historiadores del pasado sino como el producto de una situación (Le Goff y Nora, 1985). De la misma manera al considerar el hecho de que esta ciencia posea un mismo término para referirse a ella misma y a su objeto (la historia vivida y la historia construida) hizo que los fundamentos epistemológicos de la misma tuvieran que reconsiderarse.

De acuerdo a esto, se resalta el hecho de que la historia sea vista ahora como producto de un contexto, o como una disciplina en la que si bien no necesariamente se construye el hecho histórico si se lo constituye, pero muy difícilmente se lo reconstruye. De ahí que con la nueva historia se haya recurrido a una posibilidad hermenéutica del saber histórico en cuyo despliegue se esté en presencia en parte de la interpretación del historiador sobre las fuentes y la construcción del hecho histórico en la respectiva operación historiográfica (la actividad del historiador). Sin embargo, y al mismo tiempo se ha podido incurrir en exageraciones al considerar que la historia es pura y simple interpretación o construcción de parte del historiador basado en posiciones relativistas o subjetivistas en extremo, sin considerar que la historia es parte constitutiva y constituyente del historiador en tanto interpreta los hechos desde las fuentes.⁴³

La propuesta mas novedosa de la Nueva Historia a diferencia de la historia tradicional es sin duda aquella que esboza la nueva concepción de una historia contemporánea, que rechaza a través de las nociones de ‘historia inmediata’ o historia del presente reducir el

⁴³ Marrou, H.-I. (1999). *El conocimiento histórico*. Para Marrou estos dos conceptos especialmente en cuanto a la actividad del historiador no se pueden separar. Inclusive asegura que la historia ya existe en la mente del historiador, incluso antes de que la haya escrito. Inclusive, Benedetto Croce llegaba a afirmar que toda la historia es historia contemporánea, en cuanto a que son los problemas presentes del historiador lo que este proyecta hacia el pasado.

presente a un pasado incipiente, y ensancha la definición establecida de historia como ciencia del pasado. En este sentido la nueva historia expresaba con claridad las aspiraciones investigativas del este paradigma historiográfico donde se aprecian las nuevas características en cuanto a la relación investigador, documento y hecho histórico. Este nuevo tipo de historia tiene en común que buena parte de los hechos (si no de forma completa) han sido parte de la experiencia del historiador.

2.3.3. Investigador, documento, y hecho histórico

La polémica que ha existido sobre la ‘historia’ como tal disciplina o ciencia y también como el conocimiento derivado de la investigación⁴⁴ ha dado como resultado la distinción entre el ‘acontecimiento’ como historia y su investigación o conocimiento como ‘historiografía’ lo que ha producido la consideración de dos realidades: una el acontecimiento y otra lo que se utiliza para llegar a él en tanto conocimiento: las fuentes. Consecuentemente, el conocimiento de la historia es un conocimiento mediato al que se llega a través del análisis, observación e interpretación de las fuentes o documentos.⁴⁵

Dentro de esta nueva concepción, la nueva historia, en referencia a la historia inmediata o historia del presente considera la historia como un conocimiento mediato, es decir que para intentar conocer los hechos pasados como una realidad hay necesidad de recurrir a otra realidad no menos importante: el documento, el cual se convierte en el signo inteligible a partir del cual se hacen las preguntas pertinentes para poder revelar y conocer el pasado humano. En este caso se puede considerar la fuente escrita como documento histórico centrado en su discurso.

⁴⁴ Como ejemplo de esta polémica se tiene a Collingwood, R. (1946). *The idea of history*. quien sostenía que historia era el conocimiento de la misma a través de la investigación y como tal historia del pensamiento y Kahler, E. (1964). *The meaning of history*., quien sostenía la historia no es la historiografía o investigación histórica, sino que la historia ha de entenderse como el acontecimiento mismo.

⁴⁵ Para acceder y conocer su objeto formal (los actos humanos realizados en el pasado) la historia deber conocer otra realidad a través de la cual, en la cual, y por la cual el historiador conoce el documento histórico.

Para el caso del discurso como objeto de investigación en el campo de la historia se consideran las fuentes escritas principalmente donde las prácticas discursivas utilizadas por los hombres aparecen imbricadas en el texto que a través de la interpretación permiten conocer las creencias, valores, intereses de las gentes. Consecuentemente, y a partir de la nueva concepción de documento histórico, la tarea del historiador es hacer que de él emerjan los inteligibles históricos a través del discurso como acontecimiento dentro de un determinado contexto. De ahí que se entienda el documento histórico como esa realidad que en cuanto texto o discurso remite a otra realidad independiente del mismo. En general, en términos de fuentes, el texto como discurso remite indirectamente a través de la interpretación de las fuentes y el contexto al conocimiento de la realidad del pasado histórico. En el siguiente cuadro (fig. 9) se puede apreciar la relación entre el historiador, el documento y el pasado humano.

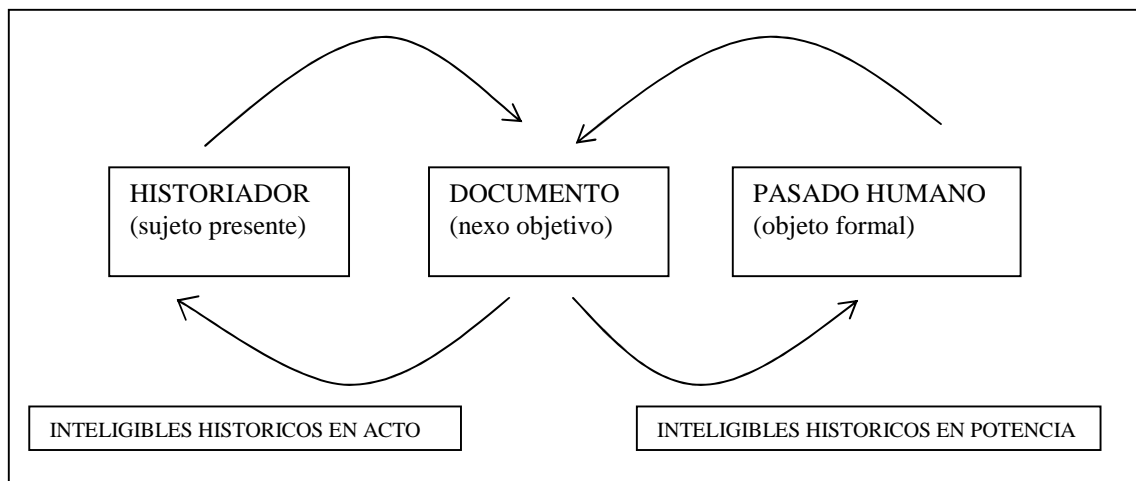


Fig. 9: Relación investigador, documento y objeto formal

En este sentido tenemos que el documento es el nexo principal entre el pasado humano y el historiador quien lo interpreta a través del discurso disponible en el texto del documento. Es a través de la interpretación que el historiador hace del discurso en el documento que los inteligibles históricos (prácticas discursivas, contexto, ideología, relaciones de poder) puedan aparecer como inteligibles en acto del sujeto en el presente. Es decir, el análisis del discurso disponible en el documento (tanto el contenido como la forma) hace posible el

conocimiento parcial del pasado humano en cuanto prácticas discursivas dentro de un contexto. Se configuran así, los hechos o inteligibles históricos realizados en el discurso.

A este respecto y enfatizando el concepto de 'lugar social' De Certeau señala que "Toda investigación historiográfica se articula sobre un lugar de producción socio-económica, política y cultural. Implica un medio de elaboración que circunscriben determinaciones apropiadas: una profesión liberal, un sitio de observación o de instrucción, una categoría de letrados, etc. ..." (Certeau, 1993, p. 65) La investigación se circunscribe entonces a las restricciones del contexto, particularidad donde los métodos se instauran, donde se precisa una topografía de intereses y donde se organizan archivos y preguntas para hacerse a los documentos. De este modo la historia vista desde el discurso como nexo entre el pasado humano y el presente del investigador tiene en cuenta ambas dimensiones espacio temporales y a la vez contextuales: el pasado humano como objeto formal del conocimiento histórico y el presente del historiador que lo interpreta desde el discurso.

Los hechos quedarían constituidos a partir del discurso mismo ya que por el lenguaje el autor del documento ha dejado imprimir lo relevante del mismo. Al respecto diría Roland Barthes:

... el hecho no tiene nunca una existencia que no sea lingüística (como término de un discurso), y, no obstante, todo sucede como si esa existencia no fuera más que la 'copia' pura y simple de otra existencia, situada en un campo extra estructural, la 'realidad'. Este discurso, es sin duda, el único en que el referente se ve como exterior al discurso, sin que jamás, sin embargo, sea posible acercarse a él fuera de ese discurso. De manera que habría que interrogarse con más precisión sobre el lugar de la 'realidad' en la estructura discursiva. (Barthes, 1987, pp. 174-175)

La comprensión de estas dos realidades, el pasado humano y el presente en el discurso del documento (o de las fuentes) permiten la comprensión del hombre a través de sus prácticas discursivas y sociales. La operación historiográfica que aporta el historiador, es decir al análisis en cuanto a la interpretación, explicación y comprensión de los inteligibles

históricos en potencia aportan el hecho histórico imbricado como representación en los documentos o fuentes. Los hechos se constituyen en la interpretación de los discursos de las fuentes como inteligibles históricos en acto constituidos en el caso del discurso por la descripción, interpretación y la explicación del enfoque crítico del análisis aportado por el historiador. Se parte, de esta manera, del dato histórico en el documento para llegar al hecho histórico inteligible. En otras palabras, el historiador describe, interpreta y explica el dato desde el documento haciéndolo inteligible lo cual le permite desde su propia posición formal presentar los hechos históricos.

En consecuencia, el historiador estaría en forma particular (en el discurso) buscando condiciones materiales y cambios en ellos, relacionando los estados de la mente, las actitudes, la función de las instituciones, las motivaciones, los intereses, los valores, el balance entre la intensión y el desempeño, la intensidad y modalidad de lo ‘dicho’; en resumen, lo que se dice y se deja de decir. Así mismo, el historiador tendría que acudir a los archivos consciente de un gran número de hechos derivados de las fuentes secundarias, que tendrá que relacionar con las fuentes o documentos a analizar como discurso formal. En este sentido el historiador del discurso tendría que continuamente relacionar, acumular detalles y refinar matices de significado teniendo en cuenta tanto el contenido como la forma del objeto de estudio: el discurso⁴⁶.

2.4. La explicación-comprensión

2.4.1. El concepto de la explicación-comprensión

El concepto de la explicación-comprensión, se lo conoce como una de las fases de la operación historiográfica que sucede a la fase documental, donde ésta ya aparece estrechamente integrada después de haber increpado o interrogado al documento y donde después del análisis es necesario suministrar una explicación (Ricoeur, 2000). Sin

⁴⁶ La historia dentro de la nueva conceptualización, especialmente teniendo en cuenta la mediación del documento se centraría en la operación del describir, comprender y explicar los fenómenos y acontecimientos discursivos y hechos que sólo por las fuentes se pueden conocer. De ahí que la comprensión tenga una especial importancia dentro del desarrollo disciplinar e interdisciplinar de las ciencias sociales y humanas.

embargo, atendiendo no necesariamente a la relación pregunta-respuesta de tipo causal, sino al de ‘comprensión’ del hecho se hace necesaria la modelación de los conceptos conocidos dentro del ámbito de la historia (comprensión y explicación) a los del análisis con orientación crítica (descripción, interpretación y explicación) y que parten desde la lingüística y la hermenéutica para integrarse sobre la base de la teoría del discurso.

La interpretación es la forma en la que se realiza la comprensión (Gadamer, 1997), es decir, no habría comprensión sin una interpretación del texto como discurso (hechos o prácticas discursivas). A su vez, la explicación, como una forma de dar razones sobre algo (de un hecho, después de su descripción) permitiría obtener una mejor comprensión. De ahí que explicar implica comprender mejor, o sea que la explicación hace expresa una determinada interpretación y comprensión de un texto o documento, a través de su discurso como acontecimiento. Se podría asegurar entonces que la explicación de una interpretación progresivamente permite una mayor comprensión de un determinado evento incluido el evento discursivo. De manera similar, la explicación es un desarrollo analítico de la comprensión donde se aprecia que la primera también implica un proceso de análisis (Calvo y Avila, 1991), es decir, no se puede explicar algo si no se ha realizado un análisis previo. De esta manera, el análisis se presenta a través de la explicación y ésta a su vez ya como una interpretación conlleva a la comprensión de un fenómeno (hecho, discurso, acontecimiento).

2.4.2. La explicación y comprensión históricas

El término ‘explicación’ no es nuevo en el estudio de la historia, sin embargo tradicionalmente ha estado asociado al tipo de explicación causal proveniente del paradigma positivista. Según Jerzy Topolski la explicación histórica se puede interpretar al menos de cinco maneras:

Explicación por descripción (descriptiva)

Explicación por indicación de origen de un fenómeno (genética)

Explicación por indicación de un lugar de un fenómeno en una estructura (estructural o funcional)

Explicación por definición de un fenómeno (definitoria)

Explicación por indicación de una causa (causal) (Tomado de Topolski, 1992, p. 413)

El concepto de explicación descriptiva es el más amplio ya que puede abarcar los otros y sucede en la mayoría de los casos: “Ahora les voy a explicar ‘El Florero de Llorente’ en la Independencia de Colombia”, sería un espacio para el cual se necesita no sólo hacer una descripción o narración sino una explicación de las implicaciones que tuvo ese suceso o acontecimiento en particular. Pero en si misma, la descripción sería la forma básica de la narración histórica como lo sostiene Topolski “Todas las formas de explicación suelen adoptar la forma de una descripción histórica (narración histórica)” (Topolski, 1992, p. 413). Sin embargo, no se descarta que la respuesta tenga información sobre las razones del acontecimiento, o sea una explicación, ya que la sola descripción sería demasiado simplista a nivel histórico.⁴⁷ Por otro lado, la explicación estructural o funcional señala las funciones de un elemento específico dentro de un todo concreto.

La pregunta de “por favor, explíqueme el papel del ‘despeje del Caguán’ en los diálogos de Paz en Colombia” implicaría que se necesita conocer el modo o la forma del funcionamiento que tuvo ese acontecimiento dentro de una política gubernamental: de quiénes se involucraron dentro de esa estructura y sus metas a nivel oficial y estatal. En tales casos una explicación funcional responde a la pregunta ‘cómo’, que indica una de las principales tareas del investigador historiador en señalar el papel de determinados hechos, dentro de estructuras más amplias con lo que asume una mayor comprensión del acontecimiento. Se tiene de esta manera la explicación como una forma de comprensión. La explicación, no necesariamente como la de causación de las ciencias naturales -que influyó a los historiadores, especialmente positivistas- sería fundamental para el investigador en historia, pues no sólo se basaría en la descripción de los hechos sino en las razones de los mismos y sus posibles consecuencias en el futuro.

⁴⁷ En este sentido, algunos historiadores como R. G. Collingwood sostienen que al ofrecer una respuesta descriptiva de un acontecimiento ya se estaría proporcionando al mismo tiempo una explicación de las razones del hecho. (Citado en Topolski. , p. 414).

Desde la óptica de la filosofía del lenguaje la concepción de comprensión y explicación es un tanto similar puesto que la comprensión está en el centro del proceso. Tanto para Hans G. Gadamer como Paul Ricoeur, la descripción, interpretación y explicación se orientan a una mayor comprensión del hecho discursivo que comporta una forma de hacer historia a la manera de los historiadores intuicionistas (que utilizan los mecanismos introspectivos de la intuición) como Topolski relaciona a investigadores como Robin G. Collingwood, Wilhelm Dilthey, Henry Marrou, Paul Ricoeur, y Hans G. Gadamer, entre otros, para quienes lo esencial es la comprensión de los hechos en la lingüisticidad de las acciones de las personas y en un contexto determinado. Esta posición se opone, por supuesto, a la historiografía explicativa metódica o reconstruccionista que intenta la explicación causal de los hechos y la formulación de leyes.

Al preguntarse si la comprensión de los hechos pasados significa su explicación este mismo historiador se acerca también a la respuesta de la relación entre estos dos términos a la manera de los investigadores intuicionistas como los mencionados anteriormente. Sin embargo, el problema al parecer nace del apego del término ‘explicación’ a la tradición de las ciencias naturales y al acercamiento de la historia al paradigma positivista. No obstante, el término mismo de explicación debe tener unos presupuestos de introspección, o sea que ya se parte de algo, de una primera comprensión, pre-comprensión, o en parte del conocimiento no necesariamente basado en fuentes.⁴⁸ Topolski, toma el concepto de ‘empatía’ o ‘inclinación’ para marcar la diferencia entre estos dos puntos de vista. Para los intuicionistas es necesaria la empatía en todo emprendimiento orientado a entender las acciones humanas. La posición empírica niega cualquier valor cognoscitivo a la empatía ya que el concepto de comprensión pierde su sentido psicológico y por el contrario se identifica por la explicación realizada por el historiador sin ninguna referencia a su propia experiencia interior (que los demás no pueden observar). Sin embargo, que no se haga referencia a ella explícitamente no significa que no intervenga. Es ahí precisamente donde

⁴⁸ Este tipo de conocimiento es ‘todo tipo de conocimiento’ que existe además del estrictamente basado en las fuentes, es decir, el conocimiento a partir de una interpretación dada y que puede provenir de las fuentes. Según Topolski este campo del estudio de la historia ha sido realmente descuidado (Ver. Topolski. pp. 309-313.)

radica la importancia del análisis del discurso, especialmente el crítico, puesto que podría revelar estos rasgos a partir de los valores formales del texto en los que las supuestas neutralidades u objetividades quedan expuestas.

En el evento de conocimiento de tipo histórico, por ejemplo, se podría recurrir a la noción que ofrece Julio Aróstegui sobre la explicación cuando sostiene que “el resultado de todo proceso de conocimiento sujeto a un método es siempre, desde luego, una explicación. Una explicación que en su grado de mayor perfección es una teoría” (Aróstegui, 2001, p. 338). Tomado de esta manera, lo que pretende el análisis crítico del discurso como producto final es la teorización a través del discurso, del estado de cosas en un contexto dado a través del uso del lenguaje. En este caso particular se estaría preguntando sobre la forma como funciona el poder a través de la ideología desde el discurso. En otras palabras, el análisis crítico del discurso pretende determinar la configuración del poder y la ideología en el discurso como acontecimiento social de un determinado contexto histórico.

2.4.3. La comprensión histórica y discursiva

La comprensión, proveniente del término alemán *Verstehen* se tiene como concepto especialmente en las ciencias sociales como la filosofía y la historia referente al significado de las acciones y las experiencias humanas tanto endógenas como exógenas. El término también integra acepciones como las de situarse en el lugar del otro, como en el caso de la empatía, la intuición y el conocimiento implícito, lo cual añade a la operación intelectual que el sujeto adquiere del contexto como de los demás en la sociedad.

Por otro lado la comprensión hace parte de la metodología de tipo cualitativo que asocia la inteligibilidad que hace el sujeto del objeto de investigación y que a la postre enriquece su experiencia subjetiva. Como procedimiento de investigación también capacita al sujeto para identificar el objeto y el contexto, con sus mismas actitudes y por ende con su auto-comprensión referidos a los aspectos internos de la acción (intencionalidad, propósito) tomando distancia de las reglas de explicación causal. También, es una forma de conocerse así mismo como Paul Ricoeur nos lo hace notar al referirse a la auto-comprensión del

sujeto en el texto “En esta auto-comprensión, yo opondría el propio yo, que procede de la comprensión del texto, al ego, que afirma precederlo. Es el texto con su poder universal de revelación del mundo, lo que le da un auténtico yo al ego.” (Ricoeur, 2006, p. 106). Es decir, el sujeto como poseedor de su propio modo de ser en el mundo toma del texto posibilidades de nuevos modos de ser para conocerse así mismo a través de la interpretación.

Ya desde el siglo XIX Gustav Droysen hacía la diferencia entre la explicación causal de las ciencias naturales, el conocimiento especulativo de la filosofía y la teología y la comprensión del método histórico, es decir, situaba a la historia como una disciplina autónoma que no era ciencia en sentido estricto pero que tampoco era sólo especulación. El *Verstehen* era entonces lo que diferenciaba a la historia: la comprensión a través de la interpretación. Se hacía la precisión que el uso ordinario del lenguaje no separa de forma tan radical la actividad del ‘comprender’ y la actividad del ‘explicar’ (Wright, 1979) y por lo tanto toda explicación proporciona también una determinada comprensión, lo cual sería ya un paso previo para la explicación causal. La diferencia radica en que en el caso de la comprensión se introduce una relación con la intencionalidad del agente, con los aspectos internos de la acción y de esta manera se tendría que recurrir a una explicación cuasi-causal de la acción.

El método cualitativo de la comprensión en las ciencias sociales como la historia se presenta como una alternativa al método de la explicación causal de las ciencias naturales, centrandose a la comprensión en la búsqueda de hipótesis y la consideración de la intuición, y la empatía como elementos de la investigación histórica a diferencia del apego al lado positivista en las ciencias sociales.

Como ya indicábamos anteriormente, la comprensión, implica la interpretación y por consiguiente una metodología o procedimiento hermenéutico del *Verstehen* ya que éste es histórico y por consiguiente se puede hablar de la historicidad de la comprensión realizada a través del lenguaje. Comprender en el campo investigativo de la historia es descubrir los

motivos de la acción, como en el caso del discurso, discurso que es acción, acción llevada a cabo por un sujeto o grupo de sujetos a través del lenguaje. Esto constituiría la razón de la comprensión, la inteligibilidad de las prácticas discursivas dentro de un contexto histórico determinado teniendo como base la construcción social del conocimiento y el sentido de las prácticas sociales.

2.5. Aproximación crítica del discurso en el estudio de la historia

2.5.1. El autor y el documento, su discurso en el texto

En referencia al autor en el discurso se encuentra un ‘yo hablo’ del enunciador pero en el análisis del documento se transforma en un ‘esto habla’, es decir, la misma cosa o el tema que trata. De tal manera "El texto es ante todo (o después de todo) esa larga operación a través de la cual un autor (un enunciador) descubre (o hace que el lector descubra) la *irreparabilidad* de su palabra y llega a substituir el *yo hablo* por el *ello habla*." (Barthes, 1987, p. 109): la distinción entre la enunciación y el enunciado.⁴⁹

Como se puede apreciar, desde la semiótica moderna se considera que el autor no custodia el texto ni autoriza una interpretación, sino todo lo contrario, que es el texto que defiende la interpretación que necesitamos realizar, puesto que el lenguaje es el que habla en el texto, su discurso. Se abre así, bajo el paradigma interpretativo, el reconocimiento de un nuevo horizonte, el de la reversión del texto hacia su fuente material. En otras palabras, es la obra del autor, lo que permite leer al autor como texto. Por consiguiente, lo que se logra con la investigación del discurso es agitar el principio de causalidad o de explicación causal del paradigma de las ciencias naturales y en su lugar hallar sentido en la tarea hermenéutica a través del paradigma interpretativo. La noción que se nos aparece es la del documento que es el que ‘habla’, es decir, el lenguaje hablando en el texto en su metáfora de red, la red retórica de significación, o la semiótica del mismo (Barthes, 1987).

⁴⁹ El enunciado como alternante de ‘discurso’, como lo ‘realizado’ o el ‘producto’ donde aparece como la ‘huella’ de la enunciación, Benveniste, E. (1971). *Problemas de lingüística general*.

Esto no quiere decir que el autor no tenga nada que ver en la producción del documento, sin embargo lo es en tanto usuario de un lenguaje que permite al texto realizarse como discurso; el autor no es único en la producción del discurso aparte del contexto. Para ella se necesita una matización en dos dimensiones, la primera es la del mundo de los símbolos que es en realidad, la red de significación total por cuyos trayectos viaja el texto de forma histórica, y la segunda, es el texto como discurso que implica en realidad elementos intertextuales; los trayectos que unen de forma contingente una determinada red o combinación de significados. La intertextualidad, o el ‘entramado’ del texto, es en realidad la red en la que todo texto se encuentra inserto, configurando su ‘textura’ ya que el mismo conforma el ‘tejido’ de otro texto, o sea, la pluralidad de los significantes que lo tejen “(etimológicamente, el texto, es un tejido).”⁵⁰ Con esta matización se llega a que sea el lector quien tutele y garantice la interpretación y el sentido del discurso.

De lo anterior se puede deducir que la voz del autor del documento es interpretable a partir del texto como discurso. De esta manera, se estaría interpretando el documento según las manifestaciones simbólicas, el contexto y el intertexto que vincula a otros textos y discursos de otros campos, géneros, y registros, es decir los ‘recursos de miembro’. A su vez el observador del documento, el investigador crítico es quien lee y ‘rompe’ el texto interpretándolo y alumbrando así su sentido histórico, constituyendo una lectura de las varias posibles. Se tiene así la representación del sujeto en el texto del documento, en el tejido, la intertextualidad y el contexto como interpretación por parte del observador o analista crítico del discurso en el texto.

Históricamente se puede afirmar que el centramiento de los análisis en el autor del documento se ha desplazado hacia el lector en el campo de la interpretación de los significantes del texto y los significados simbolizadores del discurso. Este desplazamiento

⁵⁰ Barthes, lo expresa enfáticamente en su obra ‘De la obra al texto’ en Barthes. (1987) El susurro del lenguaje. “El texto es un tejido” (p. 77). Además, integra el ‘texto’ al concepto de ‘intertextualidad’ o sea que hace parte de otro texto o ‘entretexo’ lo cual considera una pluralidad comparado con la obra; de ahí la condición plural o ‘estereofónica’ del texto, en línea con la concepción de ‘polifonía’ del texto utilizada por Mikhail Bajtin desde hacía ya varias décadas.

sin embargo no indica la desestimación del autor sino su reformulación y reposicionamiento para dar cuenta de su historicidad desde los contextos de producción de los discursos, la afectación del sujeto, del intertexto, de lo simbólico y de las transformaciones del mismo discurso como proceso de recontextualización.

De esta manera se puede decir que es el lector quien realiza el proceso continuo e inacabable de proyección de sentido en el discurso que ha sido producido en un documento por quien, no es necesariamente su único autor sino las condiciones históricas que lo promueven, lo producen y constituyen. Es decir, para la crítica es necesario el concepto de 'autor' en cuanto a las condiciones en las que se produce el documento. Esto es importante en la consideración del contexto y del investigador puesto que "... existe un lugar en el que se recoge toda esa multiplicidad [de sentido], y ese lugar no es el autor, como hasta hoy se ha dicho, sino el lector: el lector es el espacio mismo en que se inscriben, sin que se pierda ni una, todas las citas que constituyen una escritura; la unidad del texto no está en su origen sino en su destino."⁵¹. Por consiguiente, es el lector quien, en términos espacio temporales interroga al documento para determinar un aspecto de su sentido, también con concomitancia histórica.

Como se había manifestado anteriormente, la comprensión está en el centro del proceso de análisis mediante la interpretación del discurso como acción: La comprensión como acción interpretativa es también, interacción entre los sujetos, o grupos de sujetos, un proceso dinámico en el que la negociación es la norma como práctica dialógica. La comprensión es a la vez, compromiso con la objetividad, mediante el vínculo entre el acuerdo intersubjetivo y el razonamiento reflexivo. Además, es situacional, pues de ningún modo es posible desmarcar nuestra situación, de valores, fines e intereses. En definitiva, es una actividad teleológica, un trabajo con un destino específico, la conciencia histórica.

En cuanto a la posición del sujeto, éste es histórico e ideológico, dentro de su contexto que implica también un determinado grado de subjetividad sin el cual no se produciría el discurso. Esto no necesariamente significa arbitrariedad por parte del sujeto sino la

⁵¹ Barthes. [Mi énfasis] p. 71.

circulación de la razón entre los polos de lo conocido y lo extraño en los trayectos de la red de significación del discurso. Esta subjetividad ocurre puesto que la situacionalidad es inevitable sumada a la lingüisticidad del pensamiento y su realización. Sin embargo, la naturaleza contextual del discurso como representación del sujeto, no es puramente individual, ni ideológica, sino social y por ende cultural. Esto comprende el marco de lo que se denomina ‘la conciencia de la historia efectual’ mediante la comprensión del texto al cual hacemos hablar a través de la pregunta.⁵² Las condiciones históricas de producción del discurso hacen que la conciencia de la historia efectual sea consecuentemente operativa en la medida que al elegir la pregunta oportuna para la proyección de sentido con base en la acción reflexiva se establezca un proceso de comprensión-explicación continuo dada la apertura del texto como discurso.

2.5.2. La lingüística crítica (LC) en el desarrollo del análisis crítico del discurso

Este enfoque lingüístico crítico dentro de la historia del análisis crítico del discurso tiene una importancia social innegable ya que hace parte del trabajo seminal que condujo al desarrollo de la lingüística funcional sistémica de Michael Halliday (1982), los trabajos de Roger Fowler *et al.* (1979), la influencia parcial del círculo de Praga, del sociólogo educacional Basil Bernstein (1973), del semiólogo Roland Barthes (1987) y especialmente la influencia de los lingüistas Edward Sapir y Benjamin Lee-Whorf.⁵³

La lingüística crítica que nació del trabajo y preocupación de un grupo de investigadores y lingüistas en los años setenta basa su enfoque en la concepción integral y funcional del lenguaje y se diferencia de la sociolingüística y de la corriente chomskyana de la época en la concepción de la diferencia entre forma y contenido; estructura y uso, forma y función como base para el análisis del discurso. La lingüística crítica insistió en el análisis del lenguaje como una unidad de textos y expresiones y dentro de contextos sociales reales

⁵² Gadamer, H.-G. (1997). *Verdad y Método I*. Ver especialmente, pp. 456-57.

⁵³ Quienes dieron origen a la hipótesis Sapir-Whorf basada en la relación entre el lenguaje y la forma como el hombre conceptualiza el mundo y la realidad. En su forma más radical esta hipótesis resultó en el concepto del ‘determinismo lingüístico’, el lenguaje como determinante no sólo de la experiencia del mundo sino del mismo pensamiento.

para ofrecer una explicación del ‘cómo’ y el ‘por qué’ de las diferencias de uso, con referencia al poder y la ideología.

El texto se consideró entonces no sólo como afectado políticamente sino como la realización de una función ideológica en estrecha relación con los contextos en los que eran históricamente producidos. Sin embargo, se descuidó el estudio de la relación que podría existir entre los cambios en el discurso y su relación con los cambios de tipo social y cultural como fondo de los primeros. En este sentido, y en su desarrollo, la lingüística crítica integró el pensamiento de Michel Foucault sobre el discurso, las instituciones y el poder, y la preocupación por el feminismo como fenómeno social. La lingüística crítica desarrolló también una dimensión intertextual y subjetiva en los procesos discursivos sobre el cambio para lograr una posición flexible de análisis lingüístico que pudiera integrarse a la teoría social crítica.

2.5.3. El ACD en el ámbito de la sociología y la teoría crítica

La teoría crítica se convirtió entonces en un conjunto de teorías cuya función era la de localizar y confrontar aspectos de poder, dominio, hegemonía, y privilegio, y las formas o medios en que la economía, la política, la religión, la educación, etc. contribuían, en la reproducción, transformación, o mantenimiento de los sistemas sociales y de grupos de poder. Un supuesto importante del que parte la teoría crítica es que el ‘pensamiento’ está mediado por relaciones de poder históricamente constituidas. Sostiene además que ningún hecho es neutral (o naturalmente puro en el sentido de que algo sucede históricamente sin ninguna clase de intervención o mediación cultural de algún tipo) sino que éstos son consecuencia de direccionamientos ideológicos que operan desde el ‘poder’ en primera instancia y esa ideología está en su base determinada, transmitida y mantenida a través del lenguaje como discurso a nivel oral y escrito. Los discursos están rodeados de contextos en los que siempre han existido grupos de poder y de dominio sobre otros. Este poder y dominio conlleva a un acceso diferenciado de unos grupos sobre otros en términos de pensamiento, de información, de conocimiento, y también, de bienes y servicios, por ejemplo.

A pesar de que el giro lingüístico comprometía a la sociolingüística y la pragmática, los contextos sociales y políticos no se teorizaron ni analizaron adecuadamente en ese ámbito, y así se dieron por supuestos, factores como el nivel socio-económico y la influencia de las instituciones sociales sobre los individuos (Fowler *et al.*, 1979). Contrariamente, el ACD se nutre de la tradición de la teoría crítica con su enfoque en las diferencias entre los grupos y clases sociales. Se manifiesta, por ejemplo, que en el ACD la comprensión de los aspectos sociales y sus relaciones e influencias externas a través del análisis del discurso son fundamentales, en el fenómeno de la discriminación racial (racismo), el dominio del mercado (consumismo, mercantilismo) (van Dijk, 1993) y la orientación empresarial de la educación ('comodificación', mercantilización) (Fairclough, 1989). En el campo de la educación se puede incluir las influencias externas que afectan o determinan a los grupos o instituciones del estado (la escuela, la universidad, etc.) y que se manifiestan en los discursos producidos por estos. En este sentido el ACD se constituye en una forma de investigación reflexiva.

2.5.4. Las características del análisis crítico del discurso (ACD)

Una aproximación al análisis crítico del discurso tiene que incluir tanto el componente lingüístico como su contraparte social, o sea, tanto la forma como la función. Esto tiene básicamente que ver, como se había manifestado anteriormente, con el análisis sobre el *poder*, el *dominio*, la *hegemonía* y la *ideología* que las instituciones ejercen (crean, reproducen, transmiten y mantienen) mediante los discursos producidos en un contexto social o político determinado; discursos institucionales, políticos, y mediáticos, entre otros. Wodak (2003a) manifiesta que la crítica no se ocupa de aspectos puramente lingüísticos sino de aspectos como el poder y la ideología es decir, del lenguaje como 'práctica social' en el contexto de su uso donde "... el lenguaje es también un medio de dominación y una fuerza social. Sirve para legitimar las relaciones del poder organizado. En la medida en que las legitimaciones de las relaciones de poder, [...] no estén articuladas, [...] el lenguaje es también ideológico."⁵⁴ De la misma manera Michel Foucault consideraba que el texto como

⁵⁴ Habermas, J. (1982). *Conocimiento e interés*. Citado por Wodak. *De qué trata el análisis crítico del discurso (ACD)?* p. 19.

discurso es, en su expresión más amplia, la unidad básica de comunicación y el objeto de estudio en el ambiente social e histórico (Foucault, 1984).

Tanto para Ruth Wodak, Norman Fairclough como para Teun van Dijk, tres de los pioneros del ACD, el espíritu y la dimensión crítica que ‘encarna la academia’, es decir, la universidad como institución social en su función y razón de ser es la que le imprime la motivación intrínseca de este nuevo tipo de estudios. Esto se confirma en el sentido que el ACD y la lingüística crítica (LC) comparten los campos del análisis del discurso, de la semiótica y de la lingüística (Fairclough, 1995c). Estas relaciones de causa y efecto, siendo tan difíciles de notar en la actividad humana (y que usualmente se ocultan o distorsionan) se harían visibles, como lo expresa Norman Fairclough a través del análisis crítico del discurso, mediante el cual se revelarían el poder y la ideología (Fairclough, 1995b). En otras palabras, los usos del lenguaje a través del discurso revelarían las relaciones de poder e inequidad en el tratamiento de aspectos sociales, culturales, educativos en donde una ideología estaría dominando y la de otro grupo muy posiblemente resistiendo. El lenguaje como medio de dominación también ha sido planteado como aspecto a investigar por pensadores como Jürgen Habermas quien elabora sobre el lenguaje como un medio ideológico de dominio (Habermas, 1982, 1992); Fairclough sobre los contenidos ideológicos en el lenguaje; Teun van Dijk sobre el carácter multidisciplinario de la ideología y el lenguaje (van Dijk, 1998a); y Jorge Larraín (1979) y Raymond Boudon (1989) sobre el carácter amplio y incisivo de la ideología en la comunicación.

Adicionalmente, Habermas (1992) y Habermas y Blazek (1987) reiteran la afectación del poder en el discurso a diferencia del concepto chomskiano de una ‘situación ideal del hablante’ cuando oponen a ésta la ‘situación real del discurso’ en donde las situaciones discursivas pueden distorsionarse por las estructuras de poder. Estas y su contraparte, la resistencia, marcan por un lado, las formas discursivas naturales como convenciones establecidas que todos aceptan, conformándose lo que Michel Foucault consideraba como ‘orden del discurso’ (Foucault, 1987) y por otro, las formas de ruptura de esas convenciones, las cuales llamarían ‘actos creativos’ (Fowler *et al.*, 1983).

El poder y la ideología juegan un papel central en el campo del ACD puesto que se considera a los discursos ‘ideológicamente afectados’ a diferencia de la ‘ingenua’ consideración de la arbitrariedad de sus signos. Estos conceptos van de la mano con las formas lingüísticas en el campo de la retórica, la lingüística textual, y la sociolingüística. En este orden de ideas, últimamente los medios de comunicación se han venido intensificando como objetos de estudio en cuanto a los discursos que producen, transmiten, mantienen y/o modifican. Es ahí donde el indiscutible poder de los medios masivos de comunicación ha inspirado gran cantidad de estudios críticos como el caso del análisis de los mensajes e imágenes estereotipados, racistas y sexistas tanto a nivel de texto como a nivel semiótico visual (Fowler *et al.*, 1983).

2.6. El análisis del discurso y la historia

2.6.1. El discurso en la investigación histórica

Desarrollar un enfoque analítico apropiado desde el concepto de discurso no es una tarea fácil dado que existen en primer lugar una gran cantidad de definiciones de discurso que se intersectan y que se formulan desde variados campos y puntos de vista teóricos en las diferentes disciplinas (Fairclough, 1992, p. 3). Sin embargo, una definición sencilla de discurso desde una perspectiva social e histórica, es la concepción del lenguaje como una parte intrínseca de la sociedad y no algo externo al sujeto, sin desestimar que el lenguaje esté condicionado por otros factores no lingüísticos de la sociedad. (Fairclough, 1989, p. 22) Dentro de los límites de esta definición simplificada existen otras explicaciones sobre el discurso que se han desarrollado, alrededor de una gran cantidad de disciplinas académicas, especialmente desde las ciencias sociales donde se ha puesto especial atención a los efectos del lenguaje y del discurso en la constitución del sujeto.

Para Norman Fairclough, no se puede desconocer la importancia del lenguaje en las operaciones de poder y de hegemonía como foco de interés de la comunidad académica mundial (Fairclough, 1992, 1995a). Bajo las condiciones contemporáneas de la modernidad alta con vías hacia la postmodernidad es importante un foco crítico en la producción y reproducción del discurso y su conocimiento, haciendo particular énfasis en las formas en

las que la ideología esta investida en el lenguaje (van Dijk, 1998a). La relación entre ideología y las representaciones del mundo como conocimiento de los hechos es de preocupación central y que puede afrontarse desde una perspectiva del análisis del discurso. Como categoría analítica, el discurso puede contribuir a la construcción de identidad social; permite la construcción y comprensión de relaciones sociales entre la gente y las instituciones; y la construcción de sistemas de conocimiento y creencia (Fairclough, 1992).

Una teoría del discurso dentro del estudio de la historia puede contribuir a comprender cómo las identidades sociales se han modelado y alterado históricamente especialmente desde los grupos hegemónicos o élites y de la misma manera cómo estos son enfrentados por los discursos de la resistencia. El análisis del discurso visto desde un enfoque teorico-metodológico representa un programa promisorio de investigación interdisciplinar en ciencias sociales cuyo propósito principal es examinar la aparente estabilidad de los patrones de relaciones sociales, y sus influencias desde los diversos ámbitos del quehacer humano. En este enfoque se pone considerable importancia a los actores sociales, como agentes de las políticas de cambio y a los grupos que las producen y a los que interpretan los textos oficiales de política y cambio educativo. Por consiguiente, el análisis del discurso intenta capturar las conexiones entre el lenguaje y la sociedad: las prácticas sociales y las prácticas discursivas en los contextos históricos que se producen.

2.6.2. Los estudios del discurso

El análisis crítico del discurso intenta dar una explicación social e histórica del uso del lenguaje puesto que su interés es la ideología, y las relaciones de poder: las relaciones entre el texto y el contexto. Investiga las categorías del discurso como una forma de poder y como instrumento en la construcción social de la realidad; además de proveer un énfasis de tipo sociopolítico que no implica que la complejidad de la metodología se pase por alto (van Dijk, 1998b) sino que muestra los avances lingüísticos puestos al análisis de los problemas de tipo social, político, cultural y educativo especialmente en el caso de las políticas de introducción de las nuevas tecnologías en educación superior.

Este nuevo campo ha comprometido disciplinas como la sociolingüística, la pragmática y el discurso en campos como la educación, sin embargo los contextos sociales, políticos y económicos no se han teorizado ni analizado adecuadamente, y de esta manera se dan por sentados factores como los del nivel político, económico y su influencia de las instituciones oficiales y éstas a su vez en las políticas que trazan. Contrariamente, el análisis del discurso se nutre de la tradición de la teoría crítica con su enfoque en las diferencias entre los grupos de poder y las clases sociales. La comprensión y reflexión de los aspectos sociales, educativos y tecnológicos a través del discurso se puede ver enriquecida por las relaciones e influencias externas en forma crítica. En el campo de la educación superior, por ejemplo, se pueden determinar influencias externas que afectan las políticas institucionales y que se manifiestan en los discursos producidos por estamentos gubernamentales. En este sentido el análisis crítico del discurso se establece como una forma de investigación reflexiva e interpretativa, como se había anotado arriba (Ver 2.5.3).

La consideración de las nuevas tecnologías y su introducción en el sistema educativo pretende alimentar la reflexión sobre los mecanismos internos y externos que pueden afectar el proceso en la educación superior o en la educación en general. Utilizando específicamente el análisis del discurso como una forma reflexiva y crítica de investigación histórica a través de los documentos oficiales se pretende un análisis crítico de esos discursos que permita entrever la configuración de las relaciones de poder en las instituciones gubernamentales que manejan las políticas educativas para promover el cambio y la innovación, a través de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación. El análisis del discurso oficial de estos documentos determinaría las relaciones e influencias que de tipo externo o interno impregnan las políticas sobre educación superior en este aspecto específico del cambio tecnológico.

2.6.3. Relación teórico metodológico del discurso con la historia

La lingüística crítica durante la década de los años ochenta se desarrolló como una disciplina en la que el rigor de los análisis sobrepasaba lo que hasta ese momento se había hecho. Sin embargo los investigadores sostenían que la lingüística crítica, se centraba en la

investigación del uso del lenguaje en ‘entornos institucionales’ y la introducción de un enfoque que integraba una perspectiva histórica, lo cual produjo investigaciones sobre las prácticas discursivas en contextos institucionales que eventualmente indicarían el camino integral del análisis crítico del discurso.⁵⁵

Por otra parte, es necesario hacer la precisión de que los tres conceptos que se destacan en los analistas del discurso cuya formación parte desde la lingüística y la semiótica son los de poder, historia e ideología (Wodak, 2003a). Teniendo en cuenta que el discurso se estructura contextualmente según factores de dominio ejercido por lo socialmente establecido, es necesario considerar el planteamiento de Wodak, sobre el aspecto social e histórico del mismo:

... todo discurso es un objeto históricamente producido e interpretado, esto es, que se halla situado en el tiempo y en el espacio, y de que las estructuras de dominancia están legitimadas por las ideologías de grupos poderosos, el complejo enfoque que los proponentes de la LC [Lingüística Crítica] y el ACD permite analizar las presiones provenientes de arriba y las posibilidades de resistencia a las desiguales relaciones de poder que aparecen en forma de convenciones sociales.⁵⁶

De lo arriba expuesto se deduce que el contexto en el que los documentos o textos, se producen se comprende principalmente en forma histórica. En éste intervienen las relaciones con otros textos y otros contextos para producir el lo que Ruth Wodak (2003b) denomina el ‘enfoque histórico del discurso’ deudor de la teoría crítica, que “... encuentra su punto focal en el campo de la política, ámbito en el que intenta desarrollar marcos conceptuales para el discurso político.” (Meyer, 2003, p. 46). Al integrarse en un enfoque interdisciplinar el análisis del discurso en tanto análisis del contexto además de utilizar como factores extralingüísticos, lo político, lo económico y lo tecnológico para determinar aspectos de ideología hace uso del concepto de intertextualidad, decisivo en el análisis de

⁵⁵ Para una visión condensada del desarrollo de la Lingüística Crítica y el Análisis Crítico del Discurso, ver: Wodak, R., *et al.* (2003). *Métodos de análisis crítico del discurso*.

⁵⁶ Wodak. *De qué trata el análisis crítico del discurso (ACD)?* pp. 19-20. [Mi énfasis]

las relaciones con otros textos, y otros ámbitos o contextos, además de las características lingüísticas de su análisis.

El ACD tiene una particular oportunidad en el estudio de la ideología a nivel social y psicológico. El hombre está expuesto a todo tipo de imágenes y mensajes en su labor diaria en una sociedad que impone una determinada orientación ‘ideológica’ a través de los textos y contextos, ya sea en el nivel de los medios masivos como en el de los ambientes sociales, económicos, tecnológicos y académicos. Esta exposición dentro de un concepto de discurso ‘semiótico’ como la organización del lenguaje en el que se construyen vínculos sociales hace que se considere la veracidad o verosimilitud de una gran cantidad de mensajes, los de tipo documental oficial entre ellos. Ante la red de discursos textos e imágenes (nuestras y las de los demás) en las que creemos y con las cuales convivimos cabe la pregunta sobre la forma ideológica en que funciona el discurso en el sentido que las relaciones que se establecen incluyen ciertos grupos y excluyen a otros y en el entendido que el discurso no sólo describe el mundo, y la representa sino que también lo constituye: hace o realiza cosas (Austin, 1971).

2.6.4. El carácter cualitativo del ACD

La preparación cualitativa del ACD dentro del estudio del contexto implica un análisis de tipo histórico para determinar cómo las formas del lenguaje llegan a organizarse y realizar determinados vínculos sociales. Todos los discursos son históricos y sólo pueden entenderse e interpretarse por referencia a su contexto (Parker, 2004). Esto es importante puesto que el análisis del lenguaje de un texto (discurso) no se debe tratar como si éste hubiera aparecido de la nada: todo lo que tiene significado (sentido para las personas) deber tener algunas precondiciones ‘*históricas*’ para que haya sido escrito o producido como una imagen del mundo, sea en mayor o en menor grado ideológica. En este sentido se promueve el giro de lo científico natural y cuantitativo hacia lo crítico social como posibilidad cualitativa de análisis y como una verdadera alternativa al enfoque positivista de la historia. No obstante, desde la posición subjetiva se hace necesario un desafío en cada individuo a las ‘supuestas’ verdades del ‘sentido común’ bajo esquemas tan persuasivos como los del

capitalismo, la globalización, el neoliberalismo, el mercantilismo, el cambio tecnológico en educación, entre otros, de nuestra época reciente.

Adicionalmente, el procedimiento metodológico que sigue el análisis del discurso es de tipo hermenéutico, a pesar de que no hay unanimidad en todos los investigadores del discurso. A diferencia de las ciencias naturales en las que el centro son las explicaciones causales, en el análisis del discurso la hermenéutica (descripción, interpretación y explicación) puede comprenderse como un enfoque metodológico utilizado para determinar las relaciones significativas de poder en el texto y entre los textos. Sin embargo, la interpretación hermenéutica requiere de una detallada documentación con la que prima lo intensivo sobre lo extensivo de los análisis. En la misma dirección de van Dijk (1995), Michael Meyer, también indica que el ACD “no debe entenderse como un método único sino más bien como un enfoque, es decir, como algo que adquiere consistencia en varios planos y que cada uno de sus planos exige realizar un cierto número de selecciones.” (Meyer, 2003, p. 35)

2.6.5. Características del enfoque histórico del discurso

En resumen, para el enfoque histórico del discurso dentro del marco del análisis crítico, Wodak establece diez puntos como referencia para este tipo de análisis:

1. El enfoque es interdisciplinar, en varios planos: en la teoría, en los equipos de investigación y en la práctica.
2. El enfoque se orienta hacia los problemas sociales; no se centra sólo en elementos específicamente lingüísticos.
3. Tanto la teoría como la metodología son eclécticas, esto es, se incorporan las teorías y los métodos que resultan útiles para comprender y explicar el objeto sometido a investigación.
4. Como condición previa para cualquier análisis y teorización ulterior, el estudio incluye siempre el trabajo de campo y la etnografía con el fin de explorar el objeto de investigación.

5. El enfoque es abductivo o emergente: es necesario realizar un constante movimiento de ida y vuelta entre la teoría y los datos.
6. Se estudian múltiples variedades discursivas y múltiples espacios públicos como contexto, y se investigan las relaciones intertextuales e interdiscursivas. La recontextualización es el proceso más importante para vincular esas variedades discursivas, junto con los temas y los argumentos.
7. El contexto histórico se analiza siempre y se incorpora a la interpretación de los discursos y los textos.
8. Las categorías y las herramientas para el análisis se definen en función de todos estos pasos y procedimientos, en consonancia con el problema que se está investigando.
9. Las grandes teorías actúan como fundamento [...]. Para el análisis específico, las teorías de rango medio contribuyen mejor a los objetivos analíticos.
10. El objetivo es la práctica. Los resultados deberían quedar a disposición de los expertos de los diferentes campos, y, como segundo paso, aplicarse con el fin de eventualmente cambiar ciertas prácticas discursivas y sociales. (Wodak, 2003b, pp. 109-110)

Conclusión

El ACD tiene una particular oportunidad de contribución en el estudio interdisciplinario y transdisciplinario de los eventos históricos mediados por el discurso en relación con el estudio de las relaciones de poder e ideología a nivel socio-cultural. El hombre está expuesto a diario a todo tipo de imágenes, mensajes, signos, símbolos y texto como discursos en su labor cotidiana en una sociedad que impone una determinada orientación ideológica a través de sus mensajes, ya sea a nivel de los medios masivos como en el ambiente académico e investigativo. Esta exposición dentro de un concepto de discurso 'semiótico' como la organización del lenguaje en la que se construyen vínculos sociales hace que reflexionemos sobre la 'real' intención de muy buena cantidad de mensajes y discursos que median entre los diferentes eventos y acontecimientos sociales. Ante la red del discurso, entre las palabras e imágenes en las que creemos, nos tendríamos que

preguntar entonces de qué manera el discurso se produce, se transforma y se mantiene ideológica e históricamente haciendo que las relaciones de poder producidas incluyan a ciertos grupos sociales y excluyan a otros, es decir, que el discurso no sólo describe el mundo y lo representa sino que también lo constituye y lo construye.

Como resumen, se puede decir, que la lingüística y el discurso han estado tan estrechamente ligados al trabajo de la historia y es tan natural a ella, que la misma historia eventualmente se vuelve discurso. La lingüística y discursividad del emprendimiento investigativo de la historia estaría fuera de toda duda. En el campo del cambio, y especialmente en el tecnológico también ha existido una estrecha relación, la humanidad ha sido afectada y al mismo tiempo ha afectado este campo por el carácter de innovación que representa. Esta afectación también se realiza en el nivel de las prácticas discursiva que se producen en el contexto y a causa del contexto. Este es el tema de la siguiente sección, en este emprendimiento investigativo, la complejidad del contexto del cambio tecnológico, especialmente en el campo de la educación superior y con especial interés en las prácticas discursivas.

CAPÍTULO III

ANÁLISIS DEL CONTEXTO

Introducción

En este capítulo se analiza el contexto de la época de finales del siglo pasado en el que se han tomado los documentos oficiales para el análisis crítico del discurso de las NTIC para la Universidad Colombiana. Tanto en la historia como en los estudios del discurso, el contexto es importante para analizar las representaciones y construcciones particulares de la época en cuestión que han sido instrumentales en gran medida dentro del discurso, e importante en la reproducción del dominio, del poder y la ideología, objeto de la investigación crítica. Al asegurar que un evento discursivo funciona ideológicamente se asume que éste contribuye o funciona en la reproducción de determinadas relaciones de poder. En este sentido, la tarea de especificar las condiciones históricas particulares (contextuales) dentro de las cuales se generan los discursos y sus propiedades de configuración dentro de procesos históricos más amplios se constituye en foco de investigación como en el caso de la historia del pasado reciente o del presente.

El enfoque del ACD sobre la historia del cambio de las prácticas discursivas como parte de un proceso amplio de cambio tecnológico, especialmente cuando éste es constante y veloz afectando muchos dominios de la vida social, ha conducido a la comprensión del cambio a través del discurso. Una tendencia importante en la experiencia social contemporánea de cambio sociocultural ha sido evidenciado a través de lo que precisamente se ha encontrado como ‘tecnologización’ y ‘mercantilización’ que implica un proceso discursivo de la época moderna constituido por la colonización de prácticas discursivas del dominio del mercado (Fairclough, 1995a). Otros procesos similares como el la ‘informatización’, ‘computarización’, ‘virtualización’ han sido interpretados discursivamente como colonización de determinados órdenes del discurso en la sociedad contemporánea.

3.1. CONTEXTO INTERNACIONAL

3.1.1. Contexto histórico

En el análisis que Trevor Williams (1994) hace a la historia de la tecnología sostiene que fue el siglo XX donde se sucedieron los cambios más radicales tecnológicamente hablando en la sociedad occidental provenientes de la revolución industrial. Este análisis permite ver cómo desde finales del siglo XIX se había hecho énfasis en la prosperidad que resultaría de la industrialización para efectos de la solución de problemas de la sociedad. Sin embargo el énfasis se había centrado en la modernización sin contar con que ésta sería la causa de problemas concomitantes a los que la sociedad paradójicamente también tendría que hacer frente.

El aspecto de desarrollo tecnológico capaz de catalizar el movimiento de todo un siglo fue el de la electricidad y sus productos de aplicación que significarían los cambios más grandes del mundo social y que se harían evidentes durante la segunda mitad del siglo XX (radio, televisión, computador, telecomunicaciones, internet) en gran medida como sistemas de '*control*' automático. Esto sucedió con las potencias mundiales en términos de desarrollo científico y tecnológico y que también los transmitirían a los países en vía de desarrollo, principalmente en el mundo occidental.

Todos estos desarrollos tecnológicos promovidos por la investigación científica y tecnológica y el apoyo de la industria de los países desarrollados tuvieron en cuenta a la educación como parte consustancial del sistema social. No obstante, fue prácticamente, a finales del siglo XIX cuando se dio una consideración cada vez más importante a la universidad como centro de investigación y desarrollo científico y tecnológico.

De esta manera el desarrollo y adelanto científico y tecnológico ha tenido como fuente principal la universidad, lo cual sucedió a comienzos del siglo XX y no hasta entonces los casos de las innovaciones tecnológicas habían provenído de personas no necesariamente educadas formalmente o con título universitario. Sin embargo, esto no se produce sin que la industria considerara a la universidad como solución a sus necesidades de contar con mano

calificada para los operarios en sus centros de producción y para la investigación a fin de asegurar el desarrollo científico y tecnológico en la producción del conocimiento.⁵⁷ Esto, consecuentemente permitiría una mejor calidad de vida y desarrollo social adecuado.

3.1.2. Contexto político-económico

3.1.2.1. Fordismo y Post-Fordismo

Se tiene necesariamente que recurrir a la mención de importantes políticas y orientaciones de tipo económico en relación con el desarrollo tecnológico especialmente durante el siglo XX como son el fordismo y el posfordismo. El primero estaba basado en la producción en masa, un fuerte sindicalismo y el estado de bienestar Keynesiano, mientras que el segundo se caracterizó por la aparición de nuevas tecnologías de la comunicación, la diversificación de productos y la dependencia del mercado incrementada en los consumidores.

Según Marston (2004), algunas características del post-fordismo como la economía globalizada, el mercado, y las formas flexibles de producción llegaron a ser ampliamente diseminadas en todos los sectores de la sociedad y se podrían tomar como la base de ese tipo globalizado de economía y consecuentemente de el tipo de estrategias discursivas utilizadas. De esta manera, el post-fordismo ofreció una enfoque teórico para entender cómo el mercado y la formas flexibles de producción se venían extendiendo en torno a todos los sectores de la sociedad con la particularidad de que "En este sentido un estado de protección '*welfarista*' del post-fordismo podría definirse como un amplio rango de medidas 'flexibles' diseñadas para remodelar las instituciones sociales dentro de las líneas

⁵⁷ Hablando del modo dos de producción del conocimiento diferente al que se produce en las instituciones tradicionales con las que estamos familiarizados como las universidades de tipo público principalmente Gibbons, *et al.* considera el que se produce fuera del ámbito universitario, es decir, en centros generalmente privados que apoyan como parte de grandes empresas el carácter inter y transdisciplinar. Menciona seguidamente una de las características más importantes en los procesos de innovación tecnológica como es el papel de las tecnologías de la información y la comunicación en su amplia variedad de usos y aplicaciones particularmente vinculados en educación con otros campos como el tecnológico, el económico: "Debido a que la producción del conocimiento no es en modo alguno un fenómeno global, las empresas de conocimiento tienen que disponer de acceso a la inteligencia global y la nueva clave del paradigma tecno-económico se basa cada vez más en las tecnologías de la información" (p. 149). El enorme aumento actual de interés por las aplicaciones en nuevas tecnologías de la información sólo es parte de un reflejo de la persistencia de los intereses comerciales y militares en la ciencia y la tecnología basado precisamente en el concepto de 'empresa red'.

de la empresa comercial, incluyendo una preocupación por el dinero, relacionando la demanda del consumidor y animando la adquisición de cualidades empresariales"⁵⁸

Este modelo económico se enfocó entonces en el modo de producción de transición del fordismo al post-fordismo como una respuesta funcional a los imperativos externos y estructurales basada predominantemente en unos modos de producción y consumo donde se había privilegiado la posición de la clase social sobre otras dimensiones del orden social. Como consecuencia, voces igualmente marginalizadas fuera del mercado laboral formal se habían perdido por este modo de teorización.

Además, el post-fordismo había tenido un valor limitado como teoría social crítica que pudiera ser empleada para investigar los microprocesos de restructuración del estado de bienestar contemporáneo y los procesos discursivos asociados con estas transformaciones. Se había creído así que habría una convergencia continua de la significancia cultural en la transformación de las sociedades tecnológicas, con un interés en la capacidad de los actores humanos para configurar estos desarrollos. Para esto se habría hecho necesaria entonces una teoría crítica remozada que pudiera guiar la agenda de la teoría social crítica dentro del contexto de los cambios *ad portas* del nuevo milenio.

3.1.2.2. La globalización de finales del siglo XX

Se podría discutir sobre si la globalización es una nueva época histórica o sólo el remozamiento forzado de una estructura capitalista y neoliberal existente. Sin lugar a dudas la globalización como fenómeno histórico de la segunda mitad del siglo XX ha tenido que ver con rasgos de periodos históricos como la modernidad, el imperialismo, el neoliberalismo, y su vínculo con la mundialización, la internacionalización y el encuentro de diferentes tradiciones y culturas.

⁵⁸ Jessop, B. (1994). *The transition to Post-Fordism and the Schumpeterian workfare state.*, citado en Marston, G. (2004). *Social policy and discourse analysis: policy change in public housing.* p. 20.

La globalización se estabilizó como concepto a finales del siglo XX con el desmembramiento de la Unión Soviética (iniciada con la caída del muro de Berlín en 1989) y donde se dio inicio al surgimiento de los intereses comerciales hegemónicos de occidente y al avance de la tecnología que empezaba a conectar al mundo en un fenómeno donde las barreras y fronteras nacionales desaparecían ante el impulso del mercado. Esta fue la época en la que la disponibilidad de la tecnología de las comunicaciones se difundió al tiempo que sus precios se hicieron cada vez más asequibles.

Desde la década de los 80, pero principalmente durante los 90 el concepto de un nuevo capitalismo ha sido uno de los más ampliamente discutidos. La globalización ha sido el producto de la organización acelerada del mundo que enfatizó el dominio del sistema económico capitalista en el que se suplantaba la supremacía del estado-nación para dar paso a la hegemonía de organizaciones y corporaciones transnacionales. Esto hizo que se afectaran negativamente las culturas regionales en defensa de una cultura global que se imponía. En otras palabras, la globalización ha sido una tendencia post-fordista que se ha configurado históricamente como una forma nueva de pensamiento capitalista (Harvey, 2001). Por otro lado este fenómeno también se había considerado como la configuración tecnológica de una 'sociedad en red' catalizada y apoyada por las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (Castells, 1999), donde se marcaría el triunfo de la economía de mercado con la universalización del consumismo y la presión por la competitividad.

Pero el concepto de globalización es precisamente el de hacer algo 'global' a diferencia de lo 'local' o regional y ha sido el mercado que se ha pretendido hacer global desde el comienzo del proceso.⁵⁹ Como resultado de ello, la globalización de finales del siglo XX

⁵⁹ Fox, J. (2004). *Chomsky y la globalización*. analizando las ideas de Chomsky sobre el fenómeno de la globalización sostiene que lo que los defensores de la globalización desean en realidad para sus fines económicos es el de convertir el mundo en un enorme mercado global. De esta manera, el concepto no sólo tiene acogida entre los grandes inversionistas nacionales sino también las grandes corporaciones internacionales y transnacionales. Fueron las grandes empresas (arquitectos del Consenso de Washington) quienes en realidad controlaron gran parte de la economía internacional, donde pusieron en la base los medios tecnológicos para el dominio político y la formación del pensamiento y la opinión pública, aspecto

debilitó la capacidad de cada país de controlar su propio destino político y económico ya que países como los que integraban la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos) que aglutinaba países de Europa occidental, y las grandes potencias como E.E.U.U., Gran Bretaña y Japón, entre otros, lideraban el proceso. Fue entonces cuando los fines del mercado global en el que se interesaban las grandes empresas internacionales como medio para aumentar los beneficios y de los grandes grupos de inversionistas y directivos se lograban también por mecanismos tan eficaces como los medios de comunicación que influían en la forma de pensar de la gente, especialmente cuando se los ha considerado como consumidores.

Analizando las ideas de Noam Chomsky sobre globalización y el neoliberalismo la teoría neoliberal, para que el capitalismo funcionara mejor debía limitar la intervención del estado, especialmente con la consecución de reducción de impuestos y de controles a los inversionistas (Fox, 2004). En otras palabras, los mercados debían desregularse, 'liberalizarse' y dejar que encontraran su propia lógica de funcionamiento en las leyes del mercado. Además, con la desarticulación de la Unión Soviética, el sistema financiero del mundo había caído prácticamente en manos del 'capitalismo global'. Esto es lo que se ha conocido como globalización económica, entre otros tipos de globalización como la cultural, la política, etc.⁶⁰

3.1.2.3. El neoliberalismo de finales del siglo XX

Según Fox (2004) El término 'neoliberalismo' se ha utilizado a la par con el de 'globalización' para indicar las creencias teóricas que conformaron la base de la globalización económica, en el que el segundo ha servido de base teórica para el primero. Este se presenta como la versión más avanzada del capitalismo convertida en la principal

evidentemente fuerte de una composición ideológica. Según Fox, Chomsky llama a la globalización de esta clase 'capitalismo global'. Fue precisamente el historiador y diplomático Gerald Haines quien afirmó que "después de la II guerra mundial Estados Unidos adoptó, por puro interés propio, la responsabilidad del bienestar del sistema capitalista global" Fox. p. 80.

⁶⁰ En un mundo globalizado, de algún modo se consideraba correcto y adecuado que los ganadores acabaran amasando una enorme fortuna, puesto que el sistema económico mundial estaba basado en el beneficio, la desigualdad como algo natural y deseable.

teoría económica de finales del siglo XX y que frecuentemente se ha invocado como justificación del capitalismo global donde se ha pretendido a toda costa la reducción del poder del estado a favor de desregulación económica, en favor de los intereses económicos transnacionales.⁶¹

Se ha invocado el neoliberalismo como principal teoría económica de esta época para poder justificar:

- La liberación de los mercados
- Un mínimo de regulación gubernamental (controles económicos)
- El Incremento de beneficios facilitando la especulación
- La privatización de los servicios (salud, educación, transporte, etc.)
- La reducción del gasto público

La reducción del gasto público ha agradado siempre a los inversionistas ricos para la compra de acciones y principalmente en el campo de los servicios públicos como los sistemas de transporte, la salud y la educación, ya que esto significaba la entrada de la competencia del sector privado en el contexto del estado.

Pero, al neoliberalismo también se ha tomado como ‘ideología’,⁶² donde la tecnología se habría utilizado para adquirir riqueza y poder político y económico a expensas de fines más humanitarios. En otras palabras, se ha utilizado la teoría liberal clásica como escudo para

⁶¹ Las limitaciones a la acción del gobierno desde la década de los setenta condujo a la introducción de este término, que se refiere a un programa de reducción de las barreras comerciales y las restricciones de mercado interno, mientras se utilizaba el poder del gobierno para imponer la apertura de mercados extranjeros. El neoliberalismo acepta un cierto grado de compromiso del gobierno en la economía doméstica, particularmente un banco central con el poder de imprimir moneda. Mientras el neoliberalismo es a veces descrito como imbricado con *Reaganismo* y *Thatcherismo*, economistas tan diversos como Joseph Stiglitz y Milton Friedman han sido descritos como neoliberales y estarían necesariamente dentro de una agenda liberal en política. También se ha clasificado a Tony Blair y Gerhard Schroder como neoliberales.

⁶² En la visión de Fox. es en la tecnología donde se hace ver la verdadera intención de la política neoliberal, en el uso de los recursos a su disposición (ver. Chomsky, N. (2002). *Democracia y Mercados en el Nuevo Orden Mundial*. en N. Chomsky y H. Dieterich (Eds.), *La Sociedad Global: Educación, Mercado y Democracia* (pp. 15-47). Tlalnepantla, México: Contrapuntos.

no hacer evidente la verdadera ideología del capitalismo global de lo cual Chomsky ya advertía en 1997⁶³ (*Market Democracy in a neoliberal order*) y Bourdieu propugnaba en 1998 (*Contre-feux: propos pour servir a la resistance contre l'invasion neo-liberale*) por la reflexión como forma de resistencia.⁶⁴

Organismos internacionales como El Banco Mundial, y El Fondo Monetario Internacional (FMI) y la OCDE han concentrado gran poder y han regido los destinos de las economías de muchas naciones constituyéndose en el núcleo de un gobierno económico mundial que 'de facto' ha sido considerado por muchos como el establecimiento de 'una nueva era imperial'.⁶⁵ En todo esto la tecnología como desarrollo científico y tecnológico de la época había actuado como catalizador. El papel que ha jugado la tecnología tanto para con la globalización y el neoliberalismo como teorías político-económicas de esta época ha sido el de un promotor global de una máxima eficiencia y rendimiento del beneficio económico y en la que el desarrollo y progreso económico se han obtenido sin necesidad de la ocupación de muchas personas. A este respecto Chomsky había escrito sobre el propósito de la tecnología, que era el de incrementar los beneficios y el poder, como también hacer del control empresarial una fuerza hegemónica a expensas del mundo de la vida y del bienestar.⁶⁶

⁶³ Ver, Chomsky, N. (1997). *Market Democracy in a Neoliberal Order: Doctrines and Reality*. [trad. Esp. Chomsky. *Democracia y Mercados en el Nuevo Orden Mundial*. En N. Chomsky y H. Dieterich (Eds.), *La Sociedad Global: Educación, Mercado y Democracia* (pp. 15-47). Tlalnepantla, México: Contrapuntos.

⁶⁴ Ver la traducción del francés original, Bourdieu, P., et al. (2000). *Contrafuegos 1: reflexiones para servir a la resistencia contra la invasión neoliberal*.

⁶⁵ Ver. Chomsky, N., et al. (2000). *El beneficio es lo que cuenta: neoliberalismo y orden global*. Asimilando el concepto de ideología trabajado por Fairclough, N. (1989). *Language and power*. y Chouliarakí, L., et al. (1999). *Discourse in late modernity: rethinking critical discourse analysis*. y sus características de 'recontextualización' y el hecho de que se toma de la manera más natural o de 'sentido común', en la creencia de que todo el mundo vive feliz y prospero dentro de un contexto 'democrático', se tendría en Chomsky un interlocutor para el análisis crítico del discurso (ACD)

⁶⁶ Especialmente tratada en Chomsky, et al. *El beneficio es lo que cuenta: neoliberalismo y orden global*., La idea que domina en este modelo es la de 'liberalizar' el comercio dejando libertad a las leyes de la oferta y la demanda como forma de determinar los precios de bienes y servicios. En la misma medida la interferencia regulatoria del estado se reduce a un mínimo haciendo evidente la desaparición o 'fin del estado-nación' con el dominio del mercado global.

3.1.3. El contexto tecnológico

3.1.3.1. La tecnología de finales del siglo XX

Durante la última década del siglo XX se han producido acontecimientos de gran magnitud y en poco tiempo comparados con los grandes acontecimientos del pasado que no se ha tenido la conciencia de que en realidad hubieran ocurrido. En 1989 con la caída del muro de Berlín se dio inicio a la desaparición de la Unión Soviética, el fin del bloque socialista y con ello el fin de la guerra fría y seguidamente en 1991 con la invasión Kuwait por Irak, el inicio de la guerra del Golfo. Es decir, se ha asistido casi que directamente a los últimos acontecimientos de una década en un lapso de tiempo considerablemente corto en lo que pareciera una aceleración de la historia.

Pero esto no sólo ha sucedido en el nivel de la economía, la política y la guerra sino en el nivel general. La velocidad del proceso de globalización iniciado durante las últimas décadas del siglo XX ha sido otro ejemplo de aceleración de la historia y la tendencia a que continuamente la historia tenga que reescribirse y reinterpretarse dado que en esta época de cambios rápidos no se haya tenido el tiempo necesario y la posibilidad de reaccionar frente a ellos (Barros, 2001). El desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación ha sido tan veloz que paradójicamente se han estado utilizando en el mundo de la vida diaria sin saber cuándo llegaron y cómo se han introducido. Sin embargo, casi que en forma desapercibida la sociedad se ha familiarizado y eventualmente integrado con ellas cada vez más en casi todos los campos del saber, profesional, administrativo, educativo, etc.

3.1.3.2. El cambio tecnológico

3.1.3.2.1. La tecnología de la información como agente de cambio

Durante el auge tecnológico de la post-guerra se inventaron los transistores lo cual años más tarde prácticamente daría inicio a las tecnologías de la información y la comunicación. Estos dispositivos, además de ofrecer una alta confiabilidad y bajo consumo de energía, fueron inmediatamente atractivos a los ingenieros y hombres de negocios de las telecomunicaciones como la radio y televisión. Más tarde, en la década de los sesenta con la invención y aplicación de los circuitos integrados en diversidad de aplicaciones y en los

setenta y ochenta con el diseño de micro-computadores, su uso siguió adelante siendo posible manufacturar miles de circuitos de transistor en una pequeña pastilla de silicón.⁶⁷ Una intensa competencia entre los proveedores dio inicio a un continuo y veloz desarrollo de innovación y mejoramiento tecnológico. Por otro lado, debido a que los costos cayeron dramáticamente con la producción en masa de estos dispositivos, la competencia condujo a la creación de capacidad de *superávit* de producción, haciendo que muy pocos rincones de la vida de los países occidentales quedaran inalterados o sin influencia del trabajo de los nuevos procesadores y por ende de su tecnología y sus aplicaciones.

3.1.3.2.2. El conocimiento experto

Los rápidos cambios ofrecidos por el desarrollo tecnológico se ha dado en algunas áreas donde se ha presentado una tecnificación del trabajo y la proliferación del conocimiento experto como el caso de la computación, la automatización y la sistematización de la información a través de las aplicaciones computacionales. La aparición de Internet y la conformación de redes ha cambiado la forma, cantidad y calidad de la información que se maneja. El poder de la informática y la computación como ciencias ha marcado el paso a la revolución de la información más que cualquier otra cosa y los expertos se han formado prácticamente en este campo multiforme. Los expertos y el conocimiento experto han desarrollado una orientación funcional en el trabajo y esto claramente se ha relacionado con la aplicación de sistemas de computación y las tecnologías de la información y la comunicación en la vida diaria (Boshier, 1999).⁶⁸

⁶⁷ La analogía que hace Gibbons, *et al.* en torno a las épocas de innovación y cambio se caracterizan por el desarrollo de la ciencia y la tecnología y su relación con el paradigma tecno-económico. Las características de avance de la ciencia ha estado siempre en una relación estrecha entre el avance de la ciencia y la tecnología, sus productos universalmente disponibles y baratos y el uso de la tecnología de la información en los diversos sectores de la sociedad. Postula que la época de 1880 a 1930 se caracterizó por la disponibilidad de acero barato. Entre 1930-1980, por el auge de los combustibles y el petróleo y desde 1980, y 1990 con la microelectrónica y el predominio del microprocesador y sus aplicaciones.

⁶⁸ La influencia del conocimiento experto no sólo era el de la gente de la informática sino también el de otros campos afines como el de la economía, por ejemplo, Accino, J. (1999). *El silencio de los corderos: sobre las tecnologías de la información y la educación.*, citando a Felipe Romera, director del Parque Tecnológico de Andalucía (1998) cuanto este último señala que el discurso sobre la valoración del interés tecnológico no debería recaer en los universitarios sino en los empresarios, debido a que según él los intereses son contrapuestos y donde se indica el interés empresarial y el de competitividad en las universidades. Esta es una muestra de cómo ya no es implícita sino explícita la forma en que se ha manifestado el papel de las empresas y el mercado en los procesos de integración de las NTIC en

Se creó de esta manera la especialización del conocimiento, la disponibilidad del conocimiento experto y por ende la dependencia de los expertos y del conocimiento experto en este campo. La sociedad, en buena medida, dependía cada vez más de ellos y, éstos, a su vez, tenían en sus manos la responsabilidad de informar al público acerca del poder de la tecnología, aunque no tanto de sus limitaciones y menos de sus peligros. La mayoría de estos nuevos expertos profesionales eran jóvenes, de mente tenaz, ambiciosos, y brillantes en el desarrollo de sus carreras, además de que existía también un cierto *glamour* asociado con la práctica de un arte ‘esotérico’ y ‘mágico’ no completamente entendido por la gente del común.

La sociedad ha tenido la responsabilidad de informarse suficientemente y formarse un juicio sobre lo que los expertos le habían transmitido y en lo cual se había asumido una alta credibilidad del conocimiento experto en la gente para la toma de decisiones sobre diferentes aspectos de la vida diaria incluida una de las más importantes: la educación. De esta manera, los expertos, en el campo de la educación, podían también haber estado sirviendo intereses no sólo educativos sino quizá algunos del todo diferentes.⁶⁹

educación. Parece pues improbable que las empresas se preocupen o consideren rentable invertir en ciencias sociales o humanidades a diferencia de otros campos donde pueden sacar mejor ganancia, si en realidad se les dejaran participar directamente en la toma de decisiones con su conocimiento experto. Por otro lado, Accino ha manifestado su sorpresa y preocupación por la aparente pasividad crítica de la comunidad educativa universitaria cuando son cantidades importantes de trabajos y artículos los que se presentan en congresos y con temáticas que tienen que ver con comunicaciones, NTIC y otras afines en el campo educativo. Es evidente pues, la aceptación sin discusión ni análisis alguno del modelo socioeconómico que conlleva la difusión masiva y creciente de las NTIC, de cuya necesidad no se duda, sin embargo, se ha mantenido una posición crítica muy baja o nula frente a la aceptación del discurso de este nuevo paradigma.

⁶⁹ Es en el nivel de los expertos y la dependencia de la tecnología que cabría el aforismo de McLuhan, M., *et al.* (1987). *El medio es el mensaje*. sobre que “La nueva interdependencia electrónica vuelve a crear el mundo de una aldea global”. En esto se hace alusión al ‘Gran Hermano’ Orwell, G. (1984). 1984. donde según el mismo McLuhan nuestros sentidos interiores han salido de nosotros para dar paso a este gran ‘hermano’ que ahora se interioriza y lo hace desde arriba mediante una fase de ‘terror pánico’ que seguiría después de la extensión de la ‘noosfera’ o cerebro tecnológico del mundo (término atribuido a Pierre Theillard de Chardin), de no ofrecer resistencia alguna. De igual manera Bauman, Z. (2001). *La globalización: consecuencias humanas.*, critica el hecho de que quienes toman las decisiones son los expertos, o sea la nueva élite, la tecnocracia, o como lo llama, en relación a las nuevas tecnologías, la ‘cosmocracia’. En cuanto al cambio mismo Laver, M. (1989). *Information technology: agent of change.*, citando al historiador Edward Carr, sostiene que “El cambio es seguro, más el progreso no” y refiriéndose a la tecnología como agente del cambio hace la analogía a la obra de Orwell, G. (1951). *Mil novecientos ochenta y cuatro.*, con su predominio de la tecnología como instrumento de control de las acciones y del lenguaje. También, insinúa que tal vez 1984 ha sido pospuesto y que en realidad así como la utopía, la

3.1.3.2.3. La era de la información

Pocas épocas se han dedicado tanto a la información como lo ha sido históricamente la de finales del siglo XX. Generalmente la historia se ha dividido en capítulos en cuanto a su estudio por los historiadores, sin embargo, las historias económicas, políticas y sociales de nuestro tiempo reciente han incluido un capítulo especial titulado ‘La era de la información’ que describiría cómo a finales del siglo pasado la información llegó a ser el principal artículo de mercancía o artículo de consumo (*commodity*) de las naciones industrializadas del mundo occidental. Había sido valorado más como medio que como producto deseable, más como un artículo de consumo desconcertante del cual era difícil determinar lo falso de lo verdadero. La frase de Marshall McLuhan ‘el medio es el mensaje’ (1996, p. 29),⁷⁰ no había podido ser más apropiada para describir ésta época ya que encajaba en el sistema de la tecnología de la información y de los medios debido a que su imagen imponente había conferido una autoridad y credibilidad inmediatas en la sociedad y la cultura.

Consecuentemente, ha sido habitual mostrar cierto tipo de obsesión por la información lo mismo que por las telecomunicaciones en sus procesos de desarrollo y de aplicación. El apetito de la sociedad por la información y la comunicación ha sido insaciable en forma progresiva a medida de ha habido innovación y desarrollo tecnológico y nuevas aplicaciones. Prueba irrefutable de esto ha sido históricamente lo que sucedió como efecto de la invención de la imprenta en la época moderna, sin embargo con las modernas tecnologías de la comunicación la respuesta ha sido la de una necesidad cada vez más creciente.⁷¹

tecnología se encontraría en todas partes. Sin embargo, su posición no es de la ‘tímida’ neurosis ya que ésta misma sería una forma de conformismo y falta de crítica. Las consecuencias de esos cambios habían significado una modalidad de los estados en parte manipulados por las imposiciones globales y en conjunción con las demandas locales muy estrechamente ligadas por los medios masivos. De esta manera, se había perdido la conciencia de la deliberación, de la puesta en común de las ideas, de los consensos o concertaciones de modelos anteriores sustentando la demanda de las nuevas sociedades neoliberales.

⁷⁰ Con esto quería significar que era el producto de cualquier medio introducido en nuestros asuntos como extensión de nuestros miembros a través de una nueva tecnología.

⁷¹ También se puede decir que en este contexto de la necesidad de la información y del conocimiento se ha percibido el beneficio que han podido sacar los proveedores emprendedores como explotación de los mercados potenciales.

3.1.3.2.4. Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (NTIC)

Desarrollar una definición de tecnologías de la información y la comunicación ha sido muy difícil dado que toda tecnología es relativa al tiempo en el que se ha desarrollado y utilizado. La radio, la televisión, el video, pudieron haberse constituido en su momento como nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Sin embargo, sólo con la aparición de la informática y los nuevos procesos de manejo, almacenamiento y uso de la información a través del computador se ha hablado de ‘nuevas’ tecnologías diferenciándolas de las más tradicionalmente conocidas. Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación puede decirse que son todo lo anterior integradas a través de la informática en la red de redes, la Internet.

A través de estas nuevas tecnologías de la información y la comunicación se han estado produciendo cambios imprevistos en comparación con otros medios más tradicionales como la radio, la televisión, el video, etc. Sus efectos, sus implicaciones y alcances no sólo han guiado la ruta en el terreno del manejo de la información y el uso de las comunicaciones sino que han ido introduciéndose en otras áreas en las que se han podido visualizar cambios de tipo social, económico, y político. Su fuerza se ha centrado en el manejo de la información que ha sido considerada igual o de mayor importancia que el capital. En este sentido habían alertado Manuel Castells y otros cuando señalaban que,

Un nuevo espectro recorre el mundo: las nuevas tecnologías. A su conjuro ambivalente se concilian los temores y se alumbran las esperanzas de nuestras sociedades en crisis. Se debate su contenido específico y se desconocen en buena medida sus efectos precisos, pero apenas nadie pone en duda su importancia histórica y el cambio cualitativo que introducen en nuestro modo de producir, de gestionar, de consumir y de morir”⁷²

⁷² Castells, M. (1986). *El desafío tecnológico España y las nuevas tecnologías.*, citado en Cabero, J. (1994). *Nuevas tecnologías, comunicación y educación.* p. 14

Esto había implicado que a través de las NTIC se hubieran creado nuevas formas de interacción entre los usuarios y las máquinas, nuevos contextos de aprendizaje, nuevas posibilidades, pero al mismo tiempo nuevos riesgos.⁷³

Estas preocupaciones habían sido aprovechadas desde la filosofía según la visión de algunos pensadores como Gunther Anders con respecto a la tecnología en el siglo XX. Se partía del supuesto que la humanidad enfrentaba un mundo cada vez más tecnológico cuyos productos transformaban y amenazaban a sus mismos creadores a tal punto de aparecer posiciones extremas o tecnófobas. Sin embargo, su posición sobre estos desarrollos para la humanidad se mantenía y reforzaba en analogías como la de Napoleón sobre política y la de Marx en economía, donde para el caso de la era de las nuevas tecnologías era algo inevitable. De esta manera, la importancia del desarrollo tecnológico y su influencia sobre la humanidad se ha vuelto más que una cuestión de interés para la historia, ya que, “... el mundo en que vivimos y que nos determina es un mundo tecnológico ... tenemos que decir que: la historia se desenvuelve dentro de un contexto mundo llamado ‘tecnología’, es decir, que la tecnología se ha vuelto el sujeto de la historia, en el que sólo somos ‘co-históricos’.” (Anders, 1992, p. 9) lo que hizo que la historia tomara un papel preponderante dentro de la relación humanidad-tecnología y su preocupación por el dominio de los medios como la televisión para el entretenimiento y los procesos de automatización a nivel general.⁷⁴

⁷³ Es precisamente la época caracterizada por la incertidumbre y el riesgo que en estudios como los de Sádaba Rodríguez, I. (2002). *La conflictividad en la sociedad de la información y la globalización: de la 'cuestión social' al discurso del riesgo.*, se ha llegado a asegurar que “la globalización capitalista estaba sustentada por dos soportes fundamentales: el tecnológico y el financiero. Precisamente los dos campos principales de producción de riesgos e incertidumbres.” (p. 19). Esto nos dice cómo el campo tecnológico del cual han hecho parte las NTIC junto con la economía de mercado han sido las que en buena parte han incidido en la regulación de las políticas del cambio a nivel general y las de educación dentro de los estados, en particular. Por otro lado, según Sadaba, el énfasis que se la había dado al mercado había hecho que el interés de lo económico primara sobre lo social y lo educativo.

⁷⁴ Las ideas de Gunther Anders que prácticamente vivió todo el siglo XX han sido el foco de controversia en Europa sobre las implicaciones políticas de la cultura de masas y el impacto de la tecnología en todos los ámbitos de la vida y su contribución a la historia crítica del siglo veinte. En forma paralela al trabajo de Adorno y Horkheimer sobre la crítica de la cultura de masas, Anders desarrolló su teoría del impacto de las tecnologías de producción y reproducción en masa y el capitalismo como una forma de dominación. Su relación con la escuela de Frankfurt había sido bastante cercana en cuanto a su preocupación por la teoría crítica, resumida en su obra “Lo anticuado de la humanidad” (del original alemán, *Die Antiquiertheit des Menschen* (1992) y que se puede hacer extensiva a las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación, y donde el concepto de ‘tecnología’ como algo neutral ya no es muy defendible.

3.1.4. Contexto de la tecnología en la sociedad

3.1.4.1. La revolución de las NTIC en el mundo desarrollado

La aceleración tecnológica de la historia, según Marshall McLuhan, había comenzado con la invención de la imprenta lo cual había permitido en la sociedad el cambio como un patrón constante. Esto ha llevado a una especie de frenesí continuo por la información y el conocimiento: “Es posible que la esquizofrenia sea una consecuencia necesaria de la alfabetización.”⁷⁵ fue el aforismo que aplicaba al paso de la escritura manual al libro con la posición fija del lector frente a la página impresa. Es lo que se gana y se pierde con la innovación tecnológica como en el campo de los medios donde durante su historia se ha llevado a cabo un progresivo cambio y con el cual el hombre ha sido afectado en todos sus sentidos por los medios electrónicos desde el telégrafo hasta el computador.⁷⁶ El paso de lo mecánico a lo eléctrico, como tecnología de los medios, comenzó a hacer pensar en ella como extensión del cuerpo lo cual marcaría el centro de la discusión de lo que estaba sucediendo con el hombre en esta época de aceleración tecnológica.⁷⁷ La visión futurista de McLuhan anticipó la llegada de Internet para la década de los noventa como una forma de su pronosticada “aldea global” donde los medios y la tecnología intervendrían para la modelación y la transformación de la sociedad del futuro (sociedad de la información y del conocimiento) en un ambiente en el que la ‘prolongación’ de nuestro cuerpo y nuestros sentidos definirían la cultura del futuro.

La revolución de las tecnologías y los medios de comunicación se ha relacionado siempre con la invención de la imprenta como analogía a cuando se produjo la mecanización de la escritura y la segmentación de la escritura manual como acción llevada a la de ‘tipos’ estáticos en un concepto de línea de ‘ensamblaje’ de letras movibles, creando así un nuevo

⁷⁵ “La Galaxia Gutenberg” McLuhan, M. (1985). *La galaxia Gutenberg génesis del "homo typographicus"*. p. 33. Esto es una directa alusión al paso de la tecnología de lo auditivo a lo visual, del mundo de la palabra primordialmente hablada y oída a la de la escrita y leída.

⁷⁶ McLuhan, M. (1996). *Comprender los medios de comunicación: las extensiones del ser humano*. pone énfasis en los cambios posteriores a la imprenta y marca una transición histórica con la Galaxia Gutenberg. El paso a cómo se ha llevado a cabo la metamorfosis de los cinco siglos de lectura de la página impresa a lo que se tiene contemporáneamente en los medios como la radio, la televisión y los computadores.

⁷⁷ En efecto, el subtítulo de “*Understanding Media*” es precisamente “*The extensions of man*” (“las extensiones del ser humano”) en la versión en inglés.

mundo de relaciones de producción y consumo (Stearn, 1967). Fue precisamente en la forma menos convencional de la escritura de su obra 'la Galaxia Gutenberg' donde su autor dio a conocer en aforismos cargados de mensajes la visión de la tecnología en la sociedad y en la consciencia humanas relacionando lo electrónico con lo tipográfico: "La invención de la tipografía confirmó y extendió el nuevo acento visual del conocimiento aplicado, suministrando el primer artículo de consumo uniformemente respetable, la primera línea de ensamblaje y la primera producción en masa".⁷⁸ De esta manera Marshall McLuhan concibió cómo la sociedad se estructuraba por la naturaleza de los medios de información y comunicación, mas no por el contenido de los mismos. Esto hará que el lema de "el medio es el mensaje" (McLuhan, 1996, p. 29) se considerara un hito dentro de la comprensión moderna de las tecnologías de los medios de comunicación.

3.1.4.2. La sociedad de la información

La era de la información ha marcado un hito de cambios que han comenzado en la misma sociedad como para denominarla 'sociedad de la información' y es particularmente centrado en las nuevas tecnologías de la información y la comunicación que, como lo afirma Castells (Castells, 1998a) "comenzó a reconfigurar, a un paso a acelerado, la base material de la sociedad",⁷⁹ sociedad que ha tenido como consecuencia su calificativo de

⁷⁸ Stearn, G. E. (1967). *McLuhan, hot & cool*. p. 151. Esto iniciaría prácticamente el trabajo de la teoría crítica de los medios que mostró las consecuencias sociales y económicas de los medios de comunicación. Los medios como tecnología habían tenido que ver no sólo con los intercambios económicos sino con los de tipo social, cognitivo y cultural, mostrando que las tecnologías de implicación espacial como la radio, la televisión, la prensa escrita favorecerían el mercantilismo y el imperialismo a diferencia de las de tipo temporal como la oralidad. Es en el primer caso, el mundo moderno implicado con las tecnologías modernas y habiendo resuelto los problemas de los bienes de consumo, ha llevado a estas a la 'cosificación' de la información y las ideas. De la misma manera como la característica global de los medios como tecnología, por ejemplo ha llegado a afectar a la sociedad y la cultura en un proceso de internacionalización.

⁷⁹ Castells, M. (1998a). *La era de la información: economía, sociedad y cultura. Vol. 1, La sociedad red*. p. 2. Esta revolución en crítica abierta tanto a promotores como a detractores como se puede entender de todo tipo de innovación tecnológica que conduce a cambios drásticos. Las partes discursivas ideológicas se dividen entre los que aluden al cambio tecnológico como ningún otro en la historia de la humanidad y los segundos los que sostienen que la revolución tecnológica moderna está a la par con revoluciones tecnológicas previas y sus efectos cualitativamente similares. Esto se lo ha dado a conocer como 'revolución', análoga a la que se produciría a nivel político con la lucha de clases, pero en este caso trasladando esa lucha ahora en la forma de desarrollo tecnológico no impuesto por la fuerza sino propagándose ideológicamente como mecanismo de modernización e innovación 'necesario' para la sociedad moderna. Dentro de la crítica de la tecnología la concepción funcionalista de las NTIC en la

‘sociedad computarizada’ que implica una revolución y un cambio histórico como tal. Se podría comparar esta revolución con las que marcaron su época en forma paradigmática como la imprenta, el telégrafo, la radio, la televisión pero con las diferencias propias de sus momentos históricos.

Castells en su análisis sobre las sociedad ‘Red’ de finales del siglo pasado también ha utilizado el término ‘capitalismo informacional’ para describir el nuevo sistema ‘tecnológico’ y político, para referirse a la nueva estructura socio-económica determinada por el avance del neoliberalismo de la década de los ochenta, dentro de las grandes meta-narrativas de la sociedad de la información y del conocimiento de hoy. La ‘flexibilidad’ y ‘movilidad’ como características del concepto de ‘red’ aplicado a la sociedad, el paso de la información a ‘artículo’ de consumo, la ‘comunicación’ entre los puntos de unión de la red entre, otras cosas, han sido la nueva forma de circulación del capital a nivel global, y la marca de una era en la que no sólo las NTIC han jugado un papel importante sino la economía, la política y la educación.

3.1.4.3. La sociedad del conocimiento

A las tres últimas décadas del siglo XX frecuentemente se las ha llamado, ‘era de la información’, ‘la era de las telecomunicaciones’, ‘la era informática’, ‘la era digital’ o inclusive integrando no sólo el concepto de tiempo sino el de la sociedad en que vivimos ‘la sociedad de la información’, ‘la sociedad del conocimiento’⁸⁰. Estos apelativos han sido resultado de los esfuerzos por representar y denominar los cambios sufridos tanto por los

sociedad encaja ideológicamente con la estructura de los más importantes mercados financieros dentro de la concepción posmoderna de la sociedad como lo anunció Lyotard, J. F. (2006). *La condición postmoderna*. en (1984). Esta concepción de la sociedad se prolonga en una lógica estructural de ‘red’ como una forma de incluir y ser incluido en lo global que conlleva el concepto de la nueva sociedad. Es en esta nueva concepción en la que se une el desarrollo social y el progreso capitalista en el que se configura la información como el artículo de consumo más importante de las sociedades post-industriales, como también se menciona en Bell, D. (1973). *The coming of post-industrial society; a venture in social forecasting*.

⁸⁰ Ungar, S. (2003). *Misplaced metaphor: A critical analysis of the "knowledge society"*., sostiene que el término ‘sociedad del conocimiento’ como tal proviene de la conceptualización de la nueva sociedad realizado por Drucker, P. F. (1969). *The age of discontinuity; guidelines to our changing society.*; Drucker, P. F. (1970). *Technology, management & society; essays.* y de Bell. pero que debido a las nuevas tecnologías cobró vigencia y desarrollo a finales de la década de los noventa.

tiempos como por la sociedad misma. Sólo ha sido desde esta época cuando en el mundo industrializado se empezó a hablar de la idea de la información como el primer paso de lo que sería la explosión de la informática (Beniger, 1986).⁸¹ Por ejemplo, en casi todos los campos donde ha ingresado Internet se ha conocido como la ‘autopista de la información’ inclusive en el campo de la educación, donde con más frecuencia se utiliza esta metáfora para referirse al nuevo concepto de acceso a la información y al conocimiento. Las metáforas utilizadas en los discursos que han promovido el cambio, la innovación y por ende el mejoramiento de la calidad de vida han sido efectivas al momento de imprimir la fuerza de la tecnología en la comunidad y la consciencia colectiva.

El término ‘sociedad del conocimiento’ sugeriría un cambio de tipo cualitativo en economías y sociedades de tal manera que los procesos económicos y sociales hayan sido dirigidos por el conocimiento de las mismas, inclusive dado que el cambio se había producido, a un ritmo aceleradamente rápido, a través de la generación, circulación, y operacionalización de conocimiento en procesos sociales y económicos. Sin embargo, ya que el término se basaba en el discurso de una época determinada, la ‘sociedad del conocimiento’ habría funcionado como parte de los imaginarios colectivos - proyecciones de un posible estado de cosas, o ‘mundo posible’. Estos imaginarios se han podido establecer como redes de prácticas discursiva (sujetos, actividades, relaciones sociales, etc.) haciendo que, las prácticas de este nuevo discurso y sus imaginarios también pudieran ser inculcadas como nuevas formas de ser, y nuevas identidades. Es decir, la gente no sólo ha actuado e interactuado dentro de las redes de prácticas sociales, también han interpretado y se han representado a sí mismos con lo que dicen y hacen (Chiapello y Fairclough, 2002). No obstante, estos imaginarios podían haber estado controlados por los sistemas político y económico.

⁸¹ Citado en Ungar. Los inicios de la idea de la información se dieron en el campo de la tecnología y la economía dentro de las sociedades industrializadas, con la presión por el aumento de la producción y la distribución de bienes y servicios, entre otros.

3.1.5. Contexto del cambio tecnológico en la Educación Superior

3.1.5.1. Tecnología educativa y tecnología de la información

Hay necesidad, en primer lugar, de hacer distinción entre la ‘tecnología educativa’ y la ‘tecnología informática’ basada en los medios de la información y la comunicación. Ha existido la tendencia a confundir estos dos conceptos utilizándolos indistintamente debido al, cada vez más frecuente uso del término ‘tecnología’ (a lo largo de la historia de las innovaciones introducidas en educación) referido a lo mecánico y físicamente observable.

En realidad, el primer concepto es una categoría mucho más general y puede incluir el segundo con la aclaración que se hace en el sentido que la tecnología educativa no se refiere necesariamente a “los aparatos, máquinas y procesos que permiten la grabación, manipulación, suministro y exposición de datos e información” (Tünnermann, 2000).⁸²

En el campo de la historia de la educación y particularmente en Educación Superior es importante considerar a la sociedad como parte inherente del campo de acción de la tecnología de la información. Con la introducción de innovaciones tecnológicas se ha mirado a la tecnología generalmente como una panacea o utopía en el sentido de ser el recurso para la solución de todo tipo de problemas educativos. Generalmente, se ha notado que hay necesidad de renovar, de cambiar (nuevas forma de enseñanza/aprendizaje),⁸³ de superar lo clásico o tradicional en Educación Superior y para ello se ha mencionado a la tecnología como lo que la ciencia ha puesto a disposición de la sociedad contemporánea para la solución de sus problemas. Esa tecnología que ha hecho parte del cambio tecnológico, también parte de casi todo el espectro de la actividad profesional diaria a través de la tecnología de la información que con el vertiginoso desarrollo científico ha llegado en forma abrupta hasta la educación.

⁸² Tünnermann, C. (2000). *Universidad y sociedad: balance histórico y perspectivas desde América Latina*. p. 115. El concepto de la ‘tecnología educativa’ lo clarifica Tunnerman, pues implica más bien “un enfoque sistemático similar al de análisis de sistemas, en cuanto se determinan las operaciones e interacciones que contribuyen al funcionamiento de éste, con particular atención a la relativa eficiencia con la cual se ha de producir un determinado nivel de rendimiento en función de metas concretas.”

⁸³ Uno de los puntos y temas que el grupo asesor del centro regional de la UNESCO reunido en 1994 identificó como dominantes en el debate de la educación superior Tünnermann. Op. cit. p. 120.

Con respecto a las tendencias de cambio y desarrollo de la educación superior la UNESCO ha indicado que no se puede desconocer el impacto de las nuevas tecnologías en la actividad y desarrollo de la educación superior aludiendo directamente a la tecnología de la información y la comunicación.⁸⁴ Sin embargo, y reforzando la idea que no sólo la tecnología es suficiente añade a renglón seguido, “Esto no sólo se aplica al *hardware*, sino también a las estructuras organizativas y al factor humano, *humanware*.” (Tünnermann, 2000, p. 127).

Según Tünnerman, también el Consejo de Europa había hecho explícitos sus preocupaciones sobre cómo sería la universidad del siglo XXI. Varias de sus referencias han tenido que ver con la apropiación de la tecnología y su relación con la sociedad en un mundo globalizado. La integración de la universidad con las grandes redes telemáticas, académicas y científicas, -como en el caso más conocido de Internet- y su participación activa en el mundo universitario mundial, ha sido la directriz para llegar a la universidad invisible o virtual. De la misma manera ha propugnado por una universidad que hiciera uso de los recursos que le brinda las modernas tecnologías para la educación pero sin que la primera sea reemplazada la segunda.

Del informe de la comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI , conocido como el informe Delors (Delors, 1996)⁸⁵ se ha podido entender la preocupación por la educación dentro del fenómeno de la globalización y de los cuatro pilares de la educación, enfatizando los nuevos tipos de aprendizaje, que el informe daba, a saber "aprender a saber, aprender a hacer, aprender a ser, aprender a convivir, se puede destacar como complemento

⁸⁴ Al respecto en documento presentado en febrero de 1995 manifiesta que “...todos los países independientemente de su nivel de desarrollo industrial, tienen que utilizar normas y equipos mundialmente aceptados.” Citado en Tünnermann. op. cit. p. 127.

⁸⁵ Este es el informe (1993-1996) contratado por la UNESCO en el que Jaques Delors (de orientación hacia la economía del mercado) al frente de una comisión de diferentes expertos enfatizó que “la finalidad principal de la educación es el pleno desarrollo del ser humano en su dimensión social” (p. 55). Sin embargo, no niega los diferentes tipos de presiones a la que está expuesta la universidad al tiempo que hace varias clases de recomendaciones entre las cuales se destacan las del desarrollo de ‘competencias’, el de la educación continuada (‘a lo largo de la vida’) y del desarrollo de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación para el acceso del conocimiento en el siglo XXI. En este punto, se recomienda la difusión de las NTIC con el auspicio de la UNESCO.

al de que la educación debe enseñarnos a vivir juntos en el mundo en que vivimos está el de las modernas tecnologías de la información que “deberán incorporarse plenamente al proceso educativo en todos sus niveles y modalidades” (Delors, 1996, p. 141).

3.1.5.2. El cambio tecnológico en la Educación Superior

El cambio en las universidades e instituciones de Educación Superior durante las últimas décadas del siglo XX ha sido considerable teniendo en cuenta el auge de las nuevas tecnologías y de la importancia de las primeras como centros de producción de conocimiento (Gibbons *et al.*, 1997).⁸⁶ Como se ha podido ver, las políticas y procesos que han guiado el cambio en las universidades en el mundo han estado ligados a factores económicos de políticas neoliberales. Estas en parte han sido las fuerzas detrás del cambio tecnológico en las instituciones de Educación Superior en el convencimiento de que la tecnología podría utilizarse como una herramienta para lograr un cambio positivo en el sentido de lograr mayor participación y alcance incrementando el acceso a la educación por parte de la mayoría de la población.

Sin embargo, las presiones sobre las universidades no parecen haber sido causadas directamente por las NTIC. El cambio, en las universidades de países desarrollados como Estados Unidos y Europa ha sido el resultado de una compleja internación de mecanismos de control internos y externos. El uso de las NTIC se ha cruzado con un ejército de factores sociales, políticos, y económicos que han influido en las reformas universitarias. La tecnología, en este contexto, ha llegado a ser la catálisis para el cambio, reaccionando con otros elementos en un sistema para activar una reacción en cadena para un cambio estructural y funcional (Boshier, 1999; Noble, 1998).⁸⁷

⁸⁶ Gibbons, *et al.* no duda de la capacidad de la universidad para el cambio a través de las innovaciones. En realidad sostiene que las universidades han cambiado más durante las últimas tres décadas que durante los últimos tres siglos.

⁸⁷ Estos investigadores piensan que en realidad la mercantilización de la instrucción involucra la transformación de la universidad en un mercado para los bienes (*commodities*) que se producen, donde la idea es precisamente encajar con la exhortación de ‘hacer más con menos’, es decir, reduciendo costos y especialmente gastos.

A pesar de que las universidades siempre han tenido una larga trayectoria en toma de decisiones colegiales, sin embargo, con respecto a las decisiones sobre las nuevas tecnologías, ha sido un rasgo peculiar que estos procesos hayan sido casi siempre ignorados ya que las decisiones se han dejado generalmente en manos de los expertos. Las razones del por qué las que NTIC han podido haber sido utilizadas para un cambio no planeado a menudo han evocado nociones preconcebidas de economía, sociedad y educación. Estas cuestiones han tenido que ver con relaciones de poder y la propia naturaleza de las instituciones educativas. Ejemplos de estos aspectos serían las metas y fines de la educación, el papel de los profesores/capacitadores, y las metas de las alianzas de la empresa o mercado educativo, en el sentido no sólo de poder determinar ‘cómo’ una materia se enseña sino ‘qué’, ‘cuándo’, ‘por qué’, ‘por quién’ y ‘con qué propósito’. Las grandes debates de política educativa, seguramente podrían haber ayudado a definir las metas de una institución con el fin de que las opciones sobre implementación de las NTIC sean claras.⁸⁸

3.1.5.3. Las NTIC en la Educación Superior en el nuevo contexto de la economía de mercado

En el nivel de Europa y de otras partes del mundo, como el caso de Nueva Zelanda, no ha sido diferente. La idea central es que ha habido muy poco de substancia sobre los aspectos tecnológicos y, sin embargo, se ha evidenciado cambios insospechados. Por ejemplo, teniendo en cuenta algunos de los comentarios proféticos de Jean-François Lyotard sobre el papel cambiante del estado en las sociedades posmodernas, se han detectado tres aspectos claves en el ambiente educativo de este nivel: el declive de la autonomía institucional, el énfasis fuerte sobre las habilidades y competencias de tipo material, y la emergencia de

⁸⁸ Por ejemplo, la falta de tecnología ha sido señalada en la educación como muestra de planes de estudio desactualizados, arcaicos, obsoletos y hasta ‘pasados de moda’. Los defensores del cambio tecnológico por consiguiente y a toda costa han sacado ventaja de esto para proponer el cambio a través de adquisiciones tecnológicas masivas. En parte, las quejas que se han elevado han sido por parte de aquellos que han aspirado proveer las deficiencias que han dicho detectar, es decir, es evidente el interés por el beneficio. Los cambios estructurales realizados, se han basado en la convicción de que si no se cuenta con infraestructura de las nuevas tecnologías entonces se tendría un carácter obsoleto del estado de cosas (Laver.). Esto ha desencadenado una competencia feroz entre los nuevos proveedores de educación debido justamente a las puertas que se han abierto por las ‘necesidades’ del cambio.

nuevas formas de control sobre el tipo de carreras, los contenidos de las mismas y de sus materias.

En primer lugar, casi todos los países han reconocido la importancia de educación obligatoria especialmente dirigida hacia el crecimiento y desarrollo económico. En cada caso los funcionarios de los gobiernos asociados con el proceso de revisión educativa han enfatizado, que los recursos financieros para la expansión del sector de la educación superior son estrictamente limitados, haciendo que los presupuestos para este nivel sean insuficientes. Por otro lado, cualquier nuevo desarrollo en el sector se ha esperado que proceda en un clima de restricciones y ajuste fiscal continuos. Sin embargo, las administraciones han sido muy incisivas en incrementar los índices de educación superior tanto en la calidad como en la cobertura.

Contemplando cómo ambos imperativos pueden satisfacerse, las autoridades de la educación superior han vuelto la vista cada vez más hacia las NTIC como medio para incrementar la participación mientras al mismo tiempo se reducen los costos. Este giro tecnológico no ha sido, sin embargo, un ejercicio de ahorro de recursos, sino que refleja y perpetúa cambios profundos en la naturaleza del conocimiento: el mismo concepto de educación, y el papel del estado en las sociedades posmodernas.

3.1.5.4. Revisión del cambio en las políticas educativas

Los cambios basados en la revisión realizada en la década de los noventa en Nueva Zelanda por ejemplo, han resultado en la prioridad para la participación en educación continuada que ofreció un gobierno de mercado neoliberal y que incluyó como políticas la venta de los activos del estado, la eliminación de subsidios y una disminución en el gasto del bienestar, y que dio inicio a esquemas de servicios sociales del tipo ‘el usuario paga’.

El giro hacia el mercado como modelo sobre el cual se basara toda la actividad humana se había postulado sobre una filosofía neoliberal en torno a la cual giraba la concepción de maximizar las utilidades y minimizar los costos, la disponibilidad de multiplicidad de

opciones, y la competitividad individual. Las nociones tradicionales de comunidad y cooperación (cooperativismo) que se asumían como del tipo de bienestar habían desaparecido o reducido al máximo de los procesos de la política educativa.⁸⁹

Una de las justificaciones más frecuentes para el cambio tecnológico en los documentos oficiales sobre las NTIC, aseguraban que se habían presentado ‘fundamentales e irrevocables’ cambios en el mundo laboral: donde se daba un alto valor a la flexibilidad, la innovación, y la adaptación al cambio, en lugar de la adquisición de un conjunto de habilidades y conocimiento estáticos. Con esto se hacía ver que necesariamente tendría que haber un impacto fundamental en la naturaleza de la enseñanza y el aprendizaje. Además, se destacaba los nuevos métodos por los cuales los estudiantes podrían obtener los objetivos básicos precisos de la educación superior dado que se contaba con nuevas capacidades de acceder a la información, procesarla directamente y además comunicarla. Con esta argumentación como base se justificaban las grandes posibilidades que tendrían los estudiantes en un tipo de aprendizaje auto-dirigido, apoyado por las nuevas tecnologías.

De idéntica manera, para los profesores bajo el contexto del cambio tecnológico como solución segura a los problemas educativos se permitía una comprensión más activa al trabajar en un entorno tecnológico. Las nuevas tecnologías se veían como una nueva utopía en cuanto se aseguraba el desarrollo mediante el cambio de la naturaleza, práctica y filosofía de la enseñanza y el aprendizaje al proponer caminos alternos para el conocimiento directo, dejando atrás el papel tradicional del profesor como transmisor de conocimiento. Dada la inevitabilidad de la nueva organización del aprendizaje, se hacían urgentes el desarrollo de competencias funcionales tanto en profesores como en estudiantes

⁸⁹ Se aseguraba como pronóstico que a través de las tecnologías de la información se extendería significativamente el rango de oportunidades de aprendizaje para todas las personas con lo cual se haría realidad la superación de todo tipo de barreras, geográficas, temporales, culturales, e históricas que obstaculizaban el acceso a la educación. De la misma manera se garantizaba que con el crecimiento y disponibilidad de las NTIC e Internet se multiplicarían las formas nuevas de proveer educación a las mayorías. Sin embargo, no se consideró como probable que también se introdujeran nuevos tipos de proveedores de educación superior de orden internacional. Al parecer, el hecho de ofrecer más opciones de educación no sólo reducía los costos sino que al promover la competencia se creaban dificultades y presiones sobre las universidades locales de trayectoria al entrar nuevos competidores internacionales de tipo virtual en la escena, con lo que se facilitaba la competencia institucional desleal en educación.

con respecto al uso de las nuevas tecnologías en los procesos tanto de enseñanza como de aprendizaje. Estas competencias funcionales en el contexto tecnológico tenían que basarse en buena medida en el conocimiento experto de los programas del proveedor (Roberts, 1999).⁹⁰

La era de la información y del conocimiento se había acomodado de alguna forma a los cambios en el papel de estado y la aparición de nuevas alianzas de poder. Se había asumido entonces la necesidad por parte de los nuevos proveedores de la educación de mayor control sobre los sujetos individuales que integraban el nuevo campo del consumo en un mundo computarizado. Este proceso se había acelerado en la década pasada a medida que los computadores se habían vuelto más sofisticados y también más asequibles dentro de la esfera del comercio, la educación y el hogar. El cambio tecnológico dio inicio a un cambio en el estatus del conocimiento: la información había llegado a ser el mayor medio de intercambio. El conocimiento y el aprendizaje se habían vuelto artículos de consumo, teniendo en la información y en sus aplicaciones los medios más importantes a través de los cuales los participantes podrían comprar, vender, y comerciar en el campo educativo.

3.1.5.5. Las NTIC y la educación virtual

Por un lado, se puede decir que la introducción y aplicación de las NTIC se ha tomado como una forma de automatización de las actividades de los actores de la educación, tanto en la instrucción como en actividades de aprendizaje a través de la Internet y por otro en la forma de entrega de programas diseñados ‘listos para servirse’ como los de tipo virtual. Estos nuevos contextos de enseñanza y aprendizaje se han estado haciendo progresivamente obligatorios a nivel universitario.

⁹⁰ Es particularmente interesante en lo concerniente al profesor de las universidades occidentales que se hayan implementado políticas de promoción diferentes a las de la producción en investigación que han tenido mayor énfasis en la racionalidad tecnócrata. Esto ha dado pie para la consideración de indicadores de varias clases: ‘calidad’, ‘desempeño’, ‘eficiencia’, con la lógica de la ‘reducción de costos’ y la generación de ingresos. Sobre todo, a finales del siglo veinte en los países occidentales fue evidente además de los indicadores de calidad la presión hacia el docente investigador para conseguir por su propia cuenta fuentes de financiamiento externas para la investigación.

Sin embargo, y a pesar de toda la euforia por contar con lo mejor y más moderno en cuestión de las NTIC como la fuerza del cambio e innovación en la universidad, no todo ha sido positivo y atractivo, de parte tanto de profesores como de estudiantes en el nivel internacional. En muchas de las grandes universidades internacionales como la UCLA en los Estados Unidos y la Universidad de York y Vancouver en Canadá por ejemplo, se han presentado reacciones por parte de los estudiantes y profesores en contra del uso impuesto de la tecnología. Esta acción se ha visto reflejada en el rechazo de las iniciativas de implementación de las NTIC como parte de la instrucción y el aprendizaje en la que ha habido la intervención de corporaciones o agencias privadas y comerciales quienes ya se habían identificado por sus logos y emblemas en las páginas universitarias como contraprestación al desarrollo de programas. Todo esto ha significado que los estudiantes hayan dado muestra evidente de las no muy claras perspectivas académicas por parte de las instituciones mediante la incorporación de agentes ajenos a la educación en lo atinente al aspecto académico de cursos particularmente. Especialmente, se ha puesto en duda la ética de la educación virtual o en línea (*on line*) liderada por los desarrollos tecnológicos empresariales, sobre todo en los países desarrollados.⁹¹

No obstante, las organizaciones comerciales interesadas en participar en la educación superior han sido cada vez más numerosas y en ese contexto según Noble (1998) las universidades no sólo han estado sufriendo una transformación tecnológica sino que además bajo este cambio se ha imbricado la comercialización de la universidad. En otras

⁹¹ La implementación de la tecnología ha tenido muy poca deliberación sobre los aspectos técnicos, pedagógicos y económicos lo cual ha implicado el aumento de los costos por parte de los estudiantes justificado especialmente por el uso de las nuevas tecnología. Noble, D. (1998). *Digital diploma mills: the automation of higher education*. se pregunta si esto es una respuesta al miedo de quedarse rezagado y a las incesantes presiones por la modernización y el cambio tecnológico (competitividad). Esto se habría dado durante la década de los ochenta en la que ha intervenido la maquinaria económica global y la política neoliberal acompañadas de los órganos de dirección de las universidades convirtiendo así a las universidades en focos de un negocio próspero, especialmente con el caso de la reforma de las patentes por parte de las universidades para la posesión de la propiedad intelectual y el desarrollo de la infraestructura para la conducción de investigación comercialmente viable, que según Noble. ha permitido el aumento de relaciones corporativas y la creación de nuevos mecanismos para hacer de la universidad un proceso de *comodificación*

palabras la tecnología sería sólo un disfraz con el que se cubre una transformación ideológica de la Educación Superior.⁹²

También ha sido importante ver que durante esta época, especialmente en las universidades con grandes infraestructuras tecnológicas (caso Universidad de Phoenix, por ejemplo) uno de los mayores cambios ha sido la caída del ‘campus’ como centro de actividad y debate intelectual y social. Noble ha atribuido esto a dos fases: una de ellas es la comodificación (mercantilización) de la función de la investigación, y la otra ‘comodificación’ de la función educativa o docente. En la primera, se ha transformado el conocimiento científico y de ingeniería en productos comerciales que pueden obtenerse y venderse en el mercado y, en el segundo caso, la comodificación de los ‘paquetes’ de cursos transformados en cursos de software, en productos diseñados comercialmente y disponibles, a los cuales se puede tener acceso por parte de los estudiantes o la gente con necesidades de estudio, inclusive desde sus propios hogares sin necesidad de desplazarse a la institución. Opuestamente a este proceso, sin embargo, no obstante el aumento de la matrícula, se habían congelado tanto la incorporación de nuevo personal como los salarios, lo mismo que otra serie de ayudas institucionales.

3.1.5.6. El carácter funcionalista de las nuevas tecnologías

El concepto de educación a distancia que inicialmente se hacía en el nivel de la correspondencia impresa y se desestimaba como de no muy buena calidad, cambió de rumbo desde la última década del siglo XX con las NTIC como soporte tecnológico dando paso a la universidad virtual. Esta forma tecnológicamente más avanzada de educación a distancia, ha sido progresivamente equiparada con la presencial.

⁹² Según Noble, a pesar de algunos obstáculos de orden presupuestal en las instituciones para la inmediata implementación tecnológica a gran escala, las perspectivas educacionales críticas del imperativo e-learning están, en su mayor parte, marginalizadas o ignoradas por la comunidad educativa. A medida que los intereses económicos se priorizan sobre los más específicamente educacionales, un nuevo tipo de académicos empresariales (*entrepreneurial*) legitiman las ideologías corporativas, empresariales y comerciales de los grandes proveedores ‘educativos’. De la misma manera, nuevas alianzas de diseñadores y desarrolladores comprometidos con la tecnología por su propia causa crean ahora productos para el ‘mercado educacional’, con poca o sin ninguna experiencia en metas y propósitos educativos fundamentales. Por consiguiente, las teorías educativas explícitamente se suplantán por un discurso con intenciones economistas del orden empresarial. Noble.

Los discursos sobre los aportes de la educación virtual basada en la NTIC han excedido en buena medida las expectativas debido particularmente al entusiasmo desmedido con que se ve a la tecnología y su carácter funcional para la solución rápida de los problemas en educación. La racionalidad del discurso tecnológico junto con la creciente orientación de la educación como una forma de ‘mercantilización’ ha llevado a la consideración del concepto de la educación virtual en términos funcionalistas como la que se daba en Universidades de Europa (Universidad Abierta en Gran Bretaña, por ejemplo) en los Estados Unidos (complejo virtual de la Universidad de Phoenix) y Canadá (Universidad de Vancouver). La globalización y la internacionalización de la educación han traído vastas oportunidades de introducción en el ‘mercado educacional’ en el nivel nacional e internacional en los demás países donde ha existido ‘demanda’ visible por los diferentes niveles de educación. Esto ha sido tratado en el nivel internacional por agencias como al UNESCO, la OEA, la OCDE como parte de un discurso de ‘democratización’ con la encomiable tarea de llegar a las personas de ‘sitios apartados’ o ‘difícil acceso’.

Como una crítica a las nuevas tecnología desde un enfoque de sus prácticas discursivas y su relación con la educación superior se ha dejado entrever la verdadera función de la misma. Ha sido entonces la racionalidad funcionalista que proporciona una visión de la relación entre la tecnología y la educación que conjuntamente con el contexto socio político y económico de la época y de una orientación epistemológica de tipo positivista que configurarían la ideología dominante en la nueva sociedad de la información, del conocimiento y de la economía a nivel mundial.⁹³

Tomando de la cartografía del cambio en educación se podría acercar a entender visualmente el fenómeno en el que tanto el funcionalismo como el pragmatismo se han interesado por soluciones prácticas y operativas a los problemas del momento histórico

⁹³ Ver en Feenberg, A. (1999). *Questioning technology*. y Feenberg, A. (1990). *Post-industrial discourses*. donde se destaca la ambivalencia de la tecnología en relación con el progreso humanista y social que persigue la modernización a través de la automatización (control) y sus supuestas ventajas.

(Paulston, 1996).⁹⁴ Teniendo como recurso a una base científica del conocimiento proveniente de la lógica de las ciencias naturales este modelo se podría tomar para determinar contextual y discursivamente la relación entre la tecnología y la educación de la época en cuestión. En la siguiente gráfica del modelo de Paulston (Ver fig. 10) se han configurado los cuatro referentes del ámbito de cambio en la universidad determinados por la intersección de la dimensión ontológica (eje horizontal) y las del cambio y sus relaciones de poder e ideología (eje vertical)

3.1.5.6.1. La dimensión ontológica de las nuevas tecnologías

El mapa global de la relación entre las NTIC y la educación estaría dada por los cuatro referentes en que se sitúa a la tecnología desde la perspectiva educativa: la dimensión ontológica y la de relaciones de poder e ideología representado por dos ejes, horizontal y vertical. El eje ontológico (horizontal) tiene que ver con el fenómeno de la educación en sus dos dimensiones: objetivista (extremo izquierdo) o subjetivista (extremo derecho). En el primer caso, se tiene el grado de ‘objetividad’ que la educación le adjudica como ‘realidad’ externa al sujeto (‘realista-objetivista’ tradición positivista - ciencias naturales). En el segundo caso, la realidad es un fenómeno subjetivo (idealista-subjetivista), en parte construido por el sujeto.

3.1.5.6.2. La dimensión de ideología y relaciones de poder

La dimensión vertical detalla la dimensión de ideología y poder sobre las que se ubican las orientaciones del cambio tecnológico. Las NTIC estarían en el centro de las relaciones de poder en su relación con la Educación Superior donde se dan distintos intereses de acuerdo con el contexto global: economía de mercado, sistemas de entrega, aprendizaje distribuido, oferta-demanda de programas educativos, entre otros. De acuerdo con esto, inicialmente se tendría que la orientación de las prácticas discursivas en educación con respecto a las NTIC se ubicaría hacia la parte inferior derecha del modelo donde se mantienen la relación ‘funcionalista’, (la cual expresa una forma fuerte de modalidad verbal). A medida que se

⁹⁴ Esta cartografía se refiere al cambio educativo con respecto a las nuevas tecnologías desde una perspectiva de innovación teniendo en cuenta las exigencias del cambio veloz en la sociedad en un mundo post-moderno.

avanza en el eje vertical se tendría la posición crítica ‘funcionalista-radical’ de las relaciones con respecto a las NTIC.

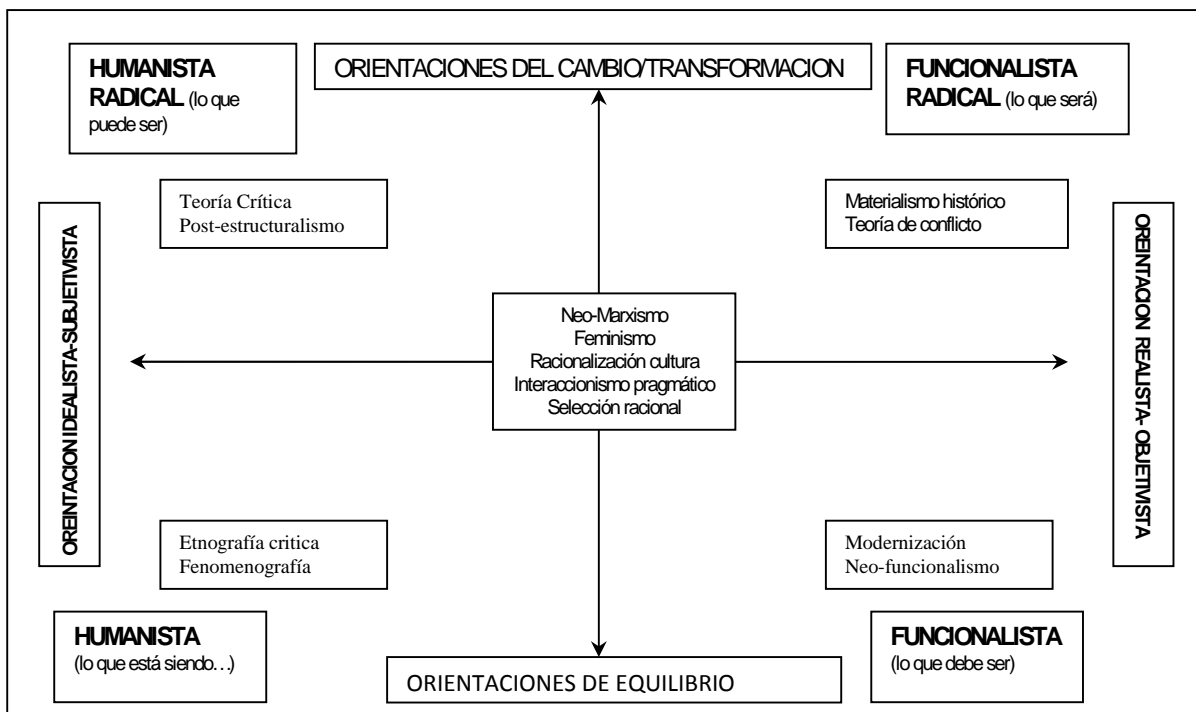


Figura 10. Modelo cartográfico del discurso y la relación NTIC y educación (basado y adaptado de Paulston, 1996, p. 334.)

En este sentido se puede ubicar la territorialidad de las NTIC desde la visión funcionalista con respecto a los demás puntos del plano ontológico y de poder e ideología que se configuran en el campo de la Educación Superior y desde cuya perspectiva se estarían proponiendo, configurando, decidiendo e implementando las políticas educativas con respecto a las NTIC en el periodo de finales de la década de los noventa.

3.1.6. El discurso del cambio tecnológico en Educación Superior

3.1.6.1. La retórica de la globalización

El concepto de ‘retórica de la globalización’ se ha venido utilizando desde finales del siglo XX para referirse a la construcción discursiva de un estado de cosas que se ha conocido como ‘globalización’ y que se ha dado en una argumentación muy cercana con otros

elementos constitutivo del discurso de esta época como por ejemplo el de la 'competitividad', la 'liberalización' y la 'flexibilidad' como condiciones del crecimiento económico (Wodak, 2000). Este recurso a la competitividad y la liberalización, como una precondition para el crecimiento económico ha estado en gran medida apoyado tanto para las medidas macroeconómicas como para las medidas estructurales. Más aun, tal retórica ha sido invocada para proclamar una identidad de los sujetos como 'actores globales', en particular en el caso de los países líderes económica y tecnológicamente como Estados Unidos, Europa y Japón. Dentro de esta conceptualización las políticas económicas han aparecido naturales, universales, y aceptables; es decir, persuasivas y, por consiguiente, 'retóricas' en la medida en que su naturalidad y unidad han logrado buena acogida para quienes estas se han diseñado y dirigido.

Durante la época en cuestión la retórica de la globalización ha estado marcada por dos figuras constitutivas: en primer lugar, la des-politización de la actividad de los campos socio-económicos donde ha sido importante el rol de los mercados financieros; y en segundo lugar, la 'desaparición' del estado-nación, que es también la desaparición del estado de bienestar o la impotencia del estado-nación frente a las nuevas demandas económicas globalizantes. Los mercados financieros han sostenido una posición muy particular, como lo han sostenido algunos de sus críticos: han experimentado una increíble presión por internacionalizarse.⁹⁵ Sin embargo, a pesar de que se ha escuchado hablar

⁹⁵ No obstante, una característica que sobresale de las demás conexiones es la de 'preparación para el futuro', que implica la tendencia a la universalización y la homogenización de diferente tipo (político, social, cultural, etc.). Sin embargo, algunos le aducen causas y consecuencias de tipo tanto económico como político; Smith, R., *et al.* (2005). *Policy processes for technological change*. McLuhan. *La galaxia Gutenberg génesis del "homo typographicus"*. y McLuhan. *Comprender los medios de comunicación: las extensiones del ser humano*. hasta la de los noventa por Castells. *La era de la información: economía, sociedad y cultura. Vol. 1, La sociedad red..* O en un sentido más general se destaca el predominio del punto de vista occidentalista que conllevaría paradójicamente de la desintegración nacional a la integración transnacional Harvey, D. (1990). *La Condición de la posmodernidad*. y Giddens, A. (1999). *Consecuencias de la modernidad*. Para unos autores que ven críticamente la sociedad capitalista global y neoliberal consideran la globalización como un punto de partida hacia la construcción de una sociedad de consumo con mucho más poder que el mismo estado Chomsky, N., *et al.* (2002). *La sociedad global: educación, mercado y democracia*. Para otros aparece como catástrofe que amenaza las civilizaciones y culturas de las minorías, Kroker, A. (1998). *Capitalismo virtual.*, y aun para otros como condiciones para las economías más débiles a su entrada al sistema económico mundial, con sus dificultades y riesgos especialmente en educación. Freire, P. (1996). *Cartas a Cristina: reflexiones sobre mi vida y mi trabajo*.

continuamente de globalización, lo que ha sucedido es que sólo un muy pequeño número de economías o bloques económicos ha sido el dominante (Los Estados Unidos, algunos de la Unión Europea y Japón -países del G8). Lo que más ha preocupado, especialmente a los críticos de la globalización no es el hecho real de la naturaleza ‘global’ del capital sino el control político que se ha realizado por parte de los conglomerados empresariales y económicos y de lo que se ha dejado de hacer por parte del estado.⁹⁶

3.1.6.2. Tecnologización y mercantilización de la educación

A nivel general se podría decir que el discurso ‘dominante’ de las nuevas tecnologías ha tenido aspectos de influencia de diversos ámbitos:

El discurso dominante sobre las nuevas tecnologías, tanto en los medios de comunicación, como en las esferas políticas y empresariales de las sociedades occidentales en un discurso económica y políticamente interesado en resaltar las bondades de sus efectos, optimista sobre el futuro hacia el que caminamos, y axiomático sobre su necesidad. Es un discurso que apenas deja sitio para la discrepancia, para el análisis crítico tanto del proceso acelerado de estas innovaciones tecnológicas como de los efectos sociales y culturales de dicho proceso.⁹⁷

Esto indica que el progreso técnico dentro de la sociedad capitalista con su enorme poder de transformación ha sido aceptado en forma acrítica a nivel del discurso que lo ha vuelto extendido y al mismo tiempo dominante en cuanto al cambio institucional. Se habría necesitado contar, por consiguiente, con herramientas de análisis discursivo para su auscultación, comprensión y explicación.

⁹⁶ Se presumía que entre más de cerca un gobierno controlara su economía y manejara asuntos sociales, más predecible debería ser el futuro. Por otro lado en el campo de lo utópico se admitía una posición opuesta estableciendo que al promover procesos de aplicación de la informatización e implementación de modelos tecnológicos a través del computador en gran escala promoverían la evolución de una economía planificada. En este sentido, el desarrollo de métodos funcionalistas utilizados serían de indudable simpatía por parte de los empresarios, administradores y políticos de inclinación mercantilista. Sobre este modelo tecno-económico es sobre el que la sociedad y la comunidad educativa deberían permanecer alertas y listos a resistir a través de la crítica y la reflexión, especialmente cuando estos desarrollos ignoren los objetivos de progreso humanos en aras del solo beneficio económico.

⁹⁷ Zubero (s. f.) citado en Area Moreira, M. (1998). *Desigualdades, educación y nuevas tecnologías.*, p. 1.

Según investigaciones con análisis crítico del discurso durante la época en cuestión ha surgido el concepto de ‘tecnologización’ del discurso, proceso por el cual se constituye una nueva hegemonía en el orden del discurso de una organización o institución (Fairclough, 1995a). Esto también ha constituido una práctica discursiva contemporánea de tipo ‘vertical’ utilizada por los gobiernos (como parte de la ingeniería del cambio) para transformar prácticas tradicionales por otras que estructuran un tipo de hegemonía del discurso. Estos procesos se han centrado alrededor de la construcción del sujeto con el fin de adecuarlos a las demandas de la economía de mercado.⁹⁸ También ha relacionado este tipo de discurso con la clase de ‘tecnologías’ que constituyen el poder en la sociedad moderna de finales del siglo XX que han servido para legitimar estos discursos. Así la tecnologización del discurso se ha encontrado tanto en las diferentes prácticas sociales como en la educación y principalmente en las políticas educativas como parte de las fuerzas dominantes que han dirigido los cambios sociales y culturales.

En cuanto a la ‘mercantilización’ del discurso, y más específicamente en el contexto de la educación durante la época de estudio, también se han determinado prácticas discursivas centradas en el ‘mercado’ y el ‘consumo’ con las que, instituciones como la universidad, se han presentado como quienes ofrecen productos a un cliente el cual escoge y se sirve de un menú. Esto ha marcado una relación ‘mercantilista’ en una institución donde los sujetos asumen los nuevos roles del mercado y de la economía global y ha trazado una fricción entre de los que han decidido ser académicos o ‘vendedores’ (Fairclough, 1995a).⁹⁹ El discurso y sus prácticas consecuentemente se han apropiado de estrategias persuasivas y

⁹⁸ La preocupación de uno de los mayores críticos de la tecnología del siglo XX (a partir de la tercera revolución industrial) es la de Gunter Anders Anders, G. (1992). *Die Antiquiertheit des Menschen*. por la vulnerabilidad del sujeto y el peligro de la pérdida de su libertad e influencia, a través de los mecanismos y estructuras que socaban la subjetividad y agencialidad del ser humano. Schraube, E. (2005). *Torturing things until they confess: Gunther Anders' critique of technology.*, lo pone de manifiesto cuando emplea la analogía del juego de ‘pachinko’ (un juego japonés) a través de una máquina donde se percibe la clase de fascinación que envuelve al hombre y lo arrastra en una atracción casi sexual. Después de considerar una respuesta a través de la consideración de la relación misma con la máquina pasa a la explicación de los cambios que tienen lugar ante las condiciones presentes de la tecnología, es decir la permanencia retórica, y abstracta de la persona.

⁹⁹ Esta es quizá la amonestación más fuerte que hace Fairclough al mundo académico y de investigadores sobre la manipulación que se ha llevado a cabo a través de la introducción de cambios en las prácticas discursivas en la universidad dirigidas por el mercado y el cambio tecnológico.

retóricas propias de otros contextos, dominios, variedades y géneros discursivos como los de la empresa y organizaciones corporativas de tipo económico constituyendo así un vasto proceso intertextual e interdiscursivo. Esto ha llevado a la realización de un proceso de recontextualización del discurso en el que ciertas prácticas discursivas del ámbito del mercado como contexto se han tomado para integrarse en las prácticas discursivas de otro: el del mundo académico e investigativo.¹⁰⁰

3.1.6.3. Recontextualización del discurso en Educación Superior

Analizando los discursos de las políticas de educación superior en el contexto de la Unión Europea de finales del siglo XX, Fairclough & Wodak han encontrado patrones que sugieren una marcada influencia de sectores ajenos a la educación con una indudable influencia modernizante, es decir, los discursos de la educación afectados y matizados por discursos de la economía de mercado, de la globalización y de la política neoliberal. Otros aspectos y tópicos discursivos prevalentes y referentes a la ‘modernización’ han sido cada vez más frecuentes “La modernización es ampliamente conocida como un movimiento hacia una forma Anglo-Americana de capitalismo. Un cambio asociado con el discurso ha sido la emergencia hegemónica del discurso de la competitividad” (Fairclough y Wodak, 2000b, p. 2).

Se ha notado cómo los discursos que han hecho su aparición, especialmente, en la última década del siglo XX han tenido una importante consideración por parte de quienes rigen sus destinos al momento de integrar y desarrollar políticas educativas en la universidad en el nivel mundial. La frecuente recurrencia a los nuevos conceptos de la época del cambio tecnológico ‘época cambiante’, ‘sociedad del conocimiento/información’ y ‘economía del conocimiento/información, la era/sociedad de la información, la era/sociedad del

¹⁰⁰ Esta recontextualización puede asimilarse al término reconstitucionalización como los que utiliza Sádaba Rodríguez. : “la reconstitucionalización que se produce al pasar de una organización social, con el Estado como punta de lanza de la vida colectiva, a un Mercado como actor principal y constructor de lo social tiene su importancia sustancial en el dibujo de las estampas del riesgo contemporáneo” (p. 19-20). Es precisamente dentro del contexto de incertidumbre y riesgo creado por el desarrollo tecnológico que para las instituciones de tipo social como la educación, el cambio es un salto peligroso: “El salto al vacío que va del capitalismo público al capitalismo privado tiene mucho que ver con la reconstrucción y reformulación de estos cambios a escala institucional.” (p. 20)

conocimiento, la era/sociedad de las comunicaciones (Harvey, 2001), como nuevas metáforas se han tratado usualmente en forma acrítica en las investigaciones donde sólo se las ha considerado como una transposición de la ‘economía del conocimiento’ (Brint, 1994)¹⁰¹ y donde se asume una idea de un contexto compuesto de ciudadanos bien informados a través de las Nuevas tecnologías de la información y la Internet como plataforma básica. Pero las conclusiones han mostrado lo contrario; la gran variedad de especialización de la información y del conocimiento han conducido a un incremento de la ignorancia de la sociedad en general (Drucker, 1993).¹⁰²

3.1.7. La sociedad en ‘red’ y el discurso económico de la tecnología

La metáfora de la ‘red’ ha sido una de las principales características de la nueva sociedad de la información y del conocimiento en la que la comunicación ha estado en el centro de toda actividad. Las telecomunicaciones se han manejado en forma efectiva en el tipo de organización empresarial en diversidad de ámbitos y a través de organizaciones transnacionales que han tenido como meta dividendos económicos altamente productivos.¹⁰³ También se han utilizado términos metafóricos alusivos a lo biológico, lo orgánico, lo sistémico en los discursos que han tenido como objetivo impactar en la conciencia de las masas. Así por ejemplo, han proliferado conceptos como los de ‘democratización’ ‘libertad’, ‘creatividad’, ‘desarrollo’, ‘evolución’, etc. El crecimiento y el deterioro, el nacimiento y la destrucción han sido consideraciones dialécticas utilizadas para justificar el cambio a lo ‘nuevo’ a expensas de la destrucción o la muerte de lo ‘tradicional’ o lo ‘viejo’.

Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación han operado en forma hegemónica como mercado de medios con tácticas neo-coloniales en donde el común denominador es la competitividad dentro de un contexto industrial dominado por

¹⁰¹ Citado en Ungar.

¹⁰² Ibidem.

¹⁰³ Aquí se puede comentar el caso del desarrollo económico de empresarios transnacionales como Bill Gates, mundialmente conocido y de Carlos Slim el magnate Mexicano, propietarios de las dos más poderosas empresas del mundo, Microsoft y Telmex respectivamente y que no por coincidencia son de computadores y telecomunicaciones.

corporaciones emergentes con operaciones en red en espacios transnacionales. Su impacto todavía ha sido prácticamente desconocido, no obstante, su penetrante e invasiva proliferación en las sociedades modernas. La calidad de red donde la información y la comunicación son sus medios ha prometido el ‘acceso’ y la ‘navegación’ a cualquier ‘parte’ y en cualquier ‘momento’ eliminando barreras y fronteras geográficas, sociales y culturales adquiriendo, de esta manera, valor en la inmediatez de la información y del conocimiento.

La globalización de los mercados y la integración de la tecnología en varios modos de consumo, tanto en el campo de los negocios, la industria, el entretenimiento, y en la educación, ha permitido que grandes corporaciones como el caso de Microsoft e Intel, entre otras, hayan dominado y controlado los estándares de la actividad industrial, de desarrollo, y eventualmente de progreso científico. Se configura así un tipo de colonización en la que ya no es la imposición por la fuerza sino la intensidad de los cambios y la novedad de la innovación por la consecución de un bienestar material constituido como ideología de las masas a través de los medios de información y comunicación que manejan esas mismas tecnologías (García Canclini, 2002).

Con la denotación de hegemonía y poder sobre los medios de información y comunicación se ha configurado también la connotación del ‘imperialismo informático’ en su forma de red trans-territorial. Junto a esto se ha destacado entonces la ideología del ‘libre comercio’ lo cual se ha convertido en una poderosa metáfora cuando se ha asociado al ‘libre flujo’ de la información y de la comunicación apareciendo con una carga positiva ‘innegable’ pero que conlleva consecuencias de acción importantes.¹⁰⁴

Tanto en el auge de la globalización de finales del siglo pasado como su retórica y la catálisis de las nuevas tecnologías aunada a la de las nuevas políticas neoliberales de libre

¹⁰⁴ En este sentido Chomsky, *et al.* *El beneficio es lo que cuenta: neoliberalismo y orden global.*, sospechan del término ‘libre’ en ‘libre mercado’ y sostienen que se trata de una mitología y que lo que verdaderamente cuenta es el beneficio que pretenden los grupos económicos transnacionales para quienes el estado es una institución ineficaz y que prácticamente ‘estorban’ o ‘entorpecen’ el verdadero *laissez-faire* de la economía global neoliberal. En consecuencia el ‘libre comercio’ no es en realidad tan ‘libre’.

comercio ha impactado el repertorio de términos que se aplican a diario en los contextos políticos, económicos, sociales y educativos de la sociedad. La sociedad de la información, y del conocimiento, las mediaciones tecnológicas, los bienes de consumo, la globalización, las políticas neoliberales, la virtualidad, la estandarización, las redes, la eficiencia, la productividad, la competitividad, la flexibilidad, la movilidad, la automatización, etc. se han asimilado y aplicado en las nuevas meta-narrativas de la sociedad postmoderna en el sentido propuesto por Lyotard donde “... la informatización de las sociedades [...] puede convertirse en el instrumento ‘soñado’ de control y regulación del sistema de mercado, extendido hasta el propio saber y exclusivamente gobernado por el principio de performatividad. Comporta entonces inevitablemente el [uso del] terror” (Lyotard, 2006, pp. 118-119).¹⁰⁵

Lo global ha sido también un nexo con lo comunicacional, es decir la metáfora de la red y sus propiedades de conexión y comunicación para el intercambio de la información ha tenido un papel predominante en el mundo de la tecnología. La visión axiomática de las NTIC como herramientas que han facilitado la hegemonía política, económica y cultural ha alentado el predominio del poder económico, político y cultural en la sociedad posmoderna constituyéndose ya no en una forma de dominio por la fuerza o en enfrentamiento físico mediante la imposición *de facto*, sino bajo la fuerza del lenguaje como persuasión; en la apariencia del ‘acceso’, y el “flujo”, libres y sin barreras de la información; de la ‘libertad’ de exploración y ‘navegación’ ilimitadas y de estar ‘conectado’ en un mundo de la comunicación y el conocimiento del que nadie desea estar ‘excluido’. Es la aceptación de la imposición de nuevos estándares de comportamiento creados por la tecnología y la presión que tienen las personas para ser consideradas como parte de la ‘red’ y para no ‘desconectarse’ de la misma (Mattelart, 2000).

¹⁰⁵ (Mi énfasis). Con esto se habrían integrado el capitalismo global y las nuevas tecnologías en una simbiosis de mercado y medios de control a través de redes y flujos de información y comunicación causando cambios paradigmáticos en el sentido de ‘revolución’ de Thomas Kuhn, en la sociedad, la cultura, pero especialmente en la educación.

3.2. EL CONTEXTO LOCAL

La educación superior dentro del marco de los cambios que le ha impuesto la tecnología en un nivel más local ha sufrido transformaciones importantes en las últimas décadas del siglo XX. A nivel de América Latina se ha pasado del concepto de universidades con una sola sede al de macro universidades como las de nivel internacional con sedes múltiples en un intento por dar una mejor cobertura e ir a la par con la masificación de la demanda por la Educación Superior (Didriksson, 2000; Didriksson, 2006).

Otro cambio importante en la universidad desde la perspectiva histórica ha sido precisamente la comercialización y mercantilización de las instituciones privadas y el impacto que han tenido las nuevas tecnologías de la información en una diversidad de espacios como el aprendizaje, la enseñanza, la administración, y la investigación. Además, de estos aspectos de cambio, se añade que algunas de las tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe durante las últimas décadas se habían manifestado, según (Didriksson, 2000; 2006) en torno a nuevos mecanismos de:

- evaluación
- rendición de cuentas
- acreditación (desempeño de programas y personas)
- internacionalización en los procesos de aprendizaje
- transferencia de conocimientos y tecnologías

Consecuentemente, la meta para organizaciones a nivel mundial como la UNESCO y su capítulo para América Latina IESALC (Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina) ha sido el estudio de estas tendencias que marcarían el referente para la conformación de una sociedad del aprendizaje permanente o ‘de toda la vida’, que permitiría vislumbrar el futuro de la Educación Superior.

3.2.1. La modernización con influencia externa

La mayor fuente de influencia que no sólo ha introducido nuevos términos sino visiones del mundo e ideologías sobre la Educación Superior y el cambio por la modernización han sido

los documentos que a nivel oficial se han emitido por parte de agencias transnacionales y mundiales como el caso de la UNESCO, la OCDE y el BANCO MUNDIAL, entre otros. Al respecto y teniendo en cuenta estos documentos como políticas mundiales sobre Educación Superior, la UNESCO, aludiendo directamente a la tecnología de la información y la comunicación, había indicado que no se podría desconocer el impacto de la tecnología en la actividad y desarrollo de la Educación Superior. Aunque, según (Tünnermann, 2000) las políticas del Banco mundial se hayan visto más de tipo economicista, reflejado en el título del documento “Educación Superior: lecciones de la experiencia”¹⁰⁶ y las de la UNESCO (desde una visión más humanista): “Documento de políticas para el cambio y el desarrollo en la educación superior”¹⁰⁷ no se puede negar la influencia o presión que las políticas internacionales han tenido regionalmente ya sea desde la visión ‘economicista’ como la del llamado lado ‘humanista’.

Según Tünnermann (2000) El Centro Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe (CRESALC) como capítulo de la UNESCO reunido en 1994 había identificado entre otros, como temas del debate latinoamericano y del Caribe para la educación superior: La incorporación de ‘redes’ de información y de ‘nuevas tecnologías’ de administración y gestión; lo mismo que ‘innovaciones y nuevas formas de enseñanza/aprendizaje. Además, en el documento presentado en febrero de 1995 la UNESCO después de consideraciones sobre el ‘cambio constante’ y las ‘profundas transformaciones’ especialmente provenientes del rápido desarrollo tecnológico de la información y las comunicaciones; del impacto de la globalización manifestaba que "...todos los países independientemente de su nivel de desarrollo industrial, tienen que utilizar normas y equipos mundialmente aceptados.”(Tünnermann, 2000)¹⁰⁸

También el Consejo de Europa había hecho explícitas sus manifestaciones de cómo sería la universidad del siglo XXI. Varias de sus referencias tenían que ver con la ‘apropiación’ de

¹⁰⁶ Documento del Banco Mundial difundido en Septiembre de 1993 por el Departamento de Políticas Educativas y Sociales del Banco Mundial.

¹⁰⁷ Documento de la UNESCO presentado en conferencia de prensa en Paris, el primero de febrero de 1995.

¹⁰⁸ Documento de La UNESCO, Paris (1995). Citado en Tünnermann. p. 127.

la tecnología y su relación con la sociedad en un mundo 'globalizado'. La integración de la universidad con las grandes redes telemáticas, académicas y científicas, -como en el caso más conocido de Internet- y su participación activa en el mundo universitario mundial, para llegar a la universidad invisible o electrónica (universidad virtual) han estado a la orden del día en la discusión de políticas sobre Educación Superior. De la misma manera, se ha propugnado por una universidad que utilizara los recursos que le ha brindado la tecnología moderna.

Se ha podido observar que una de las características normalmente mencionadas para hablar de cambio educativo y de la calidad de la Educación Superior presentes en muchos de los documentos de planeación, evaluación, y conceptualización es el del 'acceso a la información', junto a las de la conformación de redes académicas, redes de conocimiento, redes de investigación, la interdisciplinariedad, o el dialogo interdisciplinario, la productividad, la eficiencia, la prospectiva y las cambiantes demandas económicas, entre otras características. Pero sobre todo y lo que más ha preocupado es la inserción de la educación superior en el mundo globalizado, que a pesar de contar con muchos defensores, ronda la preocupación de que este fenómeno primordialmente 'economicista' haya producido una ruptura entre unas minorías privilegiadas y otras -la mayoría- que han estado rezagadas económicamente, y que ésta haya sido aun mayor que la existente entre países del primer y tercer mundo; que la brecha entre los que más tienen y los que menos tienen haya sido cada vez mayor.

En este sentido, ha sido por demás comprensible de parte de la crítica los cuestionamientos de presión por el cambio especialmente en términos socioculturales que estaría exigiendo la época de la globalización. Debido a esto ha sido importante la pregunta sobre cuáles son las verdaderas intensiones del cambio y el tipo de exigencias que se han hecho: "A nombre de qué o quién se nos viene a decir ahora que la 'globalización' exige un cambio radical de las representaciones culturales que Latinoamérica ha generado sobre sí misma?" (Castro-Gómez y Mendieta, 1998, p. 7). La respuesta no ha sido fácil ya que tiene que ver con una compleja red de relaciones de mercado, economía, política dentro de una racionalización

tecnológica, con tintes ideológicos que afecta a las instituciones sociales que grupos de interés como las grandes corporaciones transnacionales tienen en países subdesarrollados. Es en el contexto del mundo capitalista de tendencia globalizante que se han hecho más evidentes estas exigencias en un contexto de la educación virtual donde lo físico ha sido reemplazado casi por completo por lo electrónico.

3.2.2. El Informe Atcon y el contexto modernizante de la universidad colombiana

Aparte del modelo de educación a distancia también es necesario ver la influencia que tuvo el ímpetu por la modernización de la universidad y en la concepción de la universidad en Latinoamérica y en Colombia.

Es indudable que al lado del progreso industrial y el apego a las universidades extranjeras de avanzada como modelo, el ‘Informe Atcon’, basado en un estudio realizado por el experto norteamericano Rudolph Atcon (Atcon, 1966) para la universidad latinoamericana también haya jugado un papel importante en la presión por la modernización. Al menos en algunos estudios analíticos y críticos lo habían identificado como un ‘manifiesto modernista’ (Lebot, 1979) y como una de las formas globales de estrategia ideológica imperialista. Además, es importante notar la forma explícita en que el informe enfatizaba la necesidad ineludible de la ‘modernización’, con todas sus implicaciones tecnológicas y la confianza incondicional puesta en el factor económico de los ‘medios de producción’ como la sola vía de progreso. Este era el requisito para la modernización so pena de una disolución social ‘acelerada’, lo cual también enfatizaba las características ideológicas del informe.

En ese momento, con la expansión del mundo industrial y la aparición temprana de la globalización como modelo político se insinuaba ya la influencia en Colombia por parte del impulso de las nuevas relaciones de producción y de las clases dominantes para que la universidad siguiera un impulso de modernización similar al de otros países desarrollados y en vías de desarrollo. Se había mirado casi siempre hacia el exterior en la búsqueda de modelos para el avance, el cambio y en general para seguir la ruta modernizante de los diferentes aspectos de la sociedad contemporánea. Es así como se establecía que el ideal de

la universidad en Colombia era como el de una institución que incluía “lo mejor de la tradición académica europea y lo más avanzado del saber alcanzado en los claustros norteamericanos.”¹⁰⁹ Se obtenía así, bajo el lema de la modernización, la importación de modelos educativos, pero también culturales, y económicos de las universidades líderes a nivel de desarrollo tecnológico y educativo.

3.2.3. Las NTIC en Colombia

El contexto local de cambio en la universidad y su relación con las NTIC ha sido de una muy baja o casi inexistente crítica debido a los altos niveles de aceptación y entusiasmo que ha generado la introducción, aplicación e integración de las NTIC en la educación en general. Por un lado, la innovación tecnológica ha integrado en el conjunto de la sociedad y su imaginario colectivo el ideal de modernización, progreso, bienestar, y solución ‘precisa’ y ‘rápida’ a los problemas individuales y sociales. Por otro lado, la penetración de la informática y las telecomunicaciones en el ámbito general profesional y de la vida diaria ha sido un indicio de la alta validez física y aceptación que tiene la tecnología en la mentalidad de las gentes y especialmente en la gente joven.

3.2.3.1. Los inicios oficiales de las NTIC en Colombia

La invitación del gobierno colombiano a una misión internacional conformada por dos expertos del Instituto Tecnológico de Massachusetts (MIT), Seymour Papert y Nicholas Negroponte para capacitación en implementación e investigación en tecnologías de la información, la donación del Gobierno Japonés de equipos para iniciar una fase de capacitación, y la colaboración del Centro Mundial de Informática y Recursos Humanos de Francia, entre otros, a comienzos de la década de 1980 marcaron un hito en la introducción oficial de las NTIC para la modernización del estado colombiano y por ende de la educación.¹¹⁰

¹⁰⁹ Chaves, J. M. (1957). *La reforma universitaria en Colombia*. Citado en Lebot, I. (1979). *Educación e Ideología en Colombia*. p. 54.

¹¹⁰ ARCHIVO DE LA PRESIDENCIA, Caja 1, Carpeta 24 (Embajada Japón), folio 1. Documento presentado por el Dr. Alonso Ospina Ospina, Secretario General de la Presidencia al Sr. Embajador del Japón. 3 de Junio de 1983.

Entre los objetivos de la políticas de modernización que buscaba el gobierno estaban la familiarización de los colombianos con el computador con lo que este se transformaría en una ‘herramienta de trabajo’, la modernización del estado, la masificación de los microcomputadores para la educación tanto pública como privada, la incorporación de la tecnología informática y la telemática en los programas educativos al alcance de niños y jóvenes con dificultades de aprendizaje y en el sector rural para la administración y control de cultivos. Además se completaba el panorama de difusión de la tecnología en los campos de la salud, y la industria con lo que se esperaba una contribución significativa de la tecnología en el progreso y desarrollo social y económico del país.¹¹¹

Se entiende que el gobierno no sólo veía las posibilidades de la introducción de las NTIC (en este caso aludidas con el nombre de ‘informática’, ‘computador’, o simplemente ‘tecnología’) tanto en el campo de la administración sino también en el de la educación pública y privada como soporte para el desarrollo de la economía. De esta manera, se había preparado con grandes expectativas la introducción e integración de las nuevas tecnologías en Colombia a nivel oficial.

3.2.3.2. Las NTIC en la década de los ochenta

Durante la segunda mitad de los ochenta fueron muchas las expectativas a propósito de la introducción oficial que acababa de hacer el gobierno en el nivel de políticas educativas de las NTIC para la modernización del estado. Los principales investigadores de la educación hicieron énfasis en el potencial que podría tener la tecnología en el campo educativo, pero al mismo tiempo, hacían la diferencia entre las palabras y los hechos, puesto que a pesar de las expectativas no se vislumbraba ningún asomo de cambio educativo y contrariamente, en una etapa inicial, eran más los problemas del uso de las NTIC que sus beneficios, es decir, la tecnología no dejaba de ser sino sólo una promesa (Peña Borrero, 1988).

Como ha sido la tendencia con la introducción de los diferentes tipos de tecnología en educación proveniente del desarrollo científico y la industria (la radio, la televisión, los

¹¹¹ Ibid. Folio 1.

medios audiovisuales) el advenimiento de las nuevas tecnologías para esa época se anunciaba como una “nueva revolución educativa, esta vez desencadenada y alimentada por los computadores” (Peña Borrero, 1988, p. 2). Además, en la revisión que se había realizado sobre la experiencia en el exterior, principalmente en Los Estados Unidos, donde se manifestaba el carácter no concluyente de los estudios sobre la beneficios reales de las NTIC a pesar de las inmensas expectativas y los altos niveles de entusiasmo generados en el campo, sin embargo, se tenía una gran confianza y expectativa en el gran potencial que se veía en la tecnología y que estaba en proceso de auscultarse a través de la investigación.

Por otro lado, también se centró la atención en el estudio del desarrollo de la inteligencia en el contexto de las NTIC y a pesar del corto tiempo que había tenido la introducción de la tecnología en educación a nivel internacional vio ya en su aplicación un campo altamente positivo para el desarrollo de la cognición humana (Escobedo, 1988). Por ejemplo, se describieron sus diferentes estadios de desarrollo desde la relación de los principios instruccionales de las NTIC con los de la teoría conductista de Skinner, uno de los cuales es el de la ‘eficiencia’ y la ‘eficacia’, y el de la cobertura de la enseñanza “... que debe atender una demanda de instrucción cada vez mayor” (Escobedo, 1988, p. 30), hasta los de tipo más cognitivista en la filosofía educativa de Seymour Papert y su aplicación informática, LOGO, caso particular de estudio en Colombia y sobre el que no se habían podido establecer resultados concluyentes.

La forma cómo se habían introducido las nuevas tecnologías de la información en la vida del ser humano, especialmente con respecto a las grandes expectativas había generado una actitud generalizada muy positiva hasta el punto de poder afirmar que, “[su] importancia reside en el hecho fundamental de que no puede existir ninguna actividad mecánica o intelectual que no requiera de alguna forma [...] de acumulación, intercambio y procesamiento de información.” (Gómez, 1988, p. 314). De esta manera, se habían convertido en tecnologías ‘definitorias’, es decir, “en cuanto redefinen la relación del

hombre con la naturaleza y lo orientan a pensar y actuar a través de la tecnología.”¹¹² Con esto se sostenía que eran los cambios de tipo social, económico, político, cultural, los que estaban estrechamente relacionados con los desarrollos de la ciencia y la tecnología o que eran el resultado de los mismos.

Desde una perspectiva tecnocéntrica también en el caso colombiano, según Gómez (1988) se había introducido en el sector educativo la noción de ‘mercado’ que empezaba a considerar la educación como un ‘procesamiento de información’ de tipo intensivo y de las altas posibilidades de la informática como herramienta educativa para introducirse en ese ‘mercado’ que requería y demandaba innovaciones. De esta manera se tenía en esta posición ‘tecnófila’ la certeza del potencial intrínseco y transformador de las NTIC en educación, en el desarrollo de la inteligencia y en la capacidad de generar un mejor aprendizaje.

Desde una perspectiva más reflexiva también se aportaba una mirada tenue pero de tenor crítico, no a las NTIC en sí mismas sino a su aplicación como medio instrumentalista y funcionalista en educación (Mockus, 1988). Utilizando una conceptualización integrada entre la teoría pragmática de la comunicación de Habermas y la socio-semiótica de Basil Bernstein, Mockus propendía por una ‘racionalización’ de la educación donde la interacción comunicativa entre los sujetos, (en el nivel del texto escrito, por ejemplo) se considerara más que por el uso cultural del medio y sus connotaciones simbólicas. En este sentido, se había condicionado el uso de la tecnología desde un horizonte de las prácticas comunicativas de tipo social para que la tecnología se tuviera como un apoyo eficaz al servicio del hombre. Inclusive, indirectamente se asimilaba la tecnología y su mal uso a un tipo de instrumentalismo no conveniente abogando por el “ir más allá del instrumentalismo que asimila la educación a una acción técnica que sería disponible y racionalizada según los mismos patrones que dispone y racionaliza la acción sobre el mundo natural.” (Mockus, 1988, p. 104). En otras palabras, se priorizaba la comunicación directa, sobre la

¹¹² Bolter, 1984, citado en Gómez, V. M. (1988). *Educación informática y educación informatizada*. p. 314.

asimilación de la educación a un proceso técnico-instrumental, como el que se realizaba en la producción económica o material:

“Si la educación es asimilable a la acción técnica mediante la cual el hombre transforma la naturaleza, es apenas obvio esperar que esa acción se torne más eficaz y eficiente a través del desarrollo de medios educativos (que cumplirán un papel análogo al de los medios de producción en la producción material)”(Mockus, 1988, pp. 106-107)

En este sentido se advertía sobre la irrupción de las NTIC que transformarían la enseñanza en la forma de medios educativos configurándose en su propósito como medios de producción del conocimiento a la manera del ‘trabajo’ y del ‘mercado’ con las nociones de ‘desempeño’ y ‘eficacia’ del trabajo productivo de la economía de ‘mercado’. Mockus complementaba su preocupación de tipo social y educativo con referencia a la importancia del lenguaje como modo de entendimiento ínter subjetivo al considerar la importancia de teoría de Bernstein sobre ‘código restringido’ y ‘código elaborado’. De esta manera, era en la sociedad, como contexto semiótico, donde el ser humano se relacionaba y aprendía el código que le permitía su comprensión de la realidad, su actuación en el mundo de la información y la formación críticas para con los medios tecnológicos utilizados. Eventualmente, el estudiante estaría en similares condiciones al del caso del código restringido en términos de la comprensión de las NTIC y su choque de cómo se conceptualizaban en la universidad.

3.2.3.3. La investigación en las NTIC en los noventa

En un análisis sobre la investigación en esta área en la década de los noventa se encontró que el interés por la formación disciplinar desde la década de los ochenta había empezado tratando el tema alrededor de terminologías como ‘informática’, ‘informática educativa’, ‘tecnología de la información’ y las referencias pedagógicas a Seymour Papert.¹¹³ Las primeras experiencias de trabajo académico se centraron en el estudio de las nuevas

¹¹³ Creador de LOGO en MIT 1968, programa de computador para niños diseñado desde la perspectiva educativa de Piaget, que aplicado en la educación matemática permitiría la emergencia de estrategias cognitivas diferentes de las tradicionales para la solución de problemas.

tecnologías y el desarrollo curricular de la lectura y la escritura (Maldonado y Maldonado, 2000).

Los temas sobre realidad virtual y los multimedios, aunque muy nuevos para esa época, tomaban preponderancia cuando se asociaban a los posibles aportes que podían hacer a la flexibilización conceptual, a los nuevos enfoques de lectura de la información, al pensamiento divergente y a la creatividad y, dada la nueva característica de la producción y difusión acelerada del conocimiento a través de las NTIC, se veía en el desarrollo de la autonomía del aprendizaje un factor clave en el concepto de Educación Superior. Se destacaban, así mismo, la influencia de las corrientes constructivistas, de la inteligencia artificial y de los contextos interactivos para el aprendizaje sin perder de vista las relaciones de comunicación entre profesores estudiantes enfatizadas en los nuevos conceptos de ‘red’ y de comunidad educativa.

En cuanto a la elaboración discursiva se podía apreciar que muchos de los supuestos investigativos sobre las NTIC estaban basados en apreciaciones subjetivas. Abundaban, por ejemplo, referencias adjetivas al uso de las NTIC en educación como algo “mejor”, “veloz”, “trascendente”, y de desarrollo “significativo” determinando así una valoración apriorística tal vez excesiva de las ventajas de la tecnología. Adoptando, en ocasiones, una posición crítica se aseguraba por otra parte que frente a las NTIC el sujeto se circunscribía a la aplicación de procedimientos predefinidos, más no a la evaluación y generación de conocimientos mediante la reflexión crítica sobre el fenómeno del diseño tecnológico.

Con respecto a una posición un poco más crítica se consideró a las NTIC desde dos perspectivas. La primera era en relación a su consideración como herramientas, o instrumentos dentro de un diseño de instrucción o de aprendizaje determinado del que se esperaba mejores resultados que los tradicionales. La segunda apuntaba a la consideración de las NTIC como formas de representación del mundo que mediante el lenguaje servían para acercarse a la realidad educativa, una realidad ligada al mundo de la vida como forma de pensamiento dominante. Esto tenía como consecuencia que en el primer caso se

esperaban efectos positivos de las investigaciones en términos de aprendizaje, de las reacciones, y de la aceptación incondicional en la tecnología para mejorar la calidad de la educación. Sin embargo, en el segundo caso se esperaba una comprensión del fenómeno como tal para adecuarlo a las diferentes realidades y contextos llevando así la investigación a un tipo de acción más reflexiva.

En otras palabras, los trabajos estimaban de mayor importancia la forma cómo se articulaban las actividades de aprendizaje con las NTIC en diferentes contextos dada la baja consistencia de los resultados. Al no haber consenso de los mismos en términos de un mejor aprendizaje, en cambio si era prometedora la investigación que permitiera la comprensión del fenómeno en sí, especialmente “... cuando se afirma que las nuevas tecnologías no aseguran por sí solas el aprendizaje y que la investigación debe enfocarse a su manera de uso y a la relación entre [las] características de los medios y [los] modos de interacción”¹¹⁴

Si bien para esa época ya había algunos programas de pregrado y postgrado trabajando con estas nuevas tecnologías, la investigación era bastante incipiente. Sin embargo, el interés por esta temática estaba creciendo, especialmente dadas las nuevas políticas de acreditación del gobierno nacional para con los programas de Educación Superior. Se vislumbraba en el inmediato futuro una orientación más profusa por la investigación en la integración de las NTIC en el campo de las redes telemáticas, la educación virtual, el impulso de sistemas de información, las telecomunicaciones y su articulación con las políticas nacionales e institucionales.¹¹⁵ La importancia real de la comunicación verbal, y escrita se complementarían con la de la representación virtual en un desplazamiento de la enseñanza hacia el aprendizaje dentro de los nuevos y cambiantes contextos por la apropiación

¹¹⁴ Clark, R. E. (1983). *Reconsidering Research on Learning from Media*. citado en Maldonado, L. F., et al. (2000). *Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación: Estado del Arte de la Investigación, 1990-1999*. p. 23.

¹¹⁵ Lideran en esta campo grupos de investigación y desarrollo pedagógico en torno a las NTIC La Universidad Pedagógica Nacional, la Universidad de Antioquia, la Universidad Industrial de Santander, la Universidad del Valle y la Universidad Nacional con grupos y programas de investigación y desarrollo reconocidos y apoyo de sus líneas a programas de Magister y Doctorado

tecnológica. La aseveración que se hacía sobre el uso ‘intensivo’ de las tecnologías de la información como base de la dinámica de la sociedad del conocimiento y de las organizaciones del aprendizaje lucía para los críticos como un juicio de valor apresurado que cifraba la esperanza de la mejoría de la calidad de la educación sobre la sola base de la tecnología.

Se consideró importante el advenimiento de las NTIC en educación para llenar lo que (Luhmann, 1996)¹¹⁶ consideraba el ‘déficit tecnológico’ dentro de la pedagogía vista desde la teoría general de sistemas. Al mismo tiempo se consideraba la importancia de la implementación de los nuevos contextos como forma moderna del interactuar de los usuarios a través de la tecnología y que por medio de la investigación se podrían desarrollar instrumentos de observación para comprender mejor los procesos de cambio en el ámbito tecnológico educativo. En esto, había latente también la necesidad de una aproximación crítica y reflexiva (aunque no de manera explícita) al fenómeno.

3.2.4. El contexto legal de las NTIC

Desde la última década del siglo pasado nuevos proveedores de Educación Superior han estado compitiendo con las instituciones tradicionales en Colombia y desafortunadamente esta tendencia no ha sido tomada en cuenta por el gobierno en términos de legislación. Los nuevos proveedores han sido vistos como nuevas oportunidades para el sector educativo y han sido efectivamente aceptados dentro de la demanda de la educación superior. Se ha sostenido que más y más instituciones extranjeras habían ofrecido proveer de programas formales y no formales de educación a distancia y de tipo virtual con el agravante que en ese momento dado todavía no había regulación alguna sobre esta materia en Colombia (Jaramillo, 2005).

¹¹⁶ Ver, Luhmann, N. (1996). *Teoría de la sociedad y pedagogía*. En el centro de la teoría social de Luhmann estaba la comunicación, donde los mismos sistemas sociales son sistemas de comunicación y donde la sociedad del momento es una sociedad mundial. Este ‘déficit tecnológico’ se debe principalmente al desarrollo moderno de la educación y específicamente desde un enfoque de la modernización de la misma. De forma más específica, la búsqueda de calidad en el aprendizaje virtual se relaciona con encontrar un enfoque adecuado para dirigir el proceso pedagógico. Sin embargo, causa y efecto en términos de pedagogía no es algo sistemáticamente garantizado en educación. Esta es la razón de atribuir a la pedagogía un déficit tecnológico por parte de Luhmann.

La historia más reciente de las NTIC en Colombia ha tenido que ver con los documentos que se produjeron a raíz de las discusiones, plenarias y deliberaciones de la Asamblea Nacional Constituyente de 1991, sobre el tema de la calidad de la educación y sobre los inicios del programa de modernización del estado colombiano a través de las NTIC en el campo educativo. Estos antecedentes contextuales servirían para entender cuál fue la preocupación del estado por la modernización del sistema educativo, previa a las discusiones de trabajo de la Asamblea Nacional Constituyente.¹¹⁷ Esto tenía una especial importancia dado que eran los inicios conceptuales y discursivos manejados en este contexto y sobre los que se introdujeron nuevas nociones de información y conocimiento mayormente desde el ámbito internacional donde ya se habían dado grandes pasos en el campo del cambio tecnológico.

La constitución de 1991 permitió y alentó la internacionalización de la Educación Superior en Colombia. Con esto se dio a la educación una relación estrecha en términos de legislación educativa con la promulgación general de la constitución en cuanto al desarrollo de los derechos, principios, y valores incorporados para todos los individuos. Bajo la nueva constitución, el gobierno es el responsable de “promover la internacionalización de las relaciones políticas, económicas, sociales y ecológicas basadas en la equidad, reciprocidad e interés nacional.”¹¹⁸ Se aseguró también que los valores, principios y derechos establecidos en la constitución eran la base para asegurar profundos cambios en educación.¹¹⁹

En cuanto a la ley 30 de 1992, se aseguró la introducción de la internacionalización como uno de los retos principales del sector. Bajo esta ley, las instituciones de educación superior son responsables de “Promover la unidad nacional, la descentralización, la integración regional y la cooperación interinstitucional con miras a que las diversas zonas del país dispongan de los recursos humanos y de las tecnologías apropiadas que les permitan

¹¹⁷ ARCHIVO GENERAL DE LA NACIÓN, *Sección República*, Constituciones, Asamblea Nacional Constituyente, 1991.

¹¹⁸ Artículo 226, Capítulo 8, Título VII de la Constitución Política de Colombia de 1991.

¹¹⁹ Los artículos 20 sobre derecho a la información y 67 sobre derecho a la educación de la constitución de 1991 han sido invocados generalmente como base del derecho del uso y disponibilidad de las nuevas tecnologías no sólo en educación sino en el nivel de empresas de comunicaciones.

atender adecuadamente sus necesidades” y, “Promover la formación y consolidación de comunidades académicas y la articulación con sus homólogas a nivel internacional.”¹²⁰ Consecuentemente, el objetivo central de esta ley con respecto a los vínculos con el mundo global era que la comunidad académica trascendiera las fronteras nacionales pero al mismo tiempo abriera las suyas a las demás de tipo internacional.

3.2.4.1. El derecho a la educación y a la información

De acuerdo con las plenarios y discusión en la Asamblea Nacional Constituyente en su comisión de derechos humanos, se destaca el trabajo emprendido por la subcomisión 014 sobre ‘Derecho a la Educación’, fomento a la cultura la ciencia y la tecnología. Su punto de partida fue:

El derecho que tiene toda persona a crear, disfrutar y acceder a los bienes y valores de la cultura, entendida en la forma amplia que se acaba de explicar.¹²¹

En esta comisión se trató sobre el derecho a la educación, sobre las posibilidades de desarrollo humano y de integración de factores económicos al desarrollo de la cultura a través de los medios de comunicación. De esta forma se tiene que el concepto de tecnología estaba íntimamente relacionado con el de información que se podía manejar, desde contextos políticos, económicos, y sociales como el de ‘sociedad del conocimiento’ y el de ‘internacionalización’ de la economía, de la educación y de la cultura que se manejaba internacionalmente. La ‘sociedad de la información’ y de ‘consumo’ no sólo es la que utiliza los bienes básicos y esenciales de sostenimiento sino aquella que además utiliza los de la información y la comunicación en aspectos productivos. A este respecto dice la misma comisión:

¹²⁰ Objetivos g y h de la Educación Superior y sus instituciones. Ley 30 de 1992. Ministerio de Educación Nacional.

¹²¹ ARCHIVO GENERAL DE LA NACIÓN, *Sección República*, Constituciones Asamblea Nacional Constituyente de 1991: Tecnología: Artículo Aditivo, Caja 04498, legajo 251, folio 116. 1991.

Nuestra época esta signada por una internacionalización económica y cultural que conduce hacia una comunidad de naciones basada en el conocimiento y la creación cultural. En particular, tanto el progreso tecnológico y el desarrollo de los medios masivos de comunicación, como preservación de la diversidad cultural requiere y genera procesos deliberados de creaciones, de apropiación y difusión de conocimientos y valores.¹²²

De ahí que fuera la voluntad de la comunidad representada en el trabajo de esta comisión compuesta por 32 miembros de un alto nivel de conocimiento y responsabilidad que haya relacionado el desarrollo económico y cultural con el avance del conocimiento a través del uso de las tecnologías de la información y la comunicación. En otras palabras, como se manifestara en el documento, el país "debe tener la capacidad de comprender y aprovechar las grandes tendencias contemporáneas."¹²³ Es decir, se estaba implícitamente aludiendo al contexto de la globalización en el que las NTIC ya estaban jugando un papel importante en el desarrollo del mundo industrializado.

Referente a la acción y función de los medios masivos de comunicación es importante considerar el trabajo realizado por los constituyentes Abel Rodríguez y José Germán Toro al presentar el proyecto de la 'reforma democrática de la educación', cuando en el artículo 11 proponía que los medios masivos de comunicación social estén obligados a "coadyuvar en la realización de los fines de la educación, en los términos que ordene la ley."¹²⁴

Se suma a lo anterior, el derecho que debería otorgar la constitución a todo ciudadano que deseara informarse voluntariamente y el derecho a ser informado en forma completa. Esto querría decir, que no sólo era el 'querer' informarse sino que los instrumentos de acceso a la información debían estar disponibles para tal efecto. Con la disponibilidad de la infraestructura tecnológica a través de la cual se accede a la información ya sea análoga o digital, podría entonces, darse viabilidad para que la persona pudiera en realidad informarse. Esto se podía deducir del 'derecho a la comunicación' establecido en una

¹²² Ibid, folio 118.

¹²³ Ibidem.

¹²⁴ ARCHIVO GENERAL DE LA NACIÓN, *Sección República*, Constituciones, Asamblea Nacional Constituyente: Reforma democrática de la Educación, caja 02217, legajo, 21, folio 7. 1991.

propuesta sustitutiva que se trabajó en el ámbito de la Asamblea Nacional Constituyente, sobre el tema:

Toda persona tiene derecho a [...] informarse y ser informada de manera veraz, imparcial y completa.¹²⁵

Lo anterior implicó también aspectos de comunicación como derecho a la información y por ende al conocimiento y la responsabilidad de hacerlo en forma ‘completa’. El discurso del cambio tecnológico fue preparado desde las fases constitucionales, legales y oficiales para que se pudiera desprender de él todo un proceso de introducción e implementación en la práctica.

3.2.4.2. La universidad colombiana y las NTIC en educación

La universidad colombiana no fue ajena al clamor de los intelectuales, grupos sociales y comunidad educativa en general al hacer conocer sus inquietudes en torno a la modernización y a la implementación de una estructura educativa que garantizara el desarrollo integral de los ciudadanos en una época de un vertiginoso desarrollo tecnológico, informático y de las comunicaciones.

Fue precisamente en ejercicio de la autonomía universitaria que se proponía la mejoría de la calidad de la educación a través de procesos de modernización, de internacionalización y del compromiso del gobierno en el apoyo a la investigación y al desarrollo científico y tecnológico de las regiones. La tecnología era el medio para que la universidad pudiera desempeñarse no sólo como transmisora de conocimiento sino como generadora del mismo teniendo en las NTIC no sólo una herramienta sino también un aliado y un medio o puente de la gente con respecto a las demás naciones del mundo. En este sentido las

¹²⁵ ARCHIVO GENERAL DE LA NACIÓN, *Sección República*, Constituciones, Asamblea Nacional Constituyente: Universidades del Estado: proposición sustitutiva, caja 00997, legajo 45, folio 189. 1991.

organizaciones tales como la Asociación Colombiana de universidades (ASCUN) presentó su proyecto de reforma constitucional ante la asamblea para su discusión.¹²⁶

La importancia del papel de la información en la nueva sociedad del conocimiento en el país hizo que las organizaciones, sindicatos e instituciones universitarias también tomaran partido de las posibilidades de ser escuchados en el marco de la Asamblea Constituyente de 1991 y así enviaron sus proyectos y propuestas a las diferentes instancias, para ser formalmente incluidas en las agendas de discusión. De la misma manera hubo participación en las plenarias y en el contexto de la nueva constitución para exponer las consideraciones y posiciones de variada índole con respecto a las tecnologías de la información y la comunicación y al papel que éstas jugarían en el futuro del país. Las universidades organizadas y representadas en ASCUN fueron una buena muestra de este proceso.

La apertura de la educación hacia el exterior, o sea, a las posibilidades de desarrollo hacia el exterior estaban dadas. En otras palabras el proceso de apertura educativa con la internacionalización y por ende, en el contexto de la globalización se hacía realidad discursiva con todas sus posibles ventajas y también sus limitaciones y riesgos.

3.2.5. La universidad virtual como Educación Superior a distancia y las NTIC

El cambio de la Educación Superior con base en las NTIC ha estado estrechamente relacionado con la Educación Superior a distancia que aboga por llevar la educación donde no existen los medios adecuados para su desarrollo. Su importancia en cuanto a constituirse en el medio físico que posibilite la educación a distancia se ha integrado como una posibilidad de cambio de la universidad en su modalidad de universidad virtual, una etapa superior de desarrollo de la universidad a distancia. El fenómeno de los avances tecnológicos en el campo de la comunicación y de la informática en realidad se había enriquecido en cuanto a los instrumentos de la tecnología moderna con la incorporación de

¹²⁶ ARCHIVO GENERAL DE LA NACIÓN, Asamblea Nacional Constituyente. (1991): Asociación Colombiana de Universidades ASCUN, Caja 02259, legajo 221. Marzo.

los equipos de grabación, reproducción y transmisión multimedial y través de las telecomunicaciones.

En el campo de las experiencias más recientes es indiscutible que las NTIC han generado un clima de entusiasmo y de grandes expectativas puesto que a menudo se ha establecido en los discursos sobre el tema la importancia de éstas en el mejoramiento de la calidad de la educación e inclusive de la calidad de vida de las personas. Sin embargo, es poco lo que en realidad se ha tenido como resultado de las mismas a pesar de que generalmente se les ha atribuido 'éxitos' en su aplicación y en el interés que despiertan en la comunidad en general. Los proyectos que se han iniciado en Colombia han sido aislados aunque ya habían generado altos índices de interés y de respuesta como los obtenidos en torno a los de la Universidad Nacional a finales de la década de los noventa y regionalmente en el Caribe Colombiano con el Macro proyecto Pedagógico Calidad Educativa Siglo XXI de la Universidad del Atlántico (Gómez, 2000), donde se había dado inicio con programas de capacitación docente a través de la televisión, Internet y la informática educativa. Estos macro-proyectos buscaban mediante las NTIC y la virtualidad el mejoramiento de la calidad de la educación y la investigación.

3.2.5.1. El caso colombiano

El caso colombiano se podría considerar como un punto de partida original de la educación a distancia en el ámbito latinoamericano ya que se hizo uso de la tecnología radial para impartir educación para quienes su acceso era algo imposible (García Aretio, 1999). Este tipo de educación a distancia a través de la radio con base en las escuela radiofónicas que inicio la Acción Cultural Popular en 1947 seguiría su proceso de desarrollo con la utilización de la televisión como medio de transmisión de la educación a distancia de la Universidad Javeriana con el programa 'Educadores de Hombres Nuevos'. En una siguiente etapa en el nivel de programas basados en una institución universitaria se inició con base en la oferta de programas de estudios a distancia a la Universidad Abierta de la Sabana de Bogotá que iniciaría labores en este campo en 1975 y a la que sumarían ocho universidades más en el periodo de 1973-1975.

Sin embargo, formalmente y mediante el decreto No 2412 del 1982 en el gobierno del Sr. Presidente Dr. Belisario Betancourt, por iniciativa de su ministro de Educación, el Dr. Jaime Arias Ramírez, se creó y reglamentó la Universidad a Distancia que iniciaría labores en diciembre del mismo año. De igual manera se creó el Consejo Nacional de Educación que con el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES), con funciones de reglamentación e inspección, convirtió la Unidad Universitaria del Sur de Bogotá UNISUR¹²⁷ en el centro de innovación en materia de educación a distancia y al cual se le asignaron funciones de responsabilidad con respecto al desarrollo total del sistema. Todo esto con el ánimo de modernizar el aparato estatal y educativo del país, teniendo en cuenta la desventaja con respecto a otros países en términos de educación a distancia, el presidente Belisario Betancourt “vio en la Universidad a Distancia una respuesta ideológica y pragmática a sus inquietudes frente a la crisis educativa” (Arias Ramirez, 1985, p. 17).

3.2.5.2. La importancia de los medios y la tecnología

Es importante notar que aunque todavía no se había introducido el computador como herramienta de instrucción y aprendizaje se mencionaba dentro de la estructura técnica el teléfono, la radio, la televisión, además del material escrito y las ‘terminales de computadora’ entre otros dispositivos tecnológicos de apoyo a la educación. También se encontraban referencias a los ‘medios de comunicación colectiva’ como apoyo a los métodos de enseñanza innovadora, que permitirían que el estudiante estuviera lo más cerca posible del lugar de residencia (Serna Gómez, 1985). El término ‘multimedios’, también utilizado en este contexto, no era todavía el que se conocería más tarde como ‘*Multimedia*’ en el sentido estricto y técnico del término y básicamente se refería al uso de diversos tipos de materiales diseñados para la instrucción en el medio a distancia como la correspondencia, los casetes, el video, la televisión, etc.

Sin embargo, es importante considerar algunas voces de tipo crítico en este proceso y que se adelantarían a la aparición formal y oficial de las NTIC en la educación colombiana. La

¹²⁷ Esta unidad se había creada por ley 52 de 1981 por el gobierno anterior del Dr. Turbay Ayala y cuya meta era la de la democratización de la educación mediante el desarrollo de programas no formales y a distancia.

crítica se visualizaba en el sentido del énfasis que tenía esta nueva modalidad en los medios, es decir, en la tecnología que utilizaba la educación, donde se destacaban más los instrumentos que los mismos contenidos y la misma pedagogía “con tan suntuoso repertorio de maravillas electrónicas la desformalización educativa abundó en instrumentos nuevos que se unieron a los de papel que venían siendo utilizados desde fines del siglo XIX, para disolver distancias. Resultó novedoso hablar de ‘tecnología educativa’ por alusión a los instrumentos más que a los contenidos y al fondo psicológico de la pedagogía” (Borrero, 1985, p. 157). Parte de la crítica al sistema basado en las tecnologías de la información y la comunicación se justificaba en parte por la inconformidad de los maestros que las miraban como ‘intrusas’ lo cual también se veía reflejado en la preocupación por la introducción de nuevos términos relacionados con los aspectos tecnológicos al sistema educativo y que desde entonces tendrían que asumirse como parte de la educación, algo que ya no se podía dejar de considerar.

Sin explícitamente, mencionar los agentes o propulsores de la acción, se ha recalado que era en el contexto de la globalización donde se presentaban las mayores posibilidades de integración de las NTIC en Educación Superior, “la globalización de la economía y el constante intercambio científico y cultural fluyen a través de sus intrincadas redes y las convierten, cada día más, en instrumentos de saber y de poder” (Gómez, 2000, p. 29). Sin embargo, en el momento de la discusión no era si el conocimiento y el saber se habían constituido en poder, sino si la misma utilización de la NTIC eran los medios que discursivamente podrían servir para perpetuar un tipo de hegemonía y de poder de algunos sectores como el del mismo mercado (globalización, neoliberalismo) con el fin de constituirse como una ideología que inicialmente no despierta sospecha alguna al cubrirse con elementos a todas luces positivos como la modernización tecnológica en educación. En este campo, los conceptos de ‘cambio’, ‘innovación’, ‘mejoramiento de la calidad’ eran aspectos que de por si implicaban una carga positiva innegable que casi no ha admitido reparo.

CAPITULO IV

LAS FUENTES: HISTORIA Y DISCURSO

4.1. Fuente histórica y análisis del discurso

4.1.1. Fuente histórica y discurso

Las fuentes como el material primo sobre el cual se construye la historia tienen diferentes aproximaciones definitorias sin que sean definitivas dada su complejidad. Así, Aróstegui (2001, p. 380) las define como “todo aquel objeto material, instrumento o herramienta, símbolo o discurso intelectual, que procede de la creatividad humana, a través del cual puede inferirse algo acerca de una determinada situación social en el tiempo.” Está implícita aquí la noción del contexto y su importancia para con las fuentes que en el discurso adquiere más relevancia semiótica. Además, las fuentes cuando están organizadas se encuentran en archivos, lo cual no es garantía de que todas se encuentren ahí sino que generalmente se encuentran dispersas, sin organización (sin archivo) o en diferentes archivos. En ocasiones, el archivo hay necesidad de construirlo de acuerdo al tema y objeto de estudio.

4.1.2. Documentos de políticas educativas

Para el análisis crítico del discurso y en general para todo tipo de análisis del discurso es necesario al menos un documento. En consecuencia todo documento escrito es susceptible de someterse a este tipo de análisis. En el campo de políticas en general, éstas se plasman como primera medida, y antes del hecho material, en el discurso, o sea, en documentos que son difundidos para hacer conocer los planes y procesos. Así, en el nivel gubernamental estos documentos tienen dos objetivos, primero ser foco de difusión de las políticas y segundo convertirse en registros históricos que guardan lo realizado discursivamente y materialmente (probable realización) para la posteridad.

Los documentos sobre políticas en educación se pueden considerar los que marcan un derrotero de actividades en la representación de aspectos educativos y lo nuevo que aparezca en un documento, lo novedoso tendrá impacto en los destinatarios de esas políticas. En la mayoría de documentos oficiales, por ejemplo aparecería el término ‘computadores’ junto a educación, o ‘nuevas tecnologías’ y más aun ‘Internet’ que darían a entender que se trata de implementación, cambio, modernización, todos ellos aspectos muy deseables, caracterizados por un auge de las NTIC en la vida social y cultural del individuo de la época.

Para el caso de la historia, el análisis significa asumir que los autores de las políticas se han apropiado de un determinado tipo de discurso, y lo han hecho suyo, integrando con el los valores institucionales al que permea y del cual proviene el discurso, las representaciones y acciones del mismo. Pero esto no es sólo atribuible a los autores de los documentos sino a algo más abstracto ya que en la producción de documentos intervienen instituciones particulares, al amparo de un estado o gobierno. Sin embargo, lo que se consigna en los documentos oficiales de una institución no sólo es manifestación de su autoridad y credibilidad sino también de lo que le ‘llegue de afuera’. La autoridad imprime al lenguaje estructuras de poder que ya se manejan lingüísticamente, es decir, no aparecen de la nada, ya existen y están siendo manejadas por determinados grupos sociales. Lo máximo que podría hacer el lenguaje es representar la autoridad manifiesta y simbolizada en los discursos de una institución, de su palabra oficial.

De cierto modo la autoridad oficial se podría identificar con la posición posmoderna de considerar al autor del texto como un participante vehículo mas no completamente autónomo de la voz oficial. Se podría decir, con Bourdieu (2001), que se trata de un portavoz autorizado, con una autoridad delegada. El caso con los documentos oficiales es que ofrecen la posibilidad de determinar en qué medida no sólo son el portavoz sino la misma institución que es a su vez portavoz autorizada, especialmente teniendo en cuenta el contexto en el que se producen los documentos, el de la globalización en el caso de este estudio.

4.1.3. Autoridad de los documentos oficiales

En este mismo orden de ideas se podría intuir la fuerza ilocutiva en el discurso de los documentos oficiales dada su posición social de autoridad y credibilidad especialmente cuando se expresa en términos de cambio o de reformas en educación. También se podría anticipar su fuerza dadas las características de la época de cambio frente al impulso tecnológico en casi todos los campos del quehacer humano que como sucede con el hablante que normalmente introduce connotaciones relacionadas con el contexto, así también y muy posible a nivel inconsciente se introducirá lo que Ricoeur (2006) llama excedente de significado. A través del documento oficial, la institucionalidad introduce un excedente de significado que es posiblemente tomado del contexto.

De esta manera se puede entender la fuerza o función que realiza una determinada declaración y su poder ilocutivo cuando el lenguaje no sólo tiene como función en las declaraciones describir un estado o acción sino de realizar una acción a través del texto y del autor del mismo. En realidad, una declaración, desde la perspectiva de los actos de habla de Austin (1971) puede, no sólo hacer sino hacer que el lector se pueda identificar a través de nuevas representaciones, y actúe (*perform*). El poder performativo del texto está en parte dado por el excedente de significado que aporta la autoridad que lo expresa. Se podría decir que el autor autorizado se expresa en términos moralizantes, es decir que el documento oficial autoritativo expresa juicio al declarar algo fácticamente, en cierta manera, es la verdad oficial.

4.2. Operacionalización, archivos, documentos, análisis

4.2.1. Documentos, origen y periodo

En su origen, el planteamiento de esta investigación surgió del interés por la historia y especialmente por la historia reciente del cambio tecnológico que se ha experimentado y que la educación nacional y mundial han vivido con los cambios rápidos del desarrollo de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Por otro lado, un interés particular del investigador para poder analizar el discurso de las NTIC en documentos de tipo oficial utilizando el análisis crítico del discurso, dado su campo de formación en

lingüística aplicada para la enseñanza de una lengua extranjera se tenía la pregunta sobre la relación que tendría el análisis textual como análisis crítico del discurso en la investigación sobre un proceso histórico tan reciente como el del cambio tecnológico. Este proceso era mucho más evidente en la última década del siglo XX, y más específicamente en la segunda parte, cuando ya se podían observar las expectativas sobre el cambio que traerían las NTIC a la educación superior para el milenio que se aproximaba.

El interés era doble en este emprendimiento investigativo, conocer más sobre la historia como campo interdisciplinar para hacer investigación sobre el discurso de las NTIC como fenómeno reciente en la historia de la educación y el otro ver la posibilidad de aplicación de uno de los enfoques del análisis del discurso más recientes, sociológicamente hablando, el del análisis crítico del discurso aplicado a un fenómeno reciente, especialmente desde las prácticas discursivas en el nivel de políticas educativas del cambio tecnológico para la universidad.

De esta manera, se configuraron dos propósitos. El primero era de tipo histórico, sobre el proceso de la introducción discursiva de las NTIC en educación superior, especialmente desde instituciones como las del gobierno que desde finales de los noventa ya integraban en su discurso esta temática de las NTIC. El segundo propósito era de índole metodológico, establecer la forma de aplicar un enfoque de análisis del discurso como análisis textual dentro de los lineamientos socio-críticos sobre uno de los fenómenos que más había influenciado la forma de hacer las cosas en un amplio espectro de actividades sociales, el cambio tecnológico para la educación superior desde las políticas gubernamentales. Como se trataba de un fenómeno relativamente reciente y dado que este era un enfoque nuevo de análisis, la cuestión de la determinación del periodo tenía que estar relacionado con la existencia y disponibilidad de documentos (su discurso) para analizar. Esto dejaba prácticamente con la opción de los últimos cinco años del siglo XX. La época presentaba importantes características que se acomodaban a las características de la historia reciente a nivel mundial.

La década de los noventa tenía unos rasgos que la hacían interesante desde el punto de vista histórico y acorde a la temática, las NTIC. La hegemonía del poder económico y político mundial se había desplazado hacia occidente después de la caída del bloque comunista. Esto hizo que los equilibrios de poder se trastocaran y la potencia de occidente, los Estados Unidos, fueran progresivamente ensanchando su influencia en la mayoría de campos de acción en el mundo. El auge de las NTIC a nivel mundial se hizo más notorio durante esa década, especialmente cuando aumentaban las expectativas para el cambio de milenio. Los Estados Unidos para esa época era el líder en cuestión de tecnología informática y sus productos relacionados, especialmente para el sector educativo en el nivel local e internacional. Muchos gobiernos empezaron a prepararse para el siglo XXI y no deseaban llegar sin haberse provisto tecnológicamente para ese encuentro, principalmente teniendo en cuenta la preocupación por el sector educativo. Varios países empezaron a incorporar las nuevas tecnologías en educación superior y a invertir en ellas. Iniciando la década empezó a notarse el auge por Internet y por el desarrollo de la WWW, especialmente con la aparición de aplicaciones para navegar en el ‘ciberespacio’ que hizo aun más atractivo el cambio tecnológico y preparó el campo discursivo para su implementación a nivel mundial.

No obstante, antes de la implementación, tenía que haber un discurso sobre lo planeado en documentos en ese campo: las políticas para la educación superior en el nivel nacional e internacional. Estas consideraciones hicieron que se tomara la decisión del periodo de estudio en torno a la aplicación del análisis crítico del discurso como enfoque nuevo de análisis.

4.2.2. Localización y delimitación documental

En una primera inspección a los archivos y antes inclusive de determinar el periodo a través de la existencia de los mismos documentos y su discurso, se pudo notar que los documentos que contenían aspectos sobre ‘la tecnología’ no se referían específicamente a las NTIC en educación superior como tal, sino a ‘tecnología educativa’ en general y en el mejor de los casos, sólo se trataba de palabras o frases insertas en temas diferentes, por ejemplo

‘computadores’ y ‘sistematización’. No se conocían inicialmente como NTIC sino que se utilizan diferentes términos para referirse al fenómeno en general, términos como ‘informática’, ‘sistematización’ o ‘modernización’ eran frecuentes pero todavía abstractos y generales.

Esta primera incursión a los archivos fue un tanto preocupante puesto que la misma temática de las NTIC al parecer no era todavía productiva en cuanto al discurso mismo en fuentes sobre políticas para la educación superior en el nivel nacional. Al parecer no habían documentos que versasen particularmente sobre las NTIC y menos desde las instancias del gobierno incluido el ICFES, que para ese entonces estaba en proceso de reestructuración y muchos de los archivos estaban empacados y almacenados para hacer su tránsito al Ministerio de Educación Nacional, donde se trasladarían eventualmente.

Algunos documentos sobre educación superior que empezaban a hacer alusión al tema tecnológico e informático fueron de los primeros años de la década de los ochenta, pero en forma muy sucinta, usualmente consistente en frases y oraciones que hacían parte de otros textos. Existían sin embargo, alusiones a los problemas que ya se veían venir en el campo de la información y la comunicación como el fenómeno del cambio o ‘revolución de la información’.¹²⁸ Otros documentos mayormente, hacían mención de términos como ‘Modernización’, ‘Información Educativa’ ‘Tecnología educativa’ en los informes de los ministros de la época y memorias al Congreso Nacional de Colombia.

Los textos como discursos de las NTIC empiezan a aparecer en la década de los noventa como ‘tecnologías de la información’, ‘tecnología informática’, ‘tecnologías de la comunicación’, aunque todavía no en forma no muy consistente, regular o unitaria, sino haciendo parte de otras temáticas. En otras palabras, los documentos que presentaban textos y discursos relacionadas con las NTIC eran de dos tipos diferentes. En el primero, la

¹²⁸ En el Informe al Congreso Nacional que el Sr. Ministro de Educación Dr. Carlos Albán Holguín, rindió al término de su mandato en el Ministerio, se refiere a la ‘revolución de la información’ como fenómeno de la época. Este discurso fue pronunciado el primero de marzo de 1982 en Bogotá sobre la educación superior.

ocurrencia de frases o declaraciones ‘insertas’ en textos como el ‘cambio’, la ‘calidad’, la ‘modernización’, la ‘innovación’, entre otros. En el segundo caso, eran textos más completos que podrían ser considerados como discursos de las NTIC y que hacían parte de otros textos y discursos. Estos últimos eran de una longitud limitada, pero que progresaban en extensión y contenido a medida del avance de la época. Aunque no eran textos completos dedicados sólo a esta temática, si empezaban a presentar un tipo de discurso sobre las NTIC en cuanto a unidad y coherencia.

Poco a poco y se iba consolidando el discurso de las NTIC y cada año iba adquiriendo más unidad temática. A partir de la segunda mitad la década de los noventa ya se utilizaba el término ‘tecnologías de la información’ o ‘nuevas tecnologías de la información’ en educación en relación al uso de los computadores como herramienta de enseñanza y aprendizaje en determinadas áreas del conocimiento y haciendo parte de políticas para la educación superior. Era por consiguiente, más explícito su uso en el periodo de 1995-2000 que comprende el gobierno del presidente Ernesto Samper Pizano y parte del que presidió el Dr. Andrés Pastrana Arango y de Los ministros de Educación que actuaron en ese periodo como los doctores, Arturo Sarabia Better, María Emma Mejía Vélez, Olga Duque de Ospina, Jaime Niño Díez, Germán Bula Escobar, y Francisco Lloreda Mera. (Ver tabla No. 2, abajo)

4.2.3. Documentos finales para análisis

Finalmente, se estableció el periodo a estudiar, determinado principalmente por la existencia de un número adecuado de documentos, encontrándose la mayoría de ellos entre informes, memorias, reportes tanto del Ministerio de Educación como del ICFES y otras dependencias gubernamentales encargadas del diseño de políticas educativas. La mayor parte de los documentos se encontró en la biblioteca de la Presidencia de la República, en el fondo de documentación del ICFES y finalmente en el fondo de documentación del Ministerio de Educación Nacional.

Se seleccionaron inicialmente 20 documentos diferentes en el nivel nacional (Ver documentos nacionales, en Anexo 1: Lista de documentos iniciales seleccionados) que trataban sobre educación superior y que además incluían las NTIC como temática, aunque sólo en apartes cortos. Se pudo establecer que el tratamiento que se hacía de las NTIC en los documentos, aunque todavía era escasa, (sólo algunas líneas de texto como mención al tema o párrafos cortos) sin embargo, a diferencia a la década de los ochenta ahora ya había una referencia directa y completa al tema de las NTIC como “nuevas tecnologías de la información y la comunicación”. De esta manera y en subsiguientes etapas de lectura se descartaron varios documentos de los veinte iniciales. Algunos de ellos se descartaron puesto que hacían mención muy escueta de las NTIC (sólo mención), otros no estaban necesariamente haciendo parte de políticas y aun otros sin mucha relación con la educación superior.

Finalmente, y después de leer detenidamente y en varias ocasiones los documentos nacionales iniciales, se decidió que en términos de contenido, de unidad y coherencia de los textos sobre las NTIC dentro de políticas para la educación superior (su introducción, apropiación, o implementación) eran siete los documentos finales. Es necesario considerar que la temática de las NTIC en los documentos nacionales, a pesar de su selección era todavía dispersa, es decir, no existía como un aparte especial, como unidad textual de alguna extensión considerable para tenerse en cuenta como texto temático completo. Esto era menos problemático en los documentos internacionales que si tenían más elaboración temática de las NTIC como parte de políticas generales para la educación superior a nivel mundial.

Este segundo tipo de documentos internacionales, en realidad no escaseaba y por el contrario ya desde mucho antes de la década de los noventa tenían importante elaboración sobre políticas de las NTIC para la educación superior de nivel internacional diseñadas por varias instituciones, entre ellas principalmente la UNESCO, la Organización de Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), El Banco Mundial, y El Fondo Monetario Internacional, entre otras. Después de algunas lecturas iniciales de varios documentos, se

decidió por tres documentos de tres diferentes organizaciones que en forma más elaborada disertaban sobre las NTIC para la educación superior. De este modo se seleccionaron tres documentos: de la UNESCO, la OCDE, y el Banco mundial. (Ver documentos internacionales en Anexo 1: Lista documentos iniciales seleccionados).

La decisión de incluir documentos internacionales sobre el tema no se tomó con fines de comparación, menos con la intención de cuantificar, sino para tener como referencia el tratamiento que hacían sobre aspectos importantes que se encontraban en los nacionales, como el contexto, y también sobre la forma y el contenido de los temas. Se partía del supuesto que estos documentos tenían que, de alguna manera ser una base en el tratamiento del tema en varios aspectos dada sus dimensiones internacionales y la incidencia de estas organizaciones sobre políticas nacionales de los países en desarrollo.

Otra de las consideraciones para la inclusión de los documentos internacionales, aparte de la de servir de referente para el cambio global, fue también la intuición de que generalmente las naciones en desarrollo basan su políticas en las de los países desarrollados, y esto es consecuencia del poder de influencia de las políticas de agencias internacionales que imponen rutas de desarrollo a través de políticas internacionales. En casos extremos como puede ser el caso de la educación, las aparentes ‘recomendaciones’ que hacen estas agencias se han podido tomar sin mucha reflexión o adaptación o en el peor de los casos, al pie de la letra (Buenfil Burgos, 2003).

Finalmente, la forma de obtención de los documentos se hizo mediante el uso de fotografías digitales en los fondos de documentación respectivos y otros mediante fotocopia (cuando este servicio estuvo disponible). Dos de los documentos internacionales se obtuvieron de archivos en formato pdf, ‘bajados’ de sus respectivos sitios en Internet, el otro se obtuvo en formato de fotografía de una de las universidades del país.

4.2.4. Descripción de los documentos

En la siguiente tabla (No. 2) se puede observar la vigencia de los gobiernos (1995-2000, inclusive) en los que se produjeron los documentos:

Ministerio	Periodo	Administración
Arturo Sarabia Better	1994-1995	Ernesto Samper
María Emma Mejía Vélez	1995-1996	Ernesto Samper
Olga Duque de Ospina	1996	Ernesto Samper
Jaime Niño Diez	1996-1998	Ernesto Samper
Germán Bula Escobar	1999-2000	Andrés Pastrana
Francisco José Lloreda Mera	2000-2002	Andrés Pastrana

Tabla 2: Vigencia de los ministros de educación y los gobiernos de turno 1995-2000

A continuación se presenta la descripción de los documentos utilizados incluyendo sus características de formato, ubicación, procedencia, autoría, publicación. Además, se incluye una breve información sobre las características textuales y el número de unidades de análisis. Se puede observar en las tablas Nos. 3 y 4, los documentos nacionales e internacionales finalmente escogidos.

No	DOCUMENTOS OFICIALES NACIONALES	MEDIO	ENTIDAD	AÑO
1	Educación Superior: recursos humanos para el bienestar y la competitividad	foto 6	(CONPES), MEN, ICFES, ICETEX, DNP	1995
2	Plan Decenal de Educación (1996-2005)	folleto 22	MEN	1996
3	Foro educativo nacional: como hace realidad los propósitos del Plan Decenal de Educación (1996-2005)	foto 7	MEN	1997
4	Hacia una nueva educación	copia libro 23	MEN	1998
5	Bases para una política de estado en materia de educación superior	foto 2	MEN, ICFES	1999
6	Informe de gestión al Congreso Nacional (1999-2000)	fotos 11, 13	MEN	2000
7	Mobilización social por la educación superior: Construcción colectiva de un modelo ideal de educación superior (1999-2000)	Copia folleto 25	ICFES	2000

Tabla 3. Documentos nacionales finales seleccionados para el análisis

No	DOCUMENTOS OFICIALES INTERNACIONALES	MEDIO	ENTIDAD	AÑO
1	Las nuevas tecnologías en la década de los noventa: una estrategia socioeconómica	foto 16a 16b	OCDE	1990
2	Documento de política para el cambio y el desarrollo en la educación superior	pdf 40	UNESCO	1995
3	La educación superior en los países en desarrollo, peligros y promesas	pdf 45	BANCO MUNDIAL	2000

Tabla 4. Documentos internacionales finales seleccionados para el análisis

4.2.4.1. Documentos nacionales

1. Educación Superior, recursos humanos para el bienestar y la competitividad

11105

fotografía

Fondo de documentación del Ministerio de Educación Nacional (MEN)

Este es un documento del Consejo Nacional de Política Económica y Social (CONPES), publicado por el Ministerio de Educación Nacional y en asocio con el ICFES, el ICETEX, y El Departamento de Planeación Nacional (DNP), el 24 de Mayo de 1995, en la vigencia del Dr. Arturo Sarabia Better como ministro de educación y en la presidencia del Dr. Ernesto Samper Pizano.

El CONPES es la máxima autoridad nacional de planeación y se desempeña como organismo asesor del Gobierno en todos los aspectos relacionados con el desarrollo económico y social del país.

2. Plan Decenal de Educación (1996-2005)

Folleto de dominio público

Fondo del Ministerio de Educación Nacional

Este es un documento rector de las políticas del estado a nivel general, publicado en el año 1996 durante el gobierno nacional del Dr. Ernesto Samper y la Dra. María Emma Mejía Vélez en el Ministerio de Educación Nacional .

El Plan Decenal es el conjunto de propuestas, acciones y metas que expresan la voluntad educativa del país que se realiza para cada 10 años. Su objetivo primordial es que se convierta en un pacto social por el derecho a la educación que, con el concurso de la institucionalidad y la ciudadanía en general, permita identificar y tomar las decisiones pertinentes para avanzar en las transformaciones que la educación necesita.

3. Foro Educativo Nacional: ¿Cómo hacer realidad los propósitos del Plan Decenal de Educación?

(Sin catalogar)

Fotografía

Biblioteca de la Presidencia de la República

Documento publicado por el Ministerio de Educación Nacional, en 1997, en el ministerio del Dr. Jaime Niño Díez para discutir la forma de llevar a cabo el Plan Decenal de Educación. El Foro Educativo Nacional es un espacio en el que se discuten los temas centrales de la educación del país y las formas de llevar a cabo, en este caso, el plan diseñado un año antes. Este foro se reúne después de haberse realizado a nivel regional los diferentes foros que alimentan las discusiones del de nivel nacional.

4. Hacia una nueva educación

(sin catalogar)

Fotocopia, libro

Fondo de documentación del Ministerio de Educación Nacional

Este es un documento publicado en 1998 y auspiciado por el Ministerio de Educación Nacional como compendio de las políticas realizada en la vigencia como ministro de Educación del Dr. Jaime Niño Díez al frente del Ministerio de Educación Nacional en el periodo (1996-1998).

El documento se refiere ampliamente a las políticas educativas a nivel general en todos sus niveles y sobre variedad de problemáticas y aciertos. Hay varias partes que se refieren particularmente a la educación superior.

5. Bases para una política de estado en materia de Educación Superior

378.861

C 65B

c.2

Fotografía

Fondo de documentación del Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior ICFES

Documento publicado por el Ministerio de Educación Nacional y el ICFES en el año 2000, en la vigencia de la Dra. Patricia Martínez Barrios, como directora del Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES)

En este documento se sientan las bases para una política de estado en materia de Educación Superior en el entendido que la universidad tiene como tarea central apropiar y ampliar el saber necesario para el desarrollo colectivo.

6. Informe de gestión al Congreso Nacional (1999-2000)

(11108)

Fotografía

Ministerio de Educación Nacional (MEN)

Este documento es un Informe de gestión de la vigencia (1999-2000) en el Ministerio de Educación Nacional del Dr. Germán Bula Escobar, en el gobierno del Dr. Andrés Pastrana, Presidente de la República. Parte de este informe lo presenta también el Dr. Francisco Lloreda Mera que sucedió en el cargo al primero.

7. Movilización social por la educación superior: Construcción colectiva de un modelo ideal de Educación Superior.

(Folleto sin Catalogar)

Fotocopia folleto

Este documento fue publicado por el Ministerio de Educación Nacional, la Presidencia de la República y el ICFES en su segunda fase en el año 2000, durante la vigencia como Ministro de Educación del Dr. Germán Bula Escobar, en el gobierno del Dr. Andrés Pastrana Arango como presidente de la República. En este documento de política nacional para con la Educación Superior se alerta sobre la necesidad del cambio para el nuevo milenio.

4.2.4.2. Documentos internacionales

1. Las nuevas tecnologías en la década de los noventa OCDE

338 .06

O74n

Fotografía

Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá

Este documento publicado por la Organización de Cooperación y el Desarrollo Económico, versa en su totalidad sobre las nuevas tecnologías y tiene un apartado especial para la educación superior. Fue publicado en español en 1990 por concesión de derechos de la OCDE al Ministerio de Trabajo y Seguridad Social para realizar la traducción al Español. Sin embargo hace la advertencia que las opiniones expresadas y los argumentos utilizados por los autores que intervienen en la publicación pertenecen a ellos mismos y no reflejan necesariamente los puntos de vista de la OCDE.

2. Documento de política para el cambio y el desarrollo en la Educación Superior.

Documento en formato .pdf impreso

www.unesco.org

Este documento fue publicado por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO) en 1995 y dirigido especialmente a los países en vías de desarrollo con el animo de hacer explicitas sus políticas con respecto a la educación superior.

3. La educación superior en los países en desarrollo: peligros y promesas

Documento en formato .pdf impreso

www.worldbank.org

Este es un documento extenso publicado por el Banco Mundial en el año 2000, a partir del informe suministrado por el grupo especial de expertos en Educación Superior y sociedad. Este documento ha sido publicado en español por la Corporación de Promoción Universitaria de la ciudad de Santiago de Chile. La traducción es de María Angélica Monardes. El Banco Mundial hace la advertencia que la versión oficial está en inglés y que la presente versión no es una traducción oficial del Banco Mundial. Hace la advertencia en Inglés y en Español de que no se hace responsable de ninguna clase por las consecuencias de su interpretación o uso.

4.2.5. *Corpus* y unidad de análisis

El criterio para la selección de los documentos fue la ocurrencia del tema NTIC en políticas para la Educación Superior y referencias al contexto. Luego, la temática de las NTIC casi siempre estuvo presente donde se consideraba el cambio en la Educación Superior. Además de la temática, se consideró la ocurrencia de las NTIC en términos de al menos un grupo de oraciones conformando un párrafo. De ahí que los diez documentos seleccionados tienen en mayor o menor grado una unidad textual para expresar discursivamente un punto de vista. La unidad de análisis fue la oración y la clausula dentro de la oración para determinar relaciones entre ellas.

La temática del contexto, no presentó problema ya que el vecindario de ocurrencia (co-ocurrencia) de la temática de las NTIC y el cambio tecnológico y generalmente muchos

aspectos de la Educación Superior estaban relacionados por referencias al contexto de la época.

Después de la selección de los diez documentos se identificaron 236 oraciones que aludían o se relacionaban con el tema de las NTIC y también con las de la globalización. Las oraciones se dispusieron en grupos según aparecían haciendo parte de un párrafo temático o en menor grado aisladas cuando eran sólo una oración extensa o como parte de un párrafo. Esto constituyó el *corpus* del análisis.

4.2.6. Procedimiento de análisis

4.2.6.1. Codificación

Después de la verificación de la temática para el análisis, se procedió a la codificación de los documentos lo mismo que al diseño de una matriz para el análisis inicial de las oraciones y cláusulas. Inicialmente se consideró el análisis de la ‘Modalidad’, (epistémica, deóntica) y los valores y evaluaciones en los textos (Ver anexo 2: matriz de análisis por oraciones, *corpus*).

El proceso de codificación se realizó teniendo en cuenta el nombre del documento (las cuatro primeras letras), el número del documento (1-7, para los siete nacionales y 1-3, para los tres internacionales) y la primera letra para identificar la escala (N, I, nacional o internacional). El primer documento “Educación Superior: recursos humanos para el bienestar y la competitividad” Quedó como ESRH01N. El mismo procedimiento se realizó con los diez documentos que entraron a integrar las matriz de análisis de las 236 oraciones (Ver anexo 2: matriz de análisis por oraciones, *corpus*)

Realizada la codificación de los documentos y la numeración de los textos y oraciones, se procedió a realizar el análisis empezando con las categorías lingüísticas arriba mencionadas y al mismo tiempo teniendo en cuenta la inclusión de aspectos intertextuales del contexto. Al margen se anotaban ocurrencias más notorias o visibles a primera inspección, de vocabulario, metáfora, procesos (materiales, mentales, verbales, etc.)

4.2.6.2. Fases del análisis

Teniendo en cuenta que los significados tanto de identificación, representación como acción ocurren simultáneamente en el texto, es decir como una unidad discursiva, el análisis tenía que presentar alguna similitud en sus procesos de descripción, interpretación y explicación del enfoque descrito por Fairclough (1989, 2003a). Se podría haber realizado simultáneamente también estos tres procesos para enfrentar el análisis, sin embargo, las tres dimensiones son de diferente nivel de abstracción, especialmente la última, la explicación. Consecuentemente, se realizó tanto la descripción de aspectos lingüísticos en el discurso conjuntamente con la interpretación en la sección de análisis dejando la fase de explicación aparte para realizarse previamente a las conclusiones con el objeto de destacar los aspectos de tipo social e histórico a que habría lugar. Por tratarse de la aplicación de un enfoque de análisis del discurso relativamente nuevo, especialmente se consideró realizar esta separación de los análisis.

El proceso de explicación es similar al proceso de síntesis en la metodología historiográfica para el reporte. En este caso el nivel mas bajo de análisis estaba en el campo de las formas lingüísticas (estructuras, léxico, gramática, semántica, etc.) conjuntamente con su respectiva interpretación desde el punto de vista de su significación a nivel semántico y pragmático para ofrecer una interpretación inicial del por qué de las formas en el texto y proseguir en una posterior explicación del contexto, ideología y poder.

Consecuentemente, en la etapa de explicación se consideraron, con base en la descripción e interpretación previas, procesos discursivos para una mejor comprensión de las implicaciones sociales que podían tener las prácticas discursivas. En otras palabras, los efectos que podía tener el tipo de discurso resultante de una recontextualización en sus aspectos de las influencias de poder e ideología permeadas desde el contexto en la sociedad y particularmente desde las políticas para la educación superior y sus actores principales: determinar cómo se afecta ideológicamente el discurso en el nivel de sus significados.

Teniendo en cuenta lo anterior, se siguieron varias etapas de lectura en cada una de las cuales se iba enriqueciendo al análisis, puesto que la aparición de diferentes aspectos lingüísticos, textuales y contextuales salían a flote continuamente. Era necesario ir de los datos a la teoría y de ésta a los datos para ajustar la teoría con los que se iban encontrando, en un proceso emergente de tipo cualitativo. Sin embargo muchos de los datos no aparecían muy pertinentes y en otros su ocurrencia era muy tangencial (ocurrencia particular en un solo documento, por ejemplo).

Se contó con varios borradores para cada una de las lecturas de toda la serie de oraciones (236) en los diez documentos. La lectura se hizo secuencial (los 10 documentos) durante las tres primeras etapas de lectura, es decir, todos los documentos en serie. Sin embargo, después de aparecer las primeras ocurrencias de categorías (la modalidad fue la primera, luego las nominalizaciones, procesos y metáforas y aspectos intertextuales e interdiscursivos), se concentró el análisis en cada uno de los documentos

Durante las siguientes etapas, se realizaron varias lecturas para análisis individual de cada documento por separado (5 lecturas) de forma detenida para determinar características específicas de cada documento. Cada lectura de análisis, arrojaba observaciones que eventualmente daban lugar a un patrón. Aunque esto no siempre sucedió así, sin embargo, se llevó nota de cada una de las observaciones (lectura del análisis).

Como se observó al final del capítulo anterior, la preparación para el análisis crítico del discurso, considerando el texto y el contexto en el que se produce y los demás aspectos metodológicos era importante para la fase de análisis (que es más intensiva que extensiva), contar con un instrumento de referencia como una matriz de datos o, en este caso una matriz de oraciones que permitiera referenciarlas, desde su ubicación y relación con las demás en los documentos. Este es el tema del último capítulo de este trabajo investigativo sobre el ACD, la historia y las políticas oficiales sobre NTIC para la Educación Superior.

CAPITULO V

ANALISIS CRÍTICO DEL DISCURSO DE LOS DOCUMENTOS

Este capítulo se divide en tres partes, la primera trata sobre las dimensiones de significado en el discurso y aborda los tres diferentes tipos de significado en el texto y las diferentes categorías lingüísticas en cada uno de ellos. Esta introduce el campo para el análisis propiamente dicho que se trata en la segunda parte en torno a la descripción e interpretación del discurso. En esta segunda parte es útil referirse al anexo 2: (Matriz de análisis por oraciones, *corpus*) para referencia del texto analizado. La tercera parte trata de la explicación como fase del proceso de análisis basada en las dos previas integradas de descripción e interpretación.

En el siguiente cuadro se puede ver la forma cómo se disponen las declaraciones del *corpus* para emprender el análisis (fig. 11) y que se sigue a lo largo de todo este capítulo.

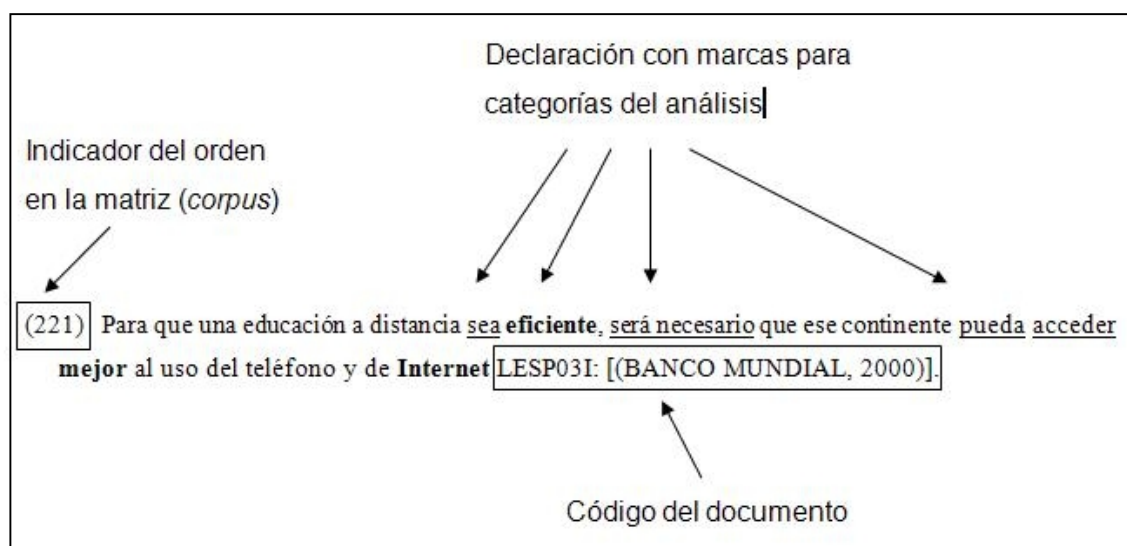


Fig. 11: Disposición de las declaraciones para el análisis crítico del discurso y sus partes

5.1. DIMENSIONES DE SIGNIFICADO EN EL DISCURSO

5.1.1. Dimensión de la identificación

Como se había manifestado anteriormente los significados de identificación son los que comprenden las identidades o las formas de ser y están unidas a la identidad en el discurso. La identidad está usualmente asociada al sujeto como agente social, es decir quien realiza, o hace cosas dentro de un evento social del cual el texto como discurso es parte importante.

Según Fairclough (2003a) la autoconciencia es una precondition para los procesos sociales de identificación y se construyen como identidades sociales en el discurso, es decir, en el texto. El papel social que asume el individuo como identidad social abarca también la personalidad o la identidad individual, sin embargo, esta última se encuentra determinada por la primera.

5.1.1.1. Modalidad

La modalidad se puede considerar como la fuerza de la expresión (Fabbri y Marcarino, 1985) o el juicio del hablante sobre la responsabilidad y compromiso de lo que se expresa (Halliday, 1985) o más concretamente, como lo manifiestan Hodge y Kress,(1988) refiriéndose a la postura asumida por los autores con respecto a sus propias representaciones del mundo, es el grado de afinidad con ellas. La modalidad en el discurso también tiene que ver con la expresión de la actitud de un hablante hacia las proposiciones que imprime a sus declaraciones. De esta manera se tendría que preguntar si los participantes se comprometen o se distancian a sí mismos en lo que expresan. El concepto con el que tiene que ver la modalidad es el compromiso con la 'verdad', y relacionado con ella la posibilidad, necesidad, obligación y permiso (Calsamiglia Blancafort y Tusón, 2004). En otras palabras, la modalidad también tiene que ver con juicios o evaluaciones en la medida en que algo es, podría ser, o debe ser el caso (obligación) y si uno debería, o tendría que hacer algo (necesidad).

Según Fairclough (2003a) la modalidad se podría identificar en el texto como el grado de compromiso con la verdad en cuanto declaraciones que realizan los sujetos en el evento

discursivo. El sujeto se puede comprometer con una parte significativa de sus representaciones al declararlas. De esta manera las opciones de modalidad en los textos puede verse como el proceso de ‘texturizar’ la identidad del sujeto.

Existen dos tipos de modalidades que considera el ACD para el análisis de los significados de identificación, la modalidad epistémica que sirve para afirmar la verdad de lo que se expresa en una declaración, y la modalidad deóntica que se propone como forma de expresión sobre necesidad u obligación, las cuales operan transformaciones de isotopía modal al interior del discurso mismo.

Estos dos tipos de modalidad se han relacionado por razones funcionales, dentro de las funciones del habla (declaraciones, preguntas, peticiones y ofrecimientos) (Levinson, 1983). Sin embargo, en el nivel del discurso escrito se consideran prácticamente las declaraciones. Las declaraciones y preguntas pertenecen al tipo de intercambio de información por medio del cual se suministra o se pide información. Por lo tanto, en el nivel del discurso escrito o textual la declaración como medio funcional de expresión tiene importancia central. Esto no impide que en cuanto a la función del lenguaje las declaraciones asuman roles de las demás funciones del habla como preguntas, peticiones y ofrecimientos.

Fairclough (2003a) incluye los dos tipos de modalidad dentro de la perspectiva de Halliday (1982), tanto como intercambios de información o intercambios de actividad; la epistémica para los primeros y la deóntica para los segundos.

Intercambio de conocimiento (Modalidad epistémica)

Declaraciones (se afirma, o se niega)

Preguntas (se interroga)

Intercambio de actividad (Modalidad deóntica)

Peticiones (se pide, se prescribe)

Ofrecimientos (se ofrece)

5.1.1.1.1. Modalidad epistémica

En términos de modalidad, como es habitual en el discurso escrito los textos presentan principalmente declaraciones de tipo factual, es decir, afirmaciones en las que se puede determinar un alto grado de compromiso con la verdad de quien las manifiesta sobre lo que es o sucede en el mundo. Las siguientes son instancias tomadas del corpus del trabajo:

- (7) Además, las instituciones muestran **deficiencias** notorias en los recursos físicos requeridos para alcanzar niveles aceptables de calidad [ESRH01N (MEN, ICFES, ICETEX, DNP, 1995)].
- (10) La complejidad de los procesos productivos y de la vida social han convertido el conocimiento en un **bien esencial** para la **supervivencia** y proyección de las naciones [PDEN02N: (MEN, 1996)].

Se puede observar que se han utilizado dos procesos de tipo verbal ‘muestran’ y ‘han convertido’ en las dos declaraciones anteriores, determinando la certeza y compromiso con la verdad de las afirmaciones realizadas en estos dos documentos.

Este tipo de modalidad se denomina ‘epistémica’ según Fairclough (2003a), ya que pertenece a tipos de intercambio de conocimiento propio de declaraciones (negativas o afirmativas) como función del lenguaje.

La modalidad epistémica no sólo puede referirse a los estados o a los eventos que ‘se realizan’ en el momento o a los que ‘han sucedido’, también se presenta como declaraciones de predicción sobre lo que sucederá, a las que se denomina ‘predicciones’, que también asumen un determinado grado de certeza de quien las declara en el discurso.

- (32) Igualmente, se impulsará el uso de la telemática en la educación superior y se promoverá la investigación en el uso de medios de comunicación e información, la adquisición y elaboración de contenidos y programas, su producción y difusión. [FENC03N: (MEN, 1997)]

5.1.1.1.2. Modalidad deóntica

El otro tipo de modalidad es el ‘deóntico’ en cuanto las declaraciones indiquen la deseabilidad, necesidad u obligatoriedad de una acción o la condición de ser de algo como atributo. Este tipo de modalidad se asimila a los tipos de intercambio de actividad y más concretamente se relaciona con las funciones de petición en el discurso.

En los siguientes ejemplos se puede observar el efecto de este tipo de modalidad en las declaraciones del discurso.

(28) La educación superior en Colombia debe transformarse para que sirva verdaderamente a las regiones y localidades e introduzca en su quehacer medios y tecnologías de la comunicación y la informática que mejoren y modernicen su pedagogía, apoyen la investigación y conduzcan a la ampliación de la cobertura [FENC03N: (MEN, 1997)].

(19) Como profesional, el educador debe ser capaz de **producir** conocimientos e innovaciones en el campo educativo y pedagógico; de **superar** el tradicional método de enseñanza **magistral...** [PDEN02N: (MEN, 1996)].

En las dos instancias de modalidad deóntica alta (‘debe transformarse’; ‘deber ser capaz’) se nota explícitamente la fuerza de la necesidad, o incluso la obligatoriedad de la acción o del estado del ‘deber ser’ en las declaraciones. Otras formas de procesos verbales que expresan modalidad deóntica alta pueden ser ‘tener que’, ‘requerir’, ‘exigir’ y combinaciones con procesos relacionales y de atributo: ‘es necesario’, ‘es urgente’, ‘es imperativo’, etc.

La predicción podría tener un alto nivel de modalidad epistémica y deóntica positiva al contrario de la expresión de posibilidad o duda, por ejemplo. Estas dos instancias se pueden notar en las declaraciones siguientes, (‘tener que’ y ‘poder’ -posibilidad)

(90) El currículo del futuro tendrá que **orientarse** mucho más hacia la formación de las estrategias cognitivas que **se requieren** para mantener la información. [BPUP05N: (MEN, ICFES, 1999)]

(110) Atender a estas posibilidades [sic] en el terreno de la educación puede significar: disponer de procedimientos para **adaptarse** al ritmo de aprendizaje del estudiante; [BPUP05N: (MEN, ICFES, 1999)]

5.1.1.2. Marcadores de modalidad

Entre los marcadores de modalización más frecuentes se encuentran:

Verbos modales: (deber, tener que, debería, puede...)

Adverbios modales (ciertamente, definitivamente, posiblemente, probablemente, supuestamente)

Adjetivos participios (permitido, requerido, necesitado)

Adjetivos modales (es cierto, es probable, es posible)

Procesos (verbales) mentales: (Pienso, Pensamos, Creo, Creemos, etc.)

En el caso de los procesos de tipo mental con el uso de los pronombres personales, la primera persona del singular, por ejemplo introduce la modalidad subjetiva, a diferencia de las demás personas gramaticales. La primera persona del plural introduce especialmente el poder de marcar las declaraciones en nombre de otros sujetos, incluyéndose dentro de la totalidad de un grupo o población o posiblemente, y de acuerdo con el contexto incluyéndonos a todos. Dependiendo de la autoridad de quien lo manifiesta una declaración así, podría significar una mayor carga de modalidad epistémica o deóntica o ambas.

(26) Creemos urgente introducir una **nueva** orientación al financiamiento de la universidad pública. [FENC03N: (MEN, 1997)]

Como se puede observar, la modalidad epistémica regula el tipo de certeza de una declaración, mientras que la modalidad deóntica establece la necesidad o la obligatoriedad de realizar una determinada acción o asumir un determinado estado.

5.1.1.3. Valor y evaluación de las declaraciones

En el discurso se puede ‘texturizar’ en cuanto al valor de las declaraciones, que identifica el compromiso del autor con respecto a la deseabilidad de lo que se declara. Según (Fairclough, 2003a), el otro componente de los estilos discursivos está dado en la capacidad de asumir roles sociales que se asumen en el texto en términos de la agencialidad del sujeto

enunciante. De ahí que la identidad social se refleja no sólo en el nivel de certeza sobre la verdad de las representaciones mentales de aspectos del mundo sino sobre las evaluaciones y los valores que se hagan de las mismas. Este tipo de declaraciones también tienden hacia la acción en cuanto consideran un estado o acción de determinado nivel de valor ya sea deseable o no deseable, positivo o negativo, bueno o malo, apropiado o no apropiado, necesario o no necesario.

5.1.1.3.1. Declaración de evaluación explícita

Se puede expresar evaluación o valor desde diferentes marcadores gramaticales y léxicos. Uno de ellos se incorpora en las declaraciones evaluativas utilizando procesos relacionales (ser, estar, o cópula más atributos o adjetivos).

- (23) Los medios masivos de comunicación son, igualmente **importantes** actores que juegan un papel **determinante** en la construcción del proyecto de nación y en el logro de las metas educativas del país [PDEN02N: (MEN, 1996)].

Lo anterior indica que el sujeto representa como valiosa (deseable) la participación de los medios masivos en la educación. Se manifiesta a través de una declaración predicativa atributiva incluyendo un proceso relacional (verbo ‘ser’ o ‘estar’ o ‘cópula’). La negación de esta relación conduciría a evaluarla como no deseable.

Los marcadores de evaluación más explícitos están constituidos por procesos relacionales (‘ser’ o ‘estar’ más un calificativo o atributo), que marcan el estado de un nombre, por ejemplo, a través de adjetivación, algo puede ser ‘importante’, ‘determinante’, ‘significativo’, ‘productivo’, ‘urgente’, ‘creciente’, ‘eficiente’, etc. Sin embargo, también hacen parte de estos los que evalúan la acción en las declaraciones como es el caso de la mayoría de combinaciones proceso y adverbio o frase adverbial que indique valoración ya sea positiva o negativa.

También, son frecuentes las declaraciones con modalidad deóntica que indican el nivel de obligatoriedad o necesidad de una acción o un estado y, por tanto, su deseabilidad o no

deseabilidad. La modalidad deóntica, por consiguiente permite expresar evaluación o imprimir valor a una determinada acción o estado. Esto se observa en forma explícita en el siguiente extracto tomado del *corpus*.

- (167) La repercusión del desarrollo tecnológico, especialmente en información y comunicaciones, es de tal magnitud que todos los países, con independencia de su nivel de desarrollo industrial, tienen que utilizar normas y equipo mundialmente aceptados. [DPCD02I (UNESCO, 1995)]

5.1.1.3.2. Declaración de valor supuesto

Existe otro tipo de declaraciones de valor en el discurso que es más importante por cuanto no aparece tan visible o explícito en el texto. Los valores asumidos por el autor en el texto se encuentran imbricados en valores intertextuales, supuestos, presuposiciones o implicaciones que hacen del análisis una tarea más intensa pero no menos interesante desde el estudio del poder y la ideología.

- (6) Para que las universidades estatales sean organizaciones **eficientes** y **flexibles** que respondan a las exigencias que la sociedad impone a la educación superior, es necesario consolidar los procesos de planeación, asignación y utilización de los recursos, así como los esquemas de seguimientos y evaluación que permitan verificar el cumplimiento de los objetivos propuestos [ESRH01N (MEN, ICFES, ICETEX, DNP, 1995)].

En este caso la valoración o evaluación que se hace sobre la deseabilidad o valor positivo asignado a las instituciones como ‘eficientes’ y ‘flexibles’ sólo se entiende desde los principios y valores de la perspectiva del contexto de política económica en el que se producen y del cual son fuentes de valor. Se incluye de esta manera valores intertextuales en el discurso, declaraciones evaluativas importantes traídos desde otros textos o discursos que intervienen en el mismo en forma interdiscursiva.

- (8) Solamente el 25% de las instituciones oficiales de educación superior utiliza las telecomunicaciones y la computación como recurso para la docencia y el aprendizaje [ESRH01N (MEN, ICFES, ICETEX, DNP, 1995)].

Con el adverbio ‘solamente’ en (8) se infiere la deseabilidad de lo opuesto, de que se utilicen las telecomunicaciones y la computación en la docencia en mayor grado, especialmente si de lo que está tratando como tema es sobre la importancia de las nuevas tecnologías en las universidades. Esta evaluación también está vinculada al contexto de los discursos.

Otros casos de valor, menos explícitos se expresan en lo que sigue a verbos como ‘ayudar’, ‘servir’, ‘incrementar’, ‘fortalecer’, ‘preferir’, etc., como complementos.

Finalmente, los valores no expresados explícitamente en el texto y que pueden ser más importantes desde el punto de vista del poder y la ideología son los que resultan de supuestos de valor y presuposiciones. En “La globalización ha beneficiado a muchos empresarios creativos, flexibles y dispuestos al cambio” se parte del supuesto o presuposición de la existencia de un fenómeno llamado ‘globalización’, es decir, que existe. Pero además, que su acción es positiva, deseable y además que su valor radica en aspectos como la flexibilidad y la adaptación al cambio, principios para los que ese sistema cobra valor.

5.1.1.3.3. Niveles de valor y evaluación: deseabilidad, importancia, necesidad, obligatoriedad

Considerando las declaraciones reales o factuales de alto contenido de verdad con las que los autores de políticas se comprometen en lo que declaran se pueden distinguir dos tipos de estructuras de valor basados en relaciones con el contexto.

En primer lugar, las evaluaciones de tipo relacional, determinadas por un verbo de estado ‘ser’ o ‘estar’, y una predicación atributiva o adjetiva, se realizan explícitamente. Halliday (1985) denomina a las declaraciones de tipo predicativo (nombre más atributo) como (Token-Value) (Ficha-Valor) por su correspondencia con las construcciones nombre-atributo, ej. ‘La educación de hoy si es de calidad’, utilizando una frase nominal en función

adjetiva para atribuir valor de la educación de la época en la cual se produce esta declaración.

En el siguiente ejemplo se puede ver el tipo de evaluación de estado:

(55) El conocimiento es en la actualidad el componente **central** en la conformación de la **riqueza** de los países, más que el capital y el trabajo; y es, a la vez, la condición para el aumento de la productividad y el **mejoramiento** del nivel de auto-reflexión de los ciudadanos de cada país. BPUP05N: (MEN, ICFES, 1999)

En este caso ‘central’ es un atributo de ‘componente’ referido al ‘conocimiento’ que hace explícita la evaluación de este último en un tiempo-espacio determinados (‘actualidad’), es decir, en el contexto de la globalización e internacionalización del conocimiento. Esto indica que la declaración se sitúa en un contexto socio-histórico del conocimiento, haciendo que también la evaluación se base en un conocimiento de tipo intertextual que determina la deseabilidad de la atribución “la centralidad” de ese ‘componente’, o sea, del ‘conocimiento’ como parte del sistema de valores que en el contexto de la globalización se conoce como la ‘sociedad del conocimiento’, o la ‘economía del conocimiento’ (Rodrigues de Almeida, 2003; Ungar, 2003; Chiapello y Fairclough, 2002).

(1) El desarrollo social y económico, cada vez más intensivo en conocimiento, requiere recursos humanos altamente calificados y exige del sistema educativo, en particular del nivel superior, una mayor capacidad para **absorber** e incorporar los **cambios** continuos de la ciencia y la **tecnología** [ESRH01N (MEN, ICFES, ICETEX, DNP, 1995)].

En este caso se tiene un nombre abstracto ‘desarrollo’ aplicado a dos ámbitos igualmente abstractos ‘social y económico’, que no sólo ‘requiere’ algo sino que también ‘exige’ (metafóricamente como proceso) a la educación llevar una determinada cualidad para la acción para asumir el cambio, cualidad y acción que son deseables desde el sistema de valores de economía del conocimiento.

Por consiguiente, la evaluación se basa en supuestos de valor intertextual, es decir, se recurre al contexto intertextual de donde se toma aspectos discursivos de la gestión

empresarial: el grupo nominal, ‘desarrollo social y económico’ ‘requiere’ (proceso) algo que es ‘deseable’ para un propósito también deseable que lo haría en realidad importante. El valor deóntico es de tipo implícito basado en el conocimiento intertextual del sistema de valores que se maneja en las prácticas discursivas de política económica y empresarial.

Se puede decir para el ejemplo (1) que las políticas del gobierno en este caso particular, ‘requieren’ de algo positivamente deseable (importante, o incluso necesario) con miras a obtener algo también de tipo deseable dentro del sistema de valores de un contexto particular (globalización, apertura económica, internacionalización, etc.). La idea aquí sería, basándose en un sistema de valores determinado ‘requerir’ (petición) algo deseable para obtenerlo (egresados altamente calificados) para un cambio que se asume deseable, adecuado a un determinado contexto histórico. Por consiguiente, lo que se ‘exige’ obtener se percibe ya no sólo como deseable, sino importante e inclusive necesario para la forma como debería ser el cambio de la educación superior desde esta perspectiva particular.

El nivel más alto de evaluación explícita puede expresarse a través de declaraciones con modalidad deóntica alta, con verbos como ‘deber’ en presente de indicativo indicando obligatoriedad, o aun más en futuro, funcionando como un imperativo.

(236) El sector público también debe cumplir un papel cada vez más importante en la supervisión de las instituciones privadas, contribuyendo de ese modo a estimular la **competencia** dentro del sistema, la que constituye, en sí misma, un importante estímulo para **mejorar** la **calidad** de la educación y la **eficiencia** de la **gestión** [LESP03I: (BANCO MUNDIAL, 2000)].

(110) En las regiones, la **virtualización** deberá dinamizar a las instituciones, facilitando el flujo e **intercambio** del conocimiento **útil** y de todo lo que las instituciones de Educación Superior reciben y aportan al entorno regional [MSPL07N: (MEN, ICFES, 2000)].

En este último caso, la declaración de valor explícito mediante el verbo, indica el nivel más alto de obligatoriedad, o prescripción con el uso del futuro con el que también se expresa la certeza de la acción futura.

5.1.2. Dimensión de la representación

Según la conceptualización más reciente del análisis crítico del discurso que comprende el enfoque de análisis textual, los significados de representación se refieren a la representación de aspectos del mundo (aspectos físicos, mentales, sociales) en el discurso. Estos significados se establecen como diferentes perspectivas de la realidad que son compartidas usualmente por grupos de personas. Un mismo aspecto del mundo puede representarse en forma diferente en los discursos de un determinado grupo de personas que comparten ciertos rasgos, sociales, de trabajo, de negocios, de formación, de orientación política, etc. Las formas particulares de representación del mundo pueden realizarse mediante recursos lingüísticos que se integran a un determinado discurso. De esta manera existen diversos tipos de elementos o recursos lingüísticos para representar diferentes aspectos del mundo.

Fairclough (2003a) relaciona los significados de representación del mundo como pertenecientes a la categoría del discurso como una forma de representación particular; es decir, que habría diferentes tipos de discursos, tantos, cuantas formas existan de representar aspectos del mundo. Además establece que los discursos a través de sus significados de representación se realizan en géneros con sus significados de acción, y se inculcan en estilos con sus significados de identificación, (arriba descritos).

En el sentido anterior y cambiando el orden se puede decir que los discursos no sólo representan el mundo ‘tal como es’ desde una perspectiva particular sino que se hacen proyecciones o imaginarios sobre lo que el mundo podría o debería ser, como las posibilidades de configurar ideal o subjetivamente el mundo. Estos imaginarios los comparten usualmente grupos de personas que tienen visiones particulares del mundo, de ahí que se les denomine ‘imaginarios colectivos’ puesto que son visiones del mundo compartidas en determinado grado de mundos posibles.

Con esta particularidad, de compartir visiones y perspectivas del mundo por parte de grupos de personas o pueblos los discursos han podido variar en el tiempo y se producen, se

mantienen o modifican de acuerdo con el contexto histórico. Es así como a determinadas épocas puede corresponder un determinado tipo de discurso, y si éste es compartido por un número importante de personas o grupos, entonces se tendrá un discurso específico configurado históricamente.

Los discursos pueden ser producidos en forma de texto en los documentos que se diseñan con algún propósito específico como el caso de los documentos sobre políticas educativas donde se da a conocer, directa o indirectamente las representaciones del mundo por parte de una persona o un grupo de personas encargadas de diseñar políticas, para informar y persuadir sobre las acciones requeridas para determinado propósito.

Los discursos tienen la propiedad de mezclarse y de intervenir unos en otros según se expresen y compartan diferentes perspectivas, valores, intereses, creencias e ideologías en contextos históricos determinados. Sin embargo estos procesos interdiscursivos son procesos que se producen de acuerdo a contextos complejos que determinan el discurso y que también son determinados por diferentes aspectos de orden social, cultural, económico, político, educativo, tecnológico, en prácticas discursivas. Son procesos complejos para los cuales hay necesidad de un análisis detallado no sólo en cuanto al contexto en sí a través de los discursos que en parte produce sino de los mismos textos o documentos producidos en los cuales se manifiestan los diferentes tipos de significados a través de recursos lingüísticos, léxicos, gramaticales, semánticos y de organización textual.

5.1.2.1. Representación de eventos sociales

La representación de eventos sociales en el texto a través de los recursos lingüísticos teniendo en cuenta el discurso y su unidad básica en la oración, la cláusula, se puede realizar en términos de los participantes, de los procesos (verbos) y de las circunstancias (tiempo y lugar). Los participantes se representan generalmente como nombres, frases nominales, nominalizaciones que pueden gramaticalmente tomar forma de sujeto u objeto. Los procesos en cambio son tipos de acción (actividad) o estado y que en la lingüística

funcional sistémica, (Halliday, 1985) los denomina ‘procesos’ y los clasifica en procesos materiales, mentales, relacionales (cúpula), verbales, y existenciales.

En otras palabras, los procesos se realizan en verbos, los participantes en sujetos u objetos (directos o indirectos) y las circunstancias (contextos) se representan a través de diferentes clases de elementos adverbiales.

(12) “Colombia [**sujeto**] requiere [**proceso**] un nuevo sistema educativo [**objeto**] que fomente tanto actividades científicas y tecnológicas como culturales y socio-económicas” [**complementos**]” PDEN02N: (MEN, 1996).

Aparte de los elementos lingüísticos que sirven para representar eventos, también existe la posibilidad de identificar si las representaciones son de tipo concreto o abstracto. Los eventos sociales específicos son más fáciles de identificar y analizar; sin embargo, existe un nivel de abstracción en cuanto a series o redes de eventos sociales que son más complejos y de más alto nivel de abstracción que corresponde al nivel de las prácticas sociales que conforman órdenes del discurso y luego estructuras sociales, también representadas de manera más compleja en el discurso, a través de nombres o grupos nominales de un nivel alto de generalidad y complejidad.

En el siguiente ejemplo se puede observar la representación tanto de participantes como de procesos y circunstancias en un evento dado.

El evento social: “Los directivos del colegio de San José ordenaron a los profesores introducir la importante práctica con los computadores en las clases en forma paulatina comenzando desde hoy”

Alguien reportando este hecho podría haber utilizado cualquiera de las siete declaraciones siguientes u otras más, según la representación que deseara hacer del mismo.

- a. Los directivos dieron inicio a la práctica de los computadores en el colegio de San José.
- b. Los profesores comenzaron la práctica con los computadores en el colegio de San José.

- c. Por fin se introdujo hoy la práctica con los computadores en el colegio de San José.
- d. Comenzó la práctica con los computadores en el colegio de San José.
- e. La introducción de las NTIC en el colegio de San José comenzó hoy.
- g. Importante comienzo de las NTIC se dio hoy en el San José.
- f. Destacado debut de las NTIC en el San José, hoy.
- g. Las NTIC comenzaron hoy en el San José.
- h. La introducción de las NTIC comenzó hoy.
- i. La modernización comenzó hoy en el San José

Son todas relativamente equivalentes, sin embargo las últimas seis han sufrido un proceso de nominalización en el que el verbo se ha transformado en nombre, hay ausencia del agente (o agentes reales), de los pacientes, lo mismo que de las expresiones adverbiales. Con estas, o más opciones de representar los eventos y sus elementos, se origina la posibilidad de destacar o excluir determinados elementos de un hecho, de quitarles o darles valor según las formas de representación que se desplieguen por el autor en el texto. Este proceso de nominalización, según Fairclough (2003a) es muy frecuente y productivo en los discursos de tipo político en general.

5.1.2.2. Recursos lingüísticos para el significado de representación

Aparte del análisis de cómo se representan los diferentes elementos en la cláusula, en este campo de los discursos como representaciones de aspectos del mundo, son importantes también en el análisis crítico del discurso otros recursos lingüísticos particulares tanto de tipo lexical, gramatical, como semántico. Entre los más importantes están, el manejo de la nominalización, la metáfora de proceso (representación de procesos como nombres o entidades) y aspectos valorativos de intertextualidad, interdiscursividad y recontextualización, como parte del contexto.

5.1.3. Dimensión de la acción e interacción

La dimensión de los significados de acción e interacción en el discurso se han relacionado recientemente con el concepto de género, o sea, los aspectos discursivos de formas de actuar e interactuar de los elementos en los eventos sociales (Fairclough, 2003a). En realidad, los significados de acción en los textos se realizan en diferentes niveles de

organización textual como géneros y los recursos que utilizan para su realización textual se concretizan inicialmente desde los niveles inferiores de organización léxico-gramatical para terminar en niveles de organización semántica, de coherencia y de estructura textual. En otras palabras, analizar los significados de acción e interacción es analizar la estructura del género en el texto y sus diferentes niveles de organización y posibles cambios o influencia de otros géneros.

En este sentido, los géneros como formas de acción e interacción entre quienes escriben el texto (principalmente a través de declaraciones) y los que lo leen constituyen el puente social (especialmente en este tipo de género de políticas) entre interactuantes o actores sociales de prácticas discursivas. En este sentido se involucran organizaciones e instituciones sociales, grupos pequeños o inclusive a nivel individual. Por ejemplo, la comunicación entre las organizaciones (instituciones, agencias, corporaciones) y los individuos se caracteriza por altos niveles de organización jerárquica en el sentido de que las primeras poseen determinados niveles de poder, a diferencia de los individuos, lo cual crea diferentes grados de distancia social. Esto es cada día mas evidente cuando las organizaciones interactúan en niveles cada vez más globales a diferencia del nivel local de los individuos o grupos pequeños. Las instituciones y organizaciones a menudo utilizan mecanismos a través de sus representantes para hacer llegar sus significados en términos de acción a la gente, tendientes a influir sobre la identidad, representación y acción de los destinatarios a través de, por ejemplo, el diseño de políticas que regulan y prescriben la forma de hacer las cosas.

En cuanto al género de políticas en educación como forma de realización de los significados de acción, siguiendo a Fairclough (2003a), se podría decir que los documentos oficiales sobre políticas de educación para la universidad hacen parte del género de políticas en general. Éste a nivel de análisis no se puede explotar mucho por cuanto la acción y los eventos sociales sólo se expresan en forma escrita, a diferencia de lo que ocurre en la forma oral, en el diálogo cuando se puede responder y argumentar al interlocutor en el mismo momento en que se produce; sin embargo, las relaciones que se

crean entre quien produce el texto y quienes lo leen puede ser provechoso para un análisis crítico de lo que ‘realiza’ el texto como discurso a nivel de la acción e interacción social de los participantes.

Un ejemplo claro sobre lo que hace el discurso a nivel socio-histórico es la consideración de la distinción entre acción estratégica y acción comunicativa (Habermas, 2003), en términos de la tendencia de la interacción social de la modernidad tardía orientada cada vez más hacia la consecución de resultados que al entendimiento entre las personas. Lo que Habermas denomina ‘el mundo de la vida’ puede considerarse que ha estado en riesgo por la colonización e intervención de sistemas como el económico y el político en este campo, y es precisamente en la consideración de lo que hacen los discursos a través del análisis textual como parte del ACD que se intenta determinar en parte qué tanto de este fenómeno, por ejemplo se manifiesta lingüísticamente en el discurso como significados de acción e interacción entre las instituciones y las personas o grupos de personas en el campo de la educación superior de la época de finales del siglo XX.

Para este género que hace parte de los documentos oficiales como fuentes del análisis se podría decir que se constituye en la acción e interacción desde las instancias del gobierno encargado de las políticas educativas, particularmente en lo que tiene que ver con el cambio tecnológico y su contexto, definido por aspectos de la globalización y sus políticas económicas neoliberales internacionales. Como se manifestó anteriormente en este contexto las instituciones gubernamentales pueden actuar más a nivel global, y así manifestar sus políticas educativas en los documentos a diferencia de la acción local de los individuos. Por esta razón se han incluido para este análisis además de los documentos nacionales algunos de nivel internacional de organizaciones que también tienen a su cargo el diseño políticas educativas a nivel global en especial para la educación superior, como son la UNESCO, El Banco Mundial y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE)

5.1.3.1. Recursos lingüísticos para el análisis de la acción

Los géneros, como realización de significados de acción en el discurso no son puros o exentos de influencia en cuanto a estructura y contenido y pueden eventualmente ser parte de una mezcla de varios de ellos, especialmente en el contexto de la época de finales del siglo XX, de apertura, globalización y políticas neoliberales en un amplio espectro de ámbitos del quehacer humano incluido el de la educación. Las relaciones de poder entre las instituciones y los individuos pueden ser complejas al afectar o determinar la acción de los mismos a través del discurso. En este sentido, otros géneros discursivos como el publicitario, el periodístico, el de entretenimiento, el empresarial, el de mercado, el de la ciencia, etc. podrían tener influencia dadas las características históricas de una época en que la apertura en todos los campos de actividad ha podido ser decisiva también a nivel discursivo.

Diferentes géneros como el publicitario, el económico de gestión empresarial y el de la ciencia han influenciado y al mismo tiempo recibido influencia de otros a través de sus significados de acción, especialmente en el caso del contexto de la globalización como fenómeno mundial de finales del siglo XX. El discurso de políticas en el nivel gubernamental, para muchos autores implica un género ‘exhortativo’ que ha permitido a grupos dominantes de organización y gestión de la época, por ejemplo, transformar progresivamente sus prácticas e influir en otros géneros. Un buen ejemplo de género ‘exhortativo’ es el género publicitario contemporáneo, especialmente conocido por su carácter persuasivo que busca convencer para obtener resultados sobre la base de la oferta de productos en sus prácticas discursivas y relaciones mediáticas particulares tendiente a influir en el público destinatario.

Uno de los propósitos principales de determinados géneros discursivos a través de su poder exhortativo y de persuasión es el de la legitimación y el control para con quienes comparten sus prácticas discursivas características y hacia quienes puede propagar su influencia de acuerdo a un contexto histórico particular. Aspectos como la ‘racionalización’, la ‘mitopoiesis’, la ‘argumentación’ integran mecanismos a través de los cuales grupos de

poder pueden legitimar sus géneros discursivos con fines de poder, control, hegemonía (Gramsci, 1999; Foucault, 1987, 1988), e ideología (Althusser, 1971), respectivamente, pero con enfoques y preocupaciones discursivas más contemporáneas (Giddens, 1995, 1999, 2000)

5.1.3.2. Relaciones entre oraciones y entre cláusulas

Como elementos lingüísticos importantes para el análisis se destacan las relaciones entre oraciones y cláusulas, relaciones semánticas en el nivel local y en el nivel de organización del texto (coherencia). Las relaciones semánticas (de significado) entre oraciones y entre cláusulas y los tipos de intercambio del nivel funcional (intercambios de conocimiento o intercambios de actividad) pueden manifestarse en forma variable y en diferentes grados, particularmente en este género de reporte de políticas educativas para la universidad (Ver 5.1.1.1.)

Por ejemplo, las relaciones entre oraciones pueden ser de tipo descriptivo donde prima la información en relaciones de equivalencia o parataxis (uso de conjunciones entre ellas) lo que marcaría aspectos de adición o elaboración en cuanto a la función de información en los reportes sobre políticas. Sin embargo, para géneros de tipo expositivo o argumentativo, las relaciones serían de hipotaxis o subordinación como en el caso de las relaciones de causa y consecuencia (uso de conjunciones subordinativas, por ejemplo).

Por otro lado, a nivel de función del lenguaje los tipos de intercambio a nivel de oraciones pueden ser de conocimiento o epistémicas (declaraciones, preguntas) o de actividad o deónticas (peticiones, ofrecimientos) como parte de las funciones del habla estudiadas por Levinson (1983). Las primeras integran el aspecto epistémico donde lo central es la información como descripción y en las segundas la actividad (que conduce a la performatividad) el aspecto deóntico de las declaraciones (Fairclough, 2003a).

En esta sección del capítulo V se intentó hacer una pequeña incursión al análisis a través de la ejemplificación de las diferentes categorías de análisis que provienen de los tres

diferentes tipos de significado que integra el discurso en forma simultánea. Las ejemplificaciones se tomaron del *corpus* y eso pretendía introducir al análisis que comienza en la siguiente sección. Es recomendable en la siguiente parte tomar como referencia el corpus o el conjunto de datos organizados para realizar el análisis. El anexo 2, al final, (Matriz de análisis por oraciones, *corpus*) será muy útil al momento de hacer un seguimiento a los datos y su contexto.

5.2. ANÁLISIS CRÍTICO DEL DISCURSO DE LAS NTIC (fase de descripción-interpretación)

5.2.1. Análisis de los significados de identidad

Los siguientes textos tomados de los documentos oficiales nacionales e internacionales comprenden específicamente la parte temática de las NTIC, y como su vecindario temático el de la globalización como contexto.

5.2.1.1. Modalidad epistémica y deóntica, contexto-nacional

En los documentos oficiales nacionales la modalidad se expresa a través de declaraciones de tipo factual con modalización epistémica, pero en mayor proporción de tipo deóntico en lo contextual y en lo específico tecnológico. Este tipo de modalización va creciendo a medida que los documentos se desarrollan temporalmente, es decir desde 1995 hasta el 2000. En ellos es evidente el tipo de modalidad deóntica, de predicciones y de valoraciones de tipo explícito y asumido o supuesto.

- (2) A un mundo caracterizado por la innovación permanente y por la complejidad de las relaciones sociales, debe corresponder una educación centrada, no en la simple transmisión del saber acumulado, sino en las **competencias** y habilidades requeridas para **crear, transformar** y **utilizar** el **conocimiento** [ESRH01N (MEN, ICFES, ICETEX, DNP, 1995)].

Además de las características de modalidad deóntica, ‘debe’ en esta declaración se puede apreciar las relaciones de supuestos de valor en la necesidad de ‘crear’, ‘transformar’ y ‘utilizar’ el conocimiento (como algo deseable) y la no deseabilidad de ‘la simple

transmisión' del mismo: un supuesto relacionado con principios funcionales de producción dentro del contexto de políticas económicas de orden nacional y mundial. Estas relaciones de tipo intertextual son más evidentes en la siguiente oración seguida, del mismo texto:

- (3) El desarrollo de la educación superior se orientará a **crear** y fortalecer las ventajas **competitivas** de la **economía** colombiana, a **impulsar** el desarrollo con criterios de **equidad social** y regional, y a **contribuir** a la transformación del Estado y a la **modernización** de sus instituciones [ESRH01N (MEN, ICFES, ICETEX, DNP, 1995)].

La modalidad de predicción 'se orientará' es en este caso de carácter deóntico pues apunta a la deseabilidad asumida de 'crear y fortalecer' y además a 'impulsar' y 'contribuir' con aspectos deseables, ('desarrollo', 'equidad social') para una 'transformación' y 'modernización' (institucional) que se asumen son deseables, en una relación semántica de propósito o fin, en esta declaración.

Se puede observar la dimensión contextual e intertextual de política económica ('ventajas competitivas de la economía colombiana') con la de educación y de las NTIC de forma más integrada con la dimensión valorativa del cambio.

- (98) La globalización -tanto económica como del conocimiento- es un proceso que va de la mano de la educación.

- (99) Necesita de ella y, a la vez, la fortalece, porque la Educación superior se beneficia -por la universalización del acceso a los conocimientos de todo orden- del uso de la **tecnología informática** para fines científicos y de investigación, profesionalización y docencia, **fomentando** de paso la **igualdad** de oportunidades para **todos** los sectores sociales [MSPL07N: (MEN, ICFES, 2000)].

La referencia a la globalización (tanto económica como del conocimiento), en (98) como algo que 'va de la mano de la educación' no sólo afirma epistémicamente su realidad como proceso (relacional) sino que también está en marcha con la inferencia de ser guiada por la educación ('ir de la mano de') utilizando la metáfora de proceso ('ir') en una relación deseable y necesaria como alguien que no sólo acompaña sino que se beneficia de ella.

En (99) Se han cambiado los papeles entre globalización y educación en términos de beneficio y ahora aparece la educación beneficiada por la globalización. Hay varias manifestaciones de modalidad deóntica y de valor para con ‘la globalización’ haciendo énfasis en la ‘necesidad’ y el ‘fortalecimiento’ de la una para con la otra. Sin embargo, la relación semántica de razón deja en claro que es ahora la Educación Superior quien se beneficia de esa relación. Se asume valorativamente el hecho de que la ‘universalización del acceso a los conocimientos’ (atribuidos implícitamente al proceso de globalización) sumado al ‘uso de la tecnología informática’ fomenta el paso a la igualdad de oportunidades. Esto se asume en alto grado como deseable y necesario, en todos los sectores.

5.2.1.2. Evaluación NTIC nacional

Los documentos tanto nacionales como internacionales que tratan sobre las políticas de introducción y apropiación de las NTIC en la educación superior exhiben un alto nivel de evaluación positiva con respecto tanto en la tecnología como en el contexto de finales del siglo XX. Se podría decir que existe una tendencia marcada hacia la expresión de necesidad y obligación en las declaraciones factuales, es decir, la modalidad deóntica y las declaraciones de valor explícitas, así como las de valor supuesto.

En los siguientes casos, los imperativos para la acción de tipo evaluativo e intertextual hacen en el texto el trabajo que en forma persuasiva eventualmente induciría a la acción de parte de los destinatarios.

(20) La inversión tecnológica, la modernización de la gestión empresarial, la conservación del equilibrio biológico, la convivencia social, son proyectos de **empresa** que igual deben permear el espacio **educativo**. [PDEN02N: (MEN, 1996)]

PROGRAMA DE MEDIOS DE COMUNICACIÓN Y RECURSOS TELEMÁTICOS

(21) Su objeto es **incentivar** y **apoyar** la utilización de los medios **masivos** de comunicación, especialmente la televisión, la **informática** y las **redes telemáticas**.

(22) Su uso será indispensable para el aprendizaje, el flujo e intercambio de información y conocimientos, y para el **mejoramiento** permanente de la **eficiencia** y la **calidad** de la **gestión** de las entidades responsables del servicio. [PDEN02N: (MEN, 1996)]

Inicialmente en (20) se puede observar modalidad epistémica de un proceso relacional ('son'). Se observa también que se incluyen varias nominalizaciones relacionadas con diferentes áreas: empresarial ('inversión', 'modernización'), de la biología ('conservación'), y de la sociedad ('convivencia') como sujeto plural, enfatizando el hecho de que todos ellos se constituyen como 'proyectos de empresa'

También ocurre modalidad deóntica alta ('deben') referida a la serie de nominalizaciones que conforman el sujeto del verbo que se constituye en un imperativo de acción para todos como 'proyectos de empresa' debido al carácter autoritativo del documento se relacionan con el 'espacio educativo', afectándolo, eventualmente.

La dimensión evaluativa se manifiesta en torno a la pertinencia empresarial de la inversión y el imperativo 'deben permear' lo educativo. De la misma manera y en forma explícita la dimensión intertextual del concepto de la 'gestión empresarial', 'son proyectos de empresa' no sólo hacen deseable esa posible influencia sino que se constituyen en un tipo de prescripción.

De la misma manera en (21) la valoración positiva de las NTIC se expresa en el objetivo del programa en cuestión, es decir 'incentivar', 'apoyar' el uso de la tecnología en la Educación Superior.

En (22) se sigue propagando la necesidad de las NTIC a través del uso de un proceso relacional (verbo copula) que indica predicción y obligatoriedad 'será' y que al mismo tiempo valora su uso como 'indispensable'. El valor de la dimensión intertextual (proveniente del discurso de tipo empresarial y económico) se expresa en la valoración del uso para el mejoramiento de los tres principios básicos en el campo de la gestión empresarial ('la eficiencia', 'la calidad' y 'la gestión')

También es interesante observar cómo el uso de las nominalizaciones ‘inversión’, ‘modernización’, ‘gestión’, ‘conservación’, ‘convivencia’, ‘utilización’, ‘comunicación’, ‘mejoramiento’ son frecuentes en el discurso sobre políticas educativas. Estas nominalizaciones provienen de procesos como ‘invertir’, ‘modernizar’, ‘gestionar’, etc. que al nominalizarse pierden el agente explícito, la temporalidad y circunstancialidad de la acción, es decir, aparecen como elementos léxicos ahistóricos.

Algunas de estas nominalizaciones son de carácter abstracto como el caso de ‘la modernización de la gestión empresarial’ en (20) o el ‘mejoramiento permanente de la eficiencia, y la calidad de la gestión’ en (21) que conllevan condensación puesto que aparecen como agentes que realizan una determinada acción, lo cual es relativo dado que en este proceso el agente real está subsumido en el nombre. En estas nominalizaciones que indican valoración de tipo intertextual y que llegan a expresar importancia e incluso necesidad, aparecen como acciones sin agente explícito pero que actúan como tales en declaraciones de hecho.

(42) El modelo de **administración** y transmisión del conocimientos caracterizado por un docente que **concentra** y dosifica la información a través de clases **magistrales no garantiza** los niveles de aprendizaje que el sistema **económico** y productivo exigen.

(43) Por tal **razón** el sector educativo debe incorporar las **modernas tecnologías de acceso a la información** y al conocimiento [HUNE04N: (MEN, 1998)].

En (42) se hace una valoración implícita de carácter negativo de ‘El modelo de administración y transmisión del conocimiento’ (dimensión intertextual) a través del cual el docente maneja la información, es decir, ‘a través de clases magistrales’, lo cual ‘no garantiza’ para efectos de las exigencias del sistema económico (nuevamente la dimensión intertextual de este particular discurso) el tipo de aprendizaje requerido de acuerdo con el modo de producción histórico de ese momento. Se está evaluando también que lo que hace el docente no es deseable, con el hecho de que ‘concentra y dosifica la información’. Se puede inferir el alto grado de necesidad por el modelo que se advierte en la comparación con el [no deseable] del comienzo de la declaración.

Como consecuencia de esto (tan malo del primer modelo y bueno del segundo insinuando sus características de exigencia productiva), en (43) se decide (relación semántica de consecuencia) que la educación ‘debe’ (modalidad deóntica alta) ‘incorporar’ las NTIC para el acceso a la información y al conocimiento. Es decir, se asume valorativamente, y también como una forma de solución al problema, que con estos instrumentos de cambio tecnológico habrá acceso al conocimiento.

5.2.1.3. Evaluación contexto nacional

A nivel de contexto, la ocurrencia de modalidad deóntica alta en los documentos nacionales es también frecuente.

(25) Finalmente, el sistema debe estimular la **competencia** interuniversitaria e interacadémica, en función de los resultados y la **sostenibilidad económica**; por tanto, se deben fortalecer **alianzas** estratégicas entre aquellas, **apoyar** las de menos desarrollo relativo y **formar** docentes en universidades líderes a nivel mundial.

(26) Creemos urgente introducir una **nueva** orientación al financiamiento de la universidad pública.

(27) Ese nuevo esquema debe diversificar las fuentes de financiación para que las instituciones estatales **compitan** por el desarrollo de acuerdo con su **calidad** y **eficiencia**, públicamente reconocidas y compartidas, con el fin de **sustentar** su autonomía y **realizar** su función a largo plazo [FENC03N: (MEN, 1997)].

En este documento que trata de la forma cómo hacer realidad los propósitos del Plan Decenal de Educación (1996-2005). Se plantea en (25) la necesidad de ‘estimular’ la competitividad a nivel universitario, un término de dimensión intertextual que incluye el carácter competitivo del mercado y las empresas a través de sus resultados (ventas, producción de bienes y servicios) y se puedan sostener económicamente. Este se toma como un propósito para la educación superior con lo que se entiende la consecuencia lógica de la necesidad de fortalecer alianzas estratégicas (otro concepto traído de la dimensión de gestión empresarial y económica) para apoyar en la formación de ‘docentes’ ‘líderes’, quienes eventualmente consolidarán el cambio.

Lo anterior establece la intención por parte de las políticas educativas de asemejar en su conceptualización, al menos en la letra, a la Educación Superior como la de una empresa productiva y sostenible de acuerdo con su eficiencia (valor supuesto, no establecido en el texto pero que se logra a través de la coherencia y estructura del documento, basado en la dimensión intertextual, competencia, sostenibilidad económica, alianzas estratégicas, etc.). Esta declaración parece prepara la siguiente.

Como consecuencia, en (26), con la ocurrencia del uso de modalidad deóntica alta ‘Creemos urgente’ se aprecia la necesidad, por lo manifestado anteriormente, que haya ‘una nueva orientación al financiamiento de la universidad pública’. Se puede inferir que la universidad tiene que ser competitiva ‘en función de los resultados para su sostenibilidad económica’ y que contando con ‘alianzas estratégicas’ el financiamiento no será del mismo tipo (desde [25]).

Finalmente, en (27) se observa el propósito, ‘para que’, la competitividad. A través del uso de una modalidad deóntica alta se expresa lo que se presagió en las anteriores declaraciones: la obligación (imperativo) de ‘diversificar las fuentes de financiación’. La dimensión intertextual de arriba juega un papel importante aquí puesto que el concepto ‘competencia interuniversitaria’ (de [25]) alcanza aquí su verdadera carga semántica: las instituciones universitarias del orden público tendrán que competir de acuerdo a su ‘calidad’ y ‘eficiencia’ (prescritas arriba) para justificar su autonomía y sostenerse (de ‘sostenibilidad económica, en 25), ‘ y realizar su función (las tres funciones) a largo plazo’.

Se nota en los casos anteriores que el discurso político es de tipo exhortativo en gran medida, a través del uso de declaraciones con modalidad epistémica, deóntica alta y valoraciones de tipo declarativo, intertextual y supuesto.

5.2.1.4. Evaluación contexto internacional

En el caso de los documentos internacionales, también se puede observar el uso de los mismos tipos de modalidad (epistémica y deóntica) y las valoraciones declarativas,

intertextuales, y supuestas sobre las NTIC y el contexto que en los nacionales. Sin embargo, a pesar de que la frecuencia de las valoraciones explícitas es menor en los internacionales, no así en el caso de la dimensión intertextual.

LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN LOS PAISES EN DESARROLLO, PELIGROS Y PROMESAS

- (194) La **economía mundial** está cambiando a medida que el conocimiento reemplaza al **capital físico** como fuente de **riqueza actual** (y futura).
- (195) En gran parte, este proceso está siendo impulsado por la **tecnología**, mediante la **informática**, la biotecnología y otras innovaciones **tecnológicas** que apuntan a **cambiar** nuestras modalidades de vida y de trabajo.
- (196) A medida que el **conocimiento** se va haciendo cada vez más **importante**, algo similar va ocurriendo en la educación superior.
- (197) Los países necesitan educar a una mayor proporción de sus jóvenes a **estándares** más altos, ya que en la actualidad, poseer un grado universitario es requisito básico para muchos **trabajos especializados** [LESP03: (BANCO MUNDIAL, 2000)].

En cuanto al contexto, en (194) se hace una afirmación (modalidad epistémica) teniendo a la economía mundial como sujeto de la frase verbal ‘está cambiando’. Este cambio se hace ‘a medida que el conocimiento reemplaza al capital físico’, es decir, lo intangible reemplaza a lo tangible en el nivel de riqueza, algo que podría aparecer hiperbólico. Sin embargo, el efecto importante lo logra la metáfora de proceso utilizada con el verbo ‘reemplazar’ como acción del sujeto, donde al nombre o sustantivo ‘conocimiento’ se le otorga el carácter de agente. El proceso es de tipo material (acción física), el sujeto es de tipo inmaterial que realiza la acción de ‘reemplazar’. El conocimiento en la metáfora de proceso, adquiere características humanas como quien realiza la acción y así la declaración cobra una especial dimensión epistémica (de autoridad y de verdad) desde el autor del texto para con quien lo lee. Pero además, es el conocimiento en últimas la causa de la acción de cambio en la economía mundial: cuando éste ‘reemplaza al capital físico’, ‘la economía mundial’ cambia. Se puede ver la importancia dada al conocimiento como agente, en el alto compromiso de verdad de esta declaración mediante la metáfora de proceso.

En la siguiente declaración (195) también ocurre una metáfora de proceso en voz pasiva al estar ‘la tecnología’ y ‘otras innovaciones tecnológicas’ como agentes de ‘impulsando’, el proceso descrito (en [194]). De la misma manera, estarían como agentes de ‘cambiar nuestras modalidades de vida y de trabajo’. La declaración nos incluye a todos, es decir habla por nosotros como una posible advertencia de lo inevitable del proceso. Pero el ‘cambio’ (en [196]) contando con que ‘el conocimiento se va haciendo más importante’ (declaración explícita de valor) se realiza también en la educación. El pronombre impersonal ‘se’ tiene como función ocultar el verdadero agente de la acción haciendo aparecer al conocimiento con atributos humanos (el mismo se ‘va haciendo’). Sin embargo, son agentes humanos quienes lo hacen aparecer como importante. Esto constituye también un caso de metáfora de proceso.

La modalidad deóntica está explícita en (197) haciendo resaltar la necesidad de ‘cómo’ y ‘para qué’ educar (relación semántica de propósito o fin). La dimensión intertextual de valor está dada en los ‘estándares’ como cualidad deseable de la educación, requisito para la dimensión laboral, subsumida en ‘trabajos especializados’.

5.2.1.5. Evaluación NTIC internacional

Para el caso de las NTIC, en estos documentos el discurso y su caracterización es similar a lo que ocurren con el de la dimensión contextual.

- (183) Los centros de educación superior deberán aprovechar **mejor** las ventajas de los adelantos de las **tecnologías de la comunicación**.
- (184) Es ahora **posible**, por ejemplo, **introducir** la enseñanza a distancia en programas de estudio de tipo más tradicional, sin pérdida de calidad.
- (185) Esta evolución comienza a tornar **borrosa** la distinción entre educación tradicional y educación a distancia.
- (186) Las **nuevas modalidades** de enseñanza constituyen un componente cada vez más viable de un proyecto innovador para la enseñanza superior, en particular porque se dirige a una nueva categoría de usuarios y propone estrategias **flexibles** para **superar** las **desventajas** derivadas de la organización **tradicional** de los estudios [DPCD02I (UNESCO, 1995)].

El uso de modalidad deóntica alta en (183) presume que las NTIC no se están utilizando como se espera, por lo tanto el valor supuesto es hacer un mejor uso de estos adelantos que con ‘deberán aprovechar mejor’ le imprime la obligatoriedad implícita en el verbo. De la misma manera, en (184), se realiza un supuesto de similitud entre la enseñanza presencial y la ‘a distancia’ haciendo alusión a las NTIC de la oración anterior. El término ‘posible’ como modalidad de capacidad (ahora se puede ‘introducir’), se evalúa como ‘deseable’, y refuerza el valor de ésta al partir del supuesto de no perder calidad, evaluándola como deseable, lo mismo que a las NTIC por inferencia.

La coherencia semántica se propaga en (185) al referirse al cambio como ‘Esta evolución’ que produce la posibilidad de ‘introducir’ (de la oración anterior en [184]) las NTIC y cómo éstas hacen que la educación presencial y la ‘a distancia’ no se diferencien (modalidad epistémica con ‘comienza’). Esto constituye incuestionablemente una valoración positiva (deseable) e inclusive necesaria para la introducción de este cambio tecnológico (las NTIC), a pesar que no lo menciona como tal sino que está implícito y se propaga desde la primera declaración en (183).

En (186), se hace una afirmación categórica (modalidad epistémica) sobre ‘Las nuevas modalidades de enseñanza’ atribuyéndoles valor en cuanto a lo ‘viable’ e ‘innovador’ del proyecto. Justifica esta nueva modalidad por ‘una nueva categoría de usuarios’ (dimensión intertextual) para quienes ‘propone estrategias flexibles’ para (relación semántica de propósito o fin) la solución a un problema que se asume (la organización tradicional de los estudios).

Este propósito, como relación semántica de clausula parte del supuesto que de las estrategias ‘flexibles’ (dimensión intertextual) que propone, también aplicadas por propagación de la coherencia del texto a las NTIC superará ‘las desventajas que produce la organización tradicional de los estudios’. La deseabilidad de este nuevo e innovador componente de la educación superior parece ha hecho decidirse por la preferencia de la enseñanza a distancia utilizando las NTIC. Aunque esto no lo dice explícitamente, se puede

inferir dadas las manifestaciones de valor asumido e intertextuales en esta declaración en relación estrecha con las anteriores.

5.2.1.6. Síntesis de los significados de identidad

A nivel descriptivo de los significados de identidad en los documentos tanto nacionales como internacionales en cuanto al tema contextual y específico de las NTIC se puede establecer que ambos utilizan, la modalidad epistémica y deóntica alta en declaraciones de tipo factual o de hecho; es decir, donde los compromisos del autor con la verdad de lo que declara, la necesidad y obligación de lo que expresa son altos. Sin embargo, la diferencia radica en cuanto a la intensidad de las evaluaciones y el tipo de las mismas.

Es interesante, por ejemplo, observar que los documentos internacionales (en las dos temáticas completas) hacen mucho más énfasis en las evaluaciones de tipo intertextual con referencias a aspectos de la gestión empresarial, mercado, comercio, flexibilidad, empresa, demanda, capital, computadores, Internet, especialmente relacionándolas con el cambio y el ‘cambio tecnológico’ en aspectos de importancia y necesidad de tipo no-explicito o de supuestos, por ejemplo.

Por su parte, en las declaraciones de los documentos nacionales se hace más énfasis en aspectos relacionados con modalidad alto ‘obligatoriedad’ y valor en cuanto a las dos temáticas, pero también en aspectos como globalización, virtualización, modernización, deber, producción, sociedad, y de acciones futuras o predicciones con niveles deónticos altos.

En resumen, los aspectos de modalidad deóntica y de evaluación o valor consignados en el discurso de los documentos nacionales son más de tipo explícito y de un nivel más alto del tipo de la importancia, necesidad y obligatoriedad para con los estados y las acciones de las políticas educativas en educación superior con respecto al tema contextual y de las NTIC.

5.2.2. Análisis de los significados de representación

En esta parte del análisis se pretende hacer una aproximación a los significados de representación en el discurso de los documentos y su relación con los significados de identificación sobre políticas educativas en Educación Superior. El análisis se realiza partiendo de aspectos léxico-gramaticales que ocurren dentro de las declaraciones como representación de los participantes, los procesos y las circunstancias a quienes también se puede caracterizar con aspectos de modalidad y evaluación dentro del contexto espacio temporal en el que fueron formuladas.

Se parte del hecho que los significados de identificación, descritos parcialmente en la sección anterior, están estrechamente relacionados con las representaciones de aspectos del mundo en declaraciones de tipo factual en el discurso. Además, que las opciones de modalidad y evaluación en los documentos en términos de identificación son factor simultaneo de las representaciones; lo que se cree, lo que tiene valor y las formas de concebir el mundo se representan en términos de acción e interacción.

5.2.2.1. Nombres, procesos y circunstancias, nominalización -nacional

Aquí cobra importancia la ocurrencia de nombres (frases nominales), y nominalizaciones en el texto como aspectos concretos y abstractos de la realidad y del contexto político y económico en el cual se formulan. Casos de nominalización abstracta como, productividad, competitividad, sostenibilidad, gobernabilidad, calidad, y otras como globalización, modernización, reestructuración, reorientación, internacionalización, virtualización, transformación, incorporación, formación, gestión, e integración, empresa, mercado, cambio (institucional, y tecnológico) entre otras, son de un particular interés de análisis como característica especial de este tipo de discursos.

Algunos de estos nombres y nominalizaciones que implican representación compleja de agentes (nombres), acciones como procesos (verbos) y circunstancias (frases adverbiales) se relacionan con la dimensión intertextual (globalización, flexibilidad, competitividad, gestión, mercado, empresa, etc.) especialmente referidas a dominios discursivos como los

de la economía, el mercado y la gestión empresarial, particularmente. Son importantes en el sentido que permiten introducir el concepto de interdiscursividad y recontextualización en el discurso que se discutirán en la siguiente sección.

En los siguientes ejemplos, tomados del *corpus*, se analizan las diferentes características de representación de los agentes, procesos y circunstancias y entre estos la ocurrencia de la nominalización que implica procesos de tipo abstracto y donde se condensa información y se presta para la metáfora gramatical (uso de procesos como identidades o sujetos)

(44) **No podemos** equivocarnos, la **globalización** de la **economía** **conducirá** inexorablemente a una **internacionalización** creciente de la vida de los colombianos también en lo cultural, en lo social, en lo político e incluso en lo institucional.

(45) En este proceso de **globalización** en el cual **nos adentramos** **tenemos que** fortalecer nuestra unidad e **identidad** como nación pero igualmente **es imperiosa** la formación de las nuevas generaciones en una cultura más abierta al exterior, con una mentalidad más universal y con más **capacidad** de entendimiento y de contacto con otros pueblos, con otras culturas [HUNE04N: (MEN, 1998)].

La globalización se representa en (44) como algo inevitable que ‘conducirá inexorablemente’ (modalidad epistémica alta), la llegada de otro fenómeno complejo como la ‘internacionalización’ en la vida del país. En ambos casos se asume la certeza de ambos fenómenos y su efecto en todos los campos de acción de la gente. Se da por supuesto, (no explícitamente), los actores de estos dos procesos, quiénes las generan o activan, mediante qué intereses o propósitos (quienes manejan la economía, a nivel mundial, circunstancias de tipo histórico). De esta manera la ‘globalización’ adquiere características de agente, dentro de una metáfora de proceso, responsable de la acción de ‘conducir’ en futuro deóntico a otro proceso nominalizado (‘internacionalización’) en la vida de la gente. Dada la autoridad y el conocimiento de que quien formula estas declaraciones su credibilidad estaría fuera de toda duda, especialmente su conocimiento de tipo intertextual. Esto es lo que sucederá inevitablemente (tal vez como advertencia) para lo cual no queda sino prepararse.

En (45) se tiene la consecuencia de la alta modalidad epistémica anterior en ‘nos adentramos’ y deóntica alta ‘tenemos que’ de credibilidad en las anteriores nominalizaciones, es decir, ante la acción de la globalización y la internacionalización se crea la ‘necesidad’ (modalidad deóntica) de fortalecer la unidad e identidad nacionales. Se entiende, sin embargo, con el proceso material ‘fortalecer’ la implicación de que estos dos procesos conllevan amenaza de ‘división’ o ‘desunión’ (no manifiesta explícitamente) al inicio. Sin embargo, el uso de modalidad alta (epistémica y deóntica) en ‘es imperioso’, minimiza la primera declaración deóntica, ‘tenemos que’ o sea la oscurece. Lo imperativo, ahora, ante la implícita advertencia, y necesidad de fortalecimiento, es la ‘formación de las nuevas generaciones’, de apertura al exterior y ‘con mentalidad más universal’ y más ‘capacidad de entendimiento’ ante lo inevitable, cualidades que se presupone no existen entonces y que son deseables para las nuevas generaciones. Está implícito el carácter de incapacidad de un estado actual y así mismo se afirma la deseabilidad de nueva mentalidad y ‘capacidad de entendimiento’, todo esto frente a lo inevitable de lo representado en las dos nominalizaciones principales.

Ya se había analizado (en 98, arriba, ver 5.2.1.1), la ocurrencia de ‘globalización’ en términos de modalidad epistémica atribuida a su forma de nominalización resaltando su carácter de agente por la acción deseable que ‘realiza’ mediante el uso de una metáfora de proceso: la globalización ‘va de la mano de la educación’ no en el sentido de acompañamiento sino de la educación como guía. Sin embargo, a pesar de esta valoración positiva, luego la educación aparecería como beneficiario de la globalización dada la acción que realiza especialmente cuando pone a su alcance las NTIC para fines científicos y de investigación. Está fuera de toda duda la importancia e inevitabilidad de la globalización como agente de cambio y que proporciona ‘cosas buenas’ o ‘deseables’.

5.2.2.2. Nominalización internacional

Es importante observar que ‘globalización’ no ocurre en las dos temáticas seleccionadas en los documentos oficiales internacionales a diferencia de los nacionales. No obstante ‘lo global’ aparece en los primeros aunque con menor frecuencia. Esto se puede observar en

las siguientes declaraciones internacionales donde es más frecuente la dimensión intertextual y los supuestos de valor con respecto al contexto y a las NTIC.

NUEVAS REGLAS DE JUEGO

- (124) Un clima de confianza para la introducción con éxito de las **nuevas tecnologías** requiere de lo que puede describirse como ‘el proceso de **innovación global**’; esto es, la innovación en un **espectro amplio** de actividades y procesos.
- (125) Este espectro incluye no sólo a la **empresa** y al **mercado**, sino también a las reglas del juego establecidas por la sociedad mediante sus distintos órganos.
- (126) Por tanto, la organización empresarial, de gestión, laboral, la financiación, la apertura de mercados, las organizaciones de patronos y trabajadores, el mercado laboral, las **autoridades educativas** y regionales etc. **todos** están involucrados [LNTD01: (OCDE, 1990)].

En (124) ‘global’ aparece como cualidad del nombre ‘innovación’ sin embargo, las NTIC ‘nuevas tecnologías’ se representan como ‘el proceso de innovación global’ lo cual presupone su existencia y como lo expresa el calificativo de ‘global’ implica ‘un amplio espectro de actividades y procesos’. La petición de ‘requiere’ parece dirigirse (implícitamente) a la apertura de la gente a este ‘amplio espectro de actividades y procesos’ donde se incluye, como dimensión intertextual, a la empresa y el mercado, (en [125]). Pero, aun más importantes son las reglas de juego, es decir, en el sentido de la representación de éstas que anuncia en (125) donde alude a las instituciones comprometidas (‘sus distintos órganos’).

Implícitamente en (126) se representa a las instituciones, es este caso, a las instituciones educativas como parte de las estructuras sociales y sus órganos, órganos de regulación política que son los encargados de establecer políticas. En la lista de ocho procesos, la mayoría de tipo intertextual, es decir tomados de conceptos del ámbito de la economía, el trabajo, las políticas económicas, etc. aparecen como última instancia las autoridades educativas, pero no por ser menos importantes sino como en el caso de las reglas de juego representan el carácter de autoridad, lo que le imprime el grado de importancia y necesidad

para el cambio. El carácter global de la innovación aunado a las dimensiones léxicas adjetivas e intertextuales señaladas arriba hace que ‘todos [estemos] involucrados’. Todas las declaraciones de tipo factual apoyan y enfatizan la representación no sólo de las nuevas tecnologías como algo bueno y necesario sino su compromiso y participación en una amplia gama de actividades y ámbitos no necesariamente exclusivos de la educación.

La mención de las reglas de juego en (126) tiene más sentido ahora con la dimensión intertextual y la inclusión de las autoridades educativas en ese listado de instituciones, como nombres, que tienen que ver con decisiones, es decir, parte del supuesto que las reglas de juego se tendrían que acomodar al ‘proceso de innovación global’. El ‘requerimiento’ que se hace en (124) implícitamente se propaga en (125) y (126) para insinuar el cambio de estas ‘reglas de juego establecidas por la sociedad mediante sus distintos órganos’.

En las siguientes declaraciones que siguen inmediatamente a las anteriores en el documento se puede notar la propagación coherente de la representación de otros nombres abstractos y procesos que implican también relación con aspectos sociales de más alta abstracción y generalidad, como prácticas sociales y estructuras sociales.

- (127) Creemos que cuanto más radical es la naturaleza del **cambio tecnológico**, tanto más profunda y compleja es la interacción social que genera, y tanto más innovador debe ser el **requerido cambio** institucional.
- (128) Un buen ejemplo está en la **esfera global** de nuevos **servicios** de **información** y **redes** fundamentadas en las telecomunicaciones, y en los **bancos de datos** computarizados.
- (129) **Sin** estos servicios los **beneficios** de **productividad** de las nuevas tecnologías es improbable que se materialicen de forma satisfactoria.
- (130) En ocasiones se olvida que los mercados son en si mismos **instituciones sociales** que operan en un marco legal específico que requiere criterios y normas, además de **reglas de conducta** tácitas e implícitas, para **generar** la confianza necesaria para la nueva **inversión** [LNTD01: (OCDE, 1990)].

En este aparte se nota el uso de procesos o verbos relacionales ('es', 'debe ser' -modalidad deóntica alta-, 'está', 'son') en los nominales y nominalizaciones 'naturaleza del cambio tecnológico', 'cambio institucional', 'esfera global', 'nuevos servicios de información', 'productividad', 'mercado', e 'instituciones sociales'. Se observa la alta modalidad epistémica y deóntica en las declaraciones lo que hace de los fenómenos y procesos algo real fuera de toda duda como en (127) 'la naturaleza del cambio tecnológico' representado con tal importancia que se requiere un determinado cambio institucional. Se ejemplifica esta importancia en varias instancias de nominales como listas en (128) con la aclaración de que todos se relacionan tecnológicamente para fines de servicios de información.

Inicialmente es problemático el uso del adjetivo participio 'requerido' atribuido al cambio institucional (en [127]), puesto que podría tratarse del cambio que se producirá a consecuencia de un proceso inevitable de cambio, o el cambio que deben tener para que funcione el 'proceso de innovación global' de (124). Esta decisión se inclinaría hacia el requerimiento que se hace a las instituciones para adecuarse al cambio y su disposición o actitud (implícitos) mediante el 'clima de confianza' y la petición ('requiere') hecha en (124) para la introducción con éxito de las NTIC.

En (129), estos mismos nominales se representan ahora como servicios y se enfatizan con evaluación positiva destacando la gravedad no sólo de prescindir de ellos, sino de su inexistencia al no beneficiarse de su productividad (presuposición de su beneficio). Es claro el supuesto de la productividad de las nuevas tecnologías a las que se representa como fuente de 'productividad' (nominalización abstracta que condensaría agentes, objetos, instrumentos, beneficiarios y circunstancias).

Finalmente, en (130) se declara fácticamente a los mercados como 'instituciones sociales' (supuesto de existencia) que funcionan mediante reglas y las requieren (de otros) 'para generar la confianza necesaria para la nueva inversión'. Esta representación está basada en nominales de conocimiento intertextual sobre la forma como funciona una empresa, que se desprende de su alusión en (125) y (126) arriba (coherencia semántica). El uso de la

nominalización ‘inversión’ como algo nuevo despeja la duda sobre lo que en realidad se estaba representando como requisito de cambio en las instituciones (en [127]). La dimensión es pues de tipo intertextual: ‘la nueva inversión’ en las nuevas tecnologías (implícitas) como cambio e innovación se constituye en un servicio que necesita organizarse (mediante reglas) para lo cual es preciso realizar los cambios necesarios, especialmente por las autoridades educativas para asegurar los beneficios de producción que de ellas se desprenden. Esta representación, de las nuevas tecnologías es a toda luz deseable, benéfica, importante y necesaria, pero, en cuanto se realicen los cambios que le permitan funcionar, mediante ‘reglas de conducta’, especialmente en educación. Se entiende que la inversión en NTIC para el cambio debe asegurarse a través de reglas de conducta, (donde está implícito el cambio desde las instituciones) que garantice la viabilidad y el éxito del mercado como institución social.

5.2.2.3. Dimensión intertextual nacional

Los significados contenidos en el discurso con los que se representan aspectos materiales, mentales y de valores del mundo son importantes al momento de considerar el contexto histórico en el que se producen y la influencia que este tiene en el discurso. Es a través de la dimensión intertextual como en el caso de la inclusión de conceptos, referencias a elementos de otros textos y discursos, que permite entrever los cambios que se manifiestan en el discurso y redimensionándolo, en términos de interdiscursividad y recontextualización.

También, a nivel de los supuestos existenciales, proposicionales y de valor, tres de los principales supuestos que según (Fairclough, 1989, 1992, 2003a) figuran en forma implícita en el texto y que realizan una labor ideológica, especialmente en este tipo de discursos, a través de la presuposición, supuestos e implicatura (Levinson, 1983) además de expresar valor (desde el sistema de valores de donde provienen) representan de manera particular los eventos, especialmente en cuanto a los nombres (agentes).

Los documentos de análisis tanto nacionales pero especialmente los internacionales hacen gala de una gran cantidad de supuestos, especialmente relacionados con la dimensión intertextual.

(96) El macro proyecto de incorporación de **nuevas tecnologías** se debe constituir al interior de la universidad, en la estructura **fundamental** desde donde se articule una **apertura** programática y se diseñen desde allí las estrategias que manejará la institución, en lo académico, investigativo y la extensión, lógicamente soportado en un área administrativa y financiera fuerte, aspecto que hará **competitiva** y **eficiente** a la Universidad [IGCN06: (MEN, 2000)].

Como se había manifestado anteriormente los supuestos existenciales y proposicionales se relacionan estrechamente con los supuestos de valor analizados. En (96) se da por hecho la existencia del mencionado ‘macro proyecto’ de nuevas tecnologías y que es de tal importancia como para que deba constituirse en ‘la estructura fundamental’ desde donde se ‘articulan’ varios tipos de tareas importantes que harán de la universidad, con la ayuda de ‘un área administrativa y financiera fuerte’ una institución con dos de las características de valor referentes al discurso de la gestión empresarial y de mercado, ‘eficiencia’ y ‘competitividad’.

También se parte del supuesto que la universidad no tiene estas características de valor intertextual como el caso de otras instituciones. Para transformarla profundamente en sus tres funciones fundamentales como indica la intensidad de las valoraciones (coherencia del discurso como unidad) y darle el valor que se desea se acude al ‘macro proyecto’ del cambio tecnológico (‘incorporación de nuevas tecnologías’) que implementaría un tipo de cambio (que supuestamente se requiere), y que se constituye como solución a un problema que no está explícito.

EDUCACIÓN A DISTANCIA

(95) Dentro de los componentes del plan estratégico institucional, se debe resaltar la forma como se concibió su desarrollo, a través de macroproyectos que fijaban el crecimiento institucional, tales como la incorporación de **nuevas tecnologías** que determina el camino para que la **UNAD afiance** su estrategia de educación **abierta y a distancia** con acciones

como las que se han incrementado hasta el momento y las que aún se deben desarrollar, **se podrá** tener una universidad **competitiva, eficiente** y sin barreras que ofrezca alternativas nuevas de educación a una población cada día más asediada por **tecnologías de punta** en este campo del saber [IGCN06: (MEN, 2000)].

De la misma manera, se puede observar en (95) el tipo de supuestos sobre la existencia de los macroproyectos como el de la incorporación de ‘nuevas tecnologías’ que se asume ‘determina el camino para que la UNAD afiance su estrategia’ para eventualmente ser una institución ‘competitiva’ y ‘eficiente’, lo que presupone que hasta ese momento no lo ha sido (una situación no deseable). Esta situación cambiará con la incorporación de las NTIC a la que se representa con alta valoración al ser la que ‘determina el camino’ en el futuro de la ‘educación abierta y a distancia’. También se observa el supuesto de valor ‘sin barreras’ como limitaciones implícitas de tiempo y espacio o de apertura tipo institucional cuya solución (como inferencia) está dada por el cambio tecnológico (valor asumido).

En el siguiente extracto (52) abajo, se puede observar implícitamente el supuesto de la existencia de ‘una comunidad mundial’ en la cual nos encontramos y que se presenta ‘como una sociedad del conocimiento’ a través de procesos o verbos de tipo fáctico ‘darse cuenta’, que se propaga a los dos siguientes procesos en los que se incluye el autor y que al hacerlo nos incluye a todos, una forma muy persuasiva de compromiso a nombre de otros.

(52) La conciencia de lo que somos y la responsabilidad con lo público se acrecienta cuando nos damos cuenta que nos encontramos en una comunidad mundial que, además, se nos presenta como una sociedad del conocimiento movilizada por las posibilidades de **comunicación, información** y hasta **fabulación BPUP05N: [(MEN, ICFES, 1999)]**

Tal vez, la ocurrencia de los supuestos más fuertes y que pasan desapercibidos sin un análisis detenido ocurre cuando se los integra con la dimensión intertextual, apareciendo como algo de sentido común o natural especialmente para el lector desprevenido.

5.2.2.4. Dimensión intertextual internacional

En el siguiente extracto un poco más extenso del *corpus* se puede apreciar con mayor claridad los casos de supuestos en el discurso y los casos de intertexto que generalmente co-ocurren, en uno de los documentos internacionales sobre políticas en general y sobre Educación Superior en particular a nivel mundial y donde se expresa la necesidad de adaptación al cambio (flexibilidad) representado con un valor supuesto e intertextual indispensable.

UN SISTEMA EDUCATIVO CON CAPACIDAD DE **ADAPTACIÓN**

(131) LA NECESIDAD DE **FLEXIBILIDAD** Y DE UNA EDUCACIÓN DE BASE AMPLIA.

Insistimos en la **crucial** función de **apoyo** del sistema educativo.

(132) Es necesario adoptar medidas en varios terrenos.

(133) El sistema educativo debe **suministrar** a los trabajadores una base adecuada para la adquisición **posterior** de nuevas capacitaciones y para facilitar el **movimiento** de trabajadores entre las industrias, ocupaciones y patronos.

(134) Esto reclama una respuesta más **flexible** por parte de las autoridades educativas al **cambiante** modelo de capacitaciones requeridas por las ocupaciones, pero por encima de todo, un umbral mínimo más alto de **competencias** para todos los jóvenes, si han de competir en un mercado laboral que cambia con **rapidez**.

(135) Estas competencias suministrarán la base para conseguir una **flexibilidad** a largo plazo, y deberían combinarse con oportunidades posteriores de formación profesional que faciliten la transición a la vida laboral y suministren una oferta adecuada de personas creativas y muy **cualificadas**.

(136) Para **conseguir** el grado necesario de respuesta del sistema educativo, también los maestros deben ser **reciclados**.

(137) Y son necesariamente mayores inversiones en la educación superior para **asegurar** una capacidad elevada y en crecimiento del I. y D. en la economía, y para **sostener** la base esencial de la investigación **fundamental** [LNTD01I: (OCDE, 1990)].

El primer supuesto o atributo implícito está en el título, la ‘capacidad de adaptación’ y en segundo término la ‘flexibilidad’ figurando como aspectos existentes y necesarios para la Educación Superior (adaptabilidad y flexibilidad son conceptos propios del ámbito intertextual).

En (131) se podría asumir que el apoyo de la educación es crucial, y así los destacan quienes están al frente del diseño de estas políticas. No se menciona el beneficiario de este apoyo, dejándose implícita su referencia.

Sin embargo, en (132) (aunque no lo mencione, la implicación queda abierta) se necesitaría más apoyo ‘en varios terrenos’

A pesar de que ‘el sistema educativo’ tiene una ‘crucial función de apoyo’ hacia ‘algo’, (no se había hecho explícito el objeto a quien se dirige este apoyo), sin embargo en (133) ‘el sistema educativo’, aun ‘debe suministrar’ (modalidad deontológica alta y proceso material) algo más en el terreno laboral a los trabajadores. Se parte del supuesto que esto es nuevo, que no lo ha hecho o no lo ha estado haciendo en ese entonces, y por lo tanto se hace evidente la necesidad u obligatoriedad de hacerlo. Con este supuesto, y la dimensión intertextual, ‘movimiento de trabajadores entre las industrias’ (posible eufemismo de movilidad, el término técnico empresarial), ocupaciones y patronos, se puede inferir que el objeto del apoyo o beneficiario (arriba en [131]) es la economía, entendida como el aspecto laboral, (el beneficio que para las industrias representa la movilidad de los trabajadores). Se podría inferir la posible solución que esto representaría para el sector económico industrial en el sector laboral el apoyo de la educación en la formación de los futuros trabajadores.

En (134) se reclama la ‘flexibilidad’ de parte de las autoridades educativas por el valor que tiene en el ámbito del mercado laboral (fluctuación oferta-demanda) la adaptación a los cambios rápidos, especialmente en el contexto de la globalización. Pero en realidad la respuesta que se ‘reclama’ es la acción que se exige a la educación, a través de la metáfora pregunta-respuesta. La industria, la economía, el mercado, implícitos en el pronombre ‘Esto’, referencia de (131, 132, y 133) son los que en realidad ‘reclaman’ el cambio hacia una educación ‘más flexible’ (valor asumido) y de calidad (inferido de la exigencia de ‘un umbral mínimo más alto de competencias para todos los jóvenes’), en cuanto a competencias, requisito para ‘competir en un mercado laboral’ cambiante. Con esto se parte del supuesto que la universidad no está funcionando como lo requieren las nuevas

condiciones económicas y de mercado. No es claro, sin embargo, si la exigencia (implícita) de las competencias sea sobre la cantidad de competencias o sobre la calidad de las mismas.

De hecho, en (135) se presume el cambio que tendrá la educación, cuando se utiliza el futuro como modalidad deóntica ('suministrarán') o como predicción epistémica en vías hacia la 'flexibilidad a largo plazo'. Se presume el concepto "educación continuada o a lo largo de la vida" (implícito) cuando se pide que las competencias 'deberían combinarse con oportunidades posteriores de formación profesional', suministrando 'una oferta adecuada de personas', (tratamiento de bienes a las personas en el sistema mercantil de valores). El calificativo 'adecuada' para la oferta también se presume se ajusta al sistema de valores de quienes formulan las políticas y al valor intertextual.

Pero los supuestos de cambio y de valor intertextual van más allá de lo que inicialmente se ha asumido, puesto que si no cambian los maestros que son los que forman o capacitan a las personas (referencia al sistema educativo) que a la postre serán 'adecuadas', 'creativas y muy cualificadas' no se habrá logrado el cambio en el 'grado necesario'. Por consiguiente, 'también los maestros deben ser reciclados', término intertextual en voz pasiva que sirve para la metáfora de proceso y que deja sin determinar el agente o sujeto de la acción 'reciclar', que sin embargo, se puede intuir: se asumiría este papel para las políticas de cambio, o de las instituciones para con los individuos; de cualquier forma, el sistema se encargaría.

Finalmente, en (137) se parte del supuesto que dados estos cambios la inversión en educación superior será mayor, contando con la capacidad de producción de esta institución. Todos estos cambios presuponen como consecuencia una capacidad elevada y en crecimiento de los índices de Investigación y Desarrollo, que es lo que piden las agencias internacionales para garantizar el desarrollo a través de la investigación y como requisito en las políticas educativas y administrativas para la ayuda económica.

Consecuentemente, la política se basa en el supuesto de que estos cambios se harán ‘para sostener la base esencial de la investigación fundamental’, cuyo tipo se podría inferir (la que “se necesita hacer” según indicaciones de la dimensión de valores intertextual, explícitos y asumidos que proporciona la unidad y coherencia del discurso). Se destaca como línea conductora de valor de esta representación del cambio en buena medida al discurso de gestión empresarial y política económica y los presupuestos de adaptabilidad, flexibilidad, calidad, ‘sostenibilidad’ que aseguran la viabilidad de la universidad y su nuevo desarrollo como proveniente de la mezcla con otras prácticas discursivas, discursos y representaciones de aspectos particulares del mundo.

Concluyendo esta parte, en términos generales sobre cómo se representan los participantes, estados, procesos y circunstancias en los documentos sobre políticas en educación superior se puede decir que estos se hacen a través de declaraciones factuales que indican aspectos reales e inevitables en cuanto a nombre y nominalizaciones y que imprimen valores, de importancia y necesidad especialmente atribuidos a la relación intertextual. Aparte de esto, algunos de los fenómenos más importantes como la globalización y el cambio tecnológico, con la incorporación de las NTIC son representados como generadores de cambio y que a la vez requieren cambio desde las instituciones. Se destaca el valor epistémico y deóntico en las declaraciones para propiciar el cambio en educación superior, para sostenerlo y hacerlo beneficioso en cuanto se produzcan cambios de tipo institucional e individual.

5.2.3. Análisis de los significados de acción

El análisis de esta sección es parte integral (simultánea discursivamente hablando) de las dos anteriores puesto que las identificaciones (lo que se cree y tiene valor para uno) que se representan en el discurso, son parte de lo que se realiza. Es parte integral cuando el propósito del género discursivo de políticas es precisamente la identificación de la gente con lo que representa en el discurso y lo que eventualmente realiza, en lo que Fairclough (2003a) denomina, estilos, discursos y géneros.

Tanto los significados de identidad como los de representación en los textos sobre políticas transmiten compromisos con la acción desde el género utilizado, en este caso el de política de tipo gubernamental para con la educación superior.

Este tipo de género que incluye una serie de prácticas discursivas típicas de un nivel institucional, responsable de políticas tendientes a promover el cambio, la necesidad, la deseabilidad y valor de la acción en sus declaraciones y que ha acordado en forma endógena en lo particular (educación) y exógena en cuanto a las políticas de apertura económica, internacionalización y uso de las nuevas tecnología como medio para prepararse a las exigencias del contexto de la global.

Este género, también puede incluirse en el género de políticas de regulación, de legitimación y control de nivel global que giran en torno a conceptos extendidos de políticas económicas neoliberales a través de proyectos políticos mundiales como la globalización. Esta tendencia que se ha hecho más evidente desde mediados del siglo XX y que tiene prominencia a finales del mismo en lo que se conoce como ‘el nuevo espíritu del capitalismo’ (Boltanski y Chiapello, 2002), y las consecuencias de la globalización (Giddens, 2000) ha sido especialmente influenciado por aspectos cambiantes de la economía de mercado, conceptos de reingeniería y gestión empresarial para la evolución económica exitosa y próspera de los negocios (Kanter, 2002), aspectos in influencia en los campos más tradicionales como el de la educación.

Especialmente por estas últimas consideraciones se han incluido documentos sobre políticas educativas a nivel de Educación Superior provenientes de agencias internacionales en especial consideración a estas características de cambios rápidos en la economía y las políticas económicas de finales del siglo XX y su poder de influencia.

5.2.3.1. Relaciones semánticas entre cláusulas, internacional

En esta parte del análisis se consideran los tipos de relaciones semánticas entre oraciones y cláusulas para determinar en el análisis el tipo de relaciones con las prácticas discursivas

tanto de los significados de identidad en el estilo como de las representaciones en el discurso a nivel de las prácticas sociales de un nivel mayor de abstracción y generalidad en el género discursivo de políticas. No hay que olvidar que se está frente a un género de políticas que incluye aspectos de educación superior y específicamente del cambio tecnológico a través de NTIC en un determinado contexto histórico, donde existen diferentes clases de influencia intertextual, de orden económico y político desde escalas tanto nacionales como globales y donde, como se ha visto en las anteriores secciones ocurren nominalizaciones y procesos representados con modalidad y valoración altas.

Lo primero se que observa dentro de las relaciones de cláusulas en las oraciones de los documentos es la importante ocurrencia de relaciones semánticas de propósito o finalidad, es decir, del tipo que se observa en la siguiente declaración:

(232) Las posibilidades que ofrece la **Internet** a la investigación, en combinación con software básico de procesamiento de textos, pueden **augmentar** la capacidad de los investigadores **para** realizar publicaciones científicas de mayor interés y **actualidad** [LESP03I: (BANCO MUNDIAL, 2000)].

El propósito del ‘aumento’ de la capacidad de los investigadores es para ‘realizar publicaciones científicas’, pero la afirmación del propósito presupone el hecho de que no se han estado haciendo este tipo de investigaciones y que tampoco son de mucho ‘interés y actualidad’. Se parte pues de un supuesto de no-deseabilidad previo. El propósito es consecuentemente mejorar con el uso de las NTIC, la acción que se asume deseable en esta cláusula. El problema surge cuando se quiere dar a entender que el acompañamiento de un ‘software básico de procesamiento de textos’ implica publicaciones de mayor interés y actualidad.

De manera similar (en 215, abajo) se incluye a empresarios juntamente con los investigadores con el propósito de crear conocimiento basado en los avances de la tecnología,

(215) Los **espectaculares** avances verificados en las últimas décadas en materia de computación, comunicaciones y **tecnologías de la información** han mejorado enormemente la capacidad de los **investigadores** y **empresarios** para **crear** nuevos conocimientos, **productos** y **servicios** [LESP03I: (BANCO MUNDIAL, 2000)].

Como se vio en la sección sobre modalidad y valores, en (215) se puede observar una alta modalidad deóntica y declaraciones de valor, que establece la certeza, la deseabilidad e importancia de lo que se afirma, sin embargo el propósito o la acción final es la de ‘crear nuevos conocimientos, productos y servicios’. La acción se insinúa precisamente en el campo de la creación y producción de bienes y servicios que es parte del discurso empresarial que ha sido introducido con el nuevo carácter (identidad discursiva) que acompaña al investigador, supuesta y originalmente de tipo académico (Ver [232]).

En referencia a países en desarrollo, como algunos del continente africano, se parte de un supuesto de alto valor deóntico con respecto a la conexión telefónica para la eficiencia de la educación a distancia:

(221) Para que una educación a distancia sea eficiente, será necesario que ese continente pueda acceder mejor al uso del teléfono y de **Internet** LESP03I: [(BANCO MUNDIAL, 2000)].

En otras palabras la acción de acceder al uso del teléfono e internet haría que la educación a distancia sea eficiente. Esta es una afirmación categórica en la cual se asume en forma considerable el poder de la tecnología para poder realizar el cambio.

5.2.3.2. Relaciones semánticas entre cláusulas, nacional

De la misma manera, el conocimiento aparece como uno de los valores intrínsecos de la tecnología en los documentos nacionales sobre políticas educativas universitarias. A nivel tecnológico específico y contextual el propósito del acceso al conocimiento a través de las tecnologías es el cambio, la adaptación a las nuevas exigencias históricas de la economía y la creación de conocimiento, con algunas referencias intertextuales.

- (1) El desarrollo social y económico, cada vez más intensivo en conocimiento, requiere recursos humanos altamente calificados y exige del sistema educativo, en particular del nivel superior, una mayor capacidad para **absorber** e incorporar los **cambios** continuos de la ciencia y la **tecnología**.
- (2) A un mundo caracterizado por la innovación permanente y por la complejidad de las relaciones sociales, debe corresponder una educación centrada, no en la simple transmisión del saber acumulado, sino en las **competencias** y habilidades requeridas para **crear**, **transformar** y **utilizar** el **conocimiento** [ESRH01N (MEN, ICFES, ICETEX, DNP, 1995)].

La exigencia que se hace (desde el desarrollo social y económico) al sistema educativo superior en (1) es para con la ‘una mayor capacidad para absorber e incorporar los cambios continuos’ que se presentan, es decir, se usa la metáfora de proceso utilizando el proceso material ‘absorber’ e ‘incorporar’ para hacerse parte del cambio e ‘integrarlo’ cada vez que se requiera o lo requiera el contexto. Se podría inferir el tipo de contexto con relación a la dimensión intertextual de ‘desarrollo social y económico’ que se plantea al inicio.

La mayor parte de las declaraciones, que hasta ahora se han visto tienen características especiales en cuanto a modalidad, valor, propósito (relaciones semánticas entre cláusulas), que despliegan importancia y necesidad de un determinado tipo de cambio y de acción hacia el mismo caracterizadas en su mayor parte por relaciones de intertextualidad. Sin embargo, el tipo de relaciones entre las oraciones y cláusulas son de tipo descriptivo, aditivo y elaborativo (Fairclough, 2003a) en las que se adicionan y elaboran aspectos informativos con modalidad epistémica y deóntica reforzando los que ya habían sido presentados. En este sentido, las declaraciones presentan y añaden información pero no a nivel expositivo o argumentativo ni de explicaciones o relaciones de causa, sino a través de relaciones de adición y elaboración.

El caso de presentación de listas de nombres y nominalización que son frecuentes en este género de políticas se puede observar a continuación.

5.2.3.3. Listas, nacional

La presentación de la información es básicamente descriptiva o de reporte utilizando conjunciones coordinativas como ‘y’, ‘o’ ‘pero’, ‘sino’ o la adición de frases nominales como lo que ocurre en las listas de *ítems* en relación de parataxis principalmente, con sólo algunas relaciones de hipotaxis, es decir, de causa.

UNA VISIÓN NUEVA DE LAS RESPUESTAS A LA EDUCACIÓN SUPERIOR

(155) La renovación de la enseñanza y el aprendizaje en la educación superior resulta indispensable para **mejorar** su pertinencia y su **calidad**.

(156) Para ello es necesario establecer programas que fomenten la capacidad intelectual de los estudiantes, **mejorar** el contenido interdisciplinario **y** multidisciplinario de los estudios y **aplicar** métodos pedagógicos que **augmenten** la **eficiencia** de la experiencia de aprendizaje, en especial teniendo en cuenta los rápidos avances de las **tecnologías de la información y la comunicación** [DPCD02I (UNESCO, 1995)].

Tanto la conjunción ‘y’ (de coordinación, adición, elaboración) como la preposición ‘para’ (de finalidad) en (155) adicionan información a la nominalización y al proceso relacional ‘resulta’. Lo mismo ocurre en (156) con el pronombre relativo ‘que’, la aposición con la coma, y los dos uso de la conjunción ‘y’. Es decir, no se presenta exposición argumentativa sobre las declaraciones, estas sólo adicionan información.

El caso más típico es el de la ocurrencia de listas de *ítems* en el que se adicionan elementos frasales (nominal, verbal) o léxicos para ejemplificar o para sumar información, a la declaración apoyando la modalidad epistémica o deóntica utilizadas.

(73) Atender a esta posibilidades [sic] en el terreno de la educación puede significar: disponer de procedimientos para **adaptarse** al ritmo de aprendizaje del estudiante; **tener** mayor flexibilidad y **poder** innovar en cualquier momento del proceso educativo; **disponer** de un acceso a fuentes de información (red); **poder** ampliar la oferta educativa; **mejorar** e incentivar la **formación permanente** y **corporativa** y sobre todo **ampliar** y **cuantificar** la denominada modalidad de **educación a distancia**, la cual ya está siendo **redimensionada** desde la perspectiva de las **nuevas tecnologías** [BPUP05N: (MEN, ICFES, 1999)].

En este largo listado de opciones o posibilidades en (73) introducido por una modalidad de posibilidad sobre lo que significaría el uso de las NTIC en la educación virtual se puede observar la referencia a valores de tipo intertextual que se acomodan con varios procesos que implica el recurso no sólo a discursos en educación sino a los de campos como la gestión empresarial y la economía (adaptabilidad, flexibilidad, formación permanente y corporativa). Esta lista de valoraciones positivas como procesos atribuidas al uso de las NTIC y donde se cuentan al menos diez verbos con sus objetos impresionan, puesto que representan el potencial de acción, que se obtendría de contar con estas herramientas. También daría a entender lo que se podría estar perdiendo de no contar con estas tecnologías en un vasto campo de acciones y actividades en Educación Superior.

(83) Es indispensable, entre otras cosas, el desarrollo de programas específicos con base en tecnologías tales como la videoconferencia que propicia la comunicación directa punto a punto a través de líneas digitales y permite que las sedes receptoras, que cuentan con ella puedan convertirse en sedes transmisoras al enlazarla con el satélite; o la tecnología satelital, que permite mediante la conexión con 6 canales de satélite cubrir un área que, para citar un ejemplo, en el caso de Monterrey, abarca todo el continente americano, de Argentina a México; o la INTERNET que permite entre otras cosas, que los cursos cuenten con un sitio en Internet en el cual el estudiante encuentra de manera completa y condensada la información necesaria para **desarrollar** el aprendizaje [BPUP05N: (MEN, ICES, 1999)].

En (83) se establece la necesidad o aun la obligatoriedad (modalidad deóntica alta) de desarrollar programas con base en las NTIC donde se lista un buen número de propósitos que generan acciones ventajosas en diferentes campos. El listado de cosas buenas y deseables induce a la acción, es decir es persuasivo por la intensidad y cantidad de cosas buenas que en la forma de listas funciona como cuando se ofrece algo de una serie de diferentes opciones, como en un menú, todas ellas atractivas a primera observación, con la ventaja de que aquí se pueden obtener todas, seleccionando la principal.

(87) Además de la consideración ligada a los **costos**; ésta se caracteriza por **propiciar** el auto estudio, mediante la **consulta** a bases de datos, a la biblioteca digital (información en WWW); el aprendizaje **colaborativo** (mediante grupos de discusión, conferencia electrónica); la **interacción** con compañeros por correo electrónico; la página del curso en la

que el estudiante encuentra el programa, **actividades**, tareas, exámenes, interacción con el profesor, servicios administrativos y académicos del curso: inscripción, admisión y pagos entre otros [BPUP05N: (MEN, ICFES, 1999)].

En (87) se listan las características de actividad que se propician y que distinguen el uso de la NTIC en Educación Superior. Se representan por medio de nombres y nominalizaciones y se dan a conocer además las posibilidades de transacción tanto académicas, como administrativas y financieras que se pueden realizar. Se presentan también como una lista de opciones atractivas al usuario o ‘consumidor’ que pueden impresionar por la cantidad de cosas buenas y beneficios, que se desprenden del uso de las NTIC y que persuade a la acción. Esta lista tendría como destinatarios a las instituciones que necesitan del cambio, como ya se había analizado arriba y, que además, se intuye se suma a la lista de beneficios, los costos atractivos expresados en la primera cláusula.

(91) Una toma de conciencia sobre estas situaciones nos permitiría aceptar nuevas tareas, así por ejemplo: **revisar** las formas de trabajo académico en las instituciones; **redefinir** los esquemas de gestión vigentes; **distinguir** y **asumir** las implicaciones de la opción por **formar** en disciplinas y **competencias**; **replantear** la educación por ciclos; mejorar sensiblemente la **flexibilidad** de los planes de estudio y los tiempos para la obtención de los títulos y finalmente, aceptar el reto de la **incorporación** de las **nuevas tecnologías** en materia de **docencia** en la educación superior [BPUP05N: (MEN, ICFES, 1999)].

Con referencia a la educación ‘a lo largo de la vida’ en (91) (como se denomina en este documento), o también conocida como “educación permanente” o “continuada” que expresa la necesidad de estar aprendiendo para adecuarse a los cambios que exige la sociedad, se lista una serie de ejemplos de tareas que se representan como procesos (materiales, mentales, relacionales, verbales) y donde la aceptación de la incorporación de las NTIC está al final para fines de docencia. Esta estrategia es una de las formas a través del la cual se pueden integrar aspectos intertextuales en el discurso haciendo mayor el ámbito y el énfasis positivo de las acciones y estados y por la cual se establecen valoraciones en cuanto a la acción a realizar.

5.2.3.4. Relación de coherencia textual problema-solución, nacional

Otro aspecto importante y frecuente en cuanto a relaciones semánticas y pragmáticas y de coherencia textual a nivel general en el discurso sobre políticas es la relación abstracta problema-solución en los documentos, donde en forma explícita se da la solución a un problema que se da como supuesto y que generalmente, gira en torno a aspectos de educación considerados ‘tradicionales’, resistentes al cambio, o ‘pasados de moda’. En la mayoría de los casos se refieren implícitamente a problemas de la educación superior o del contexto en cuanto se aduce ‘atraso’ o ‘deficiencias’, de algún tipo y que es necesario cambiar estratégicamente. La solución resultante es el recurso a las NTIC acompañado de la dimensión intertextual como contexto. Esta estructura a nivel particular de los recursos lingüísticos se da principalmente en la relación semántica de propósito (para que) y la forma subjuntiva del verbo (atributo/acción), más la estrategia a seguir, usualmente en la forma de un proceso o forma verbal.

MODERNIZACIÓN DE LA UNIVERSIDAD PÚBLICA

- (6) Para que las universidades estatales sean organizaciones **eficientes** y **flexibles** que respondan a las exigencias que la sociedad impone a la educación superior, es necesario consolidar los procesos de planeación, asignación y utilización de los recursos, así como los esquemas de seguimientos y evaluación que **permitan verificar** el cumplimiento de los objetivos propuestos [ESRH01N (MEN, ICFES, ICETEX, DNP, 1995)].

Se parte del supuesto que el problema en (6) es la ausencia de lo que en seguida se supone como propósito deseable: ‘para que ... sean eficientes y flexibles’ y se adecuen al contexto establecido. La estrategia necesaria está dada por un proceso material: ‘consolidar los procesos de planeación’, ‘seguimiento y evaluación’, verificación del cumplimiento de objetivos, (intertextualmente, rendición de cuentas y control).

- (27) Ese nuevo esquema debe diversificar las fuentes de financiación para que las instituciones estatales **compitan** por el desarrollo de acuerdo con su **calidad** y **eficiencia**, públicamente reconocidas y compartidas, con el fin de **sustentar** su autonomía y **realizar** su función a largo plazo [FENC03N: (MEN, 1997)].

La organización de cláusulas en (27) es diferente pero se trata de la misma relación semántica de propósito o finalidad. El propósito es que las instituciones estatales (universitarias) ‘compitan por el desarrollo’, se infiere, para obtener su desarrollo, cambiando su *statu quo* (no deseable) según sean “eficientes”, de “calidad”, y “acreditadas”, (implícito de ‘públicamente reconocidas’), sustentando o justificando su autonomía (que les ha sido dada), dentro del ‘nuevo esquema’ (al inicio), la nueva orientación de políticas de financiamiento de la universidad pública que implica la obligación del sistema de ‘diversificar las fuentes de financiación’.

Esta declaración había sido analizada anteriormente (en 5.2.1.3) con respecto a la ‘nueva orientación al financiamiento de la universidad pública’ como política del gobierno desde el Plan Decenal de Educación (1996-2005), como evaluación de valor. En este caso se parte del supuesto que el problema es la financiación de la universidad pública (se presume de tipo paternalista, no deseable, por la solución siguiente) cuya solución es ‘diversificar las fuentes de financiamiento’, asunto no sólo de responsabilidad del gobierno. Se presume también la necesidad del reconocimiento público de la universidad de parte de la sociedad en general, que si justifique la financiación oficial, de acuerdo con los parámetros de las políticas y del gobierno en su función de inspección y control.

(28) La educación superior en Colombia debe transformarse para que **sirva** verdaderamente a las regiones y localidades e **introduzca** en su quehacer **medios y tecnologías de la comunicación y la informática** que **mejoren** y **modernicen** su pedagogía, **apoyen** la investigación y **conduzcan** a la ampliación de la cobertura. [FENC03N: (MEN, 1997)]

Se da por supuesto en (28) el hecho de que el problema de la educación superior es ‘la calidad’ (supuesto en la modalidad alta de obligación a transformarse) y que particularmente no ha servido a las regiones (referencia implícita a la universidad de provincia). La solución, nuevamente, está dada en la introducción de las NTIC particularmente para modernizar la pedagogía (parte del supuesto de que la pedagogía también es parte del problema). La solución está dada en este sentido, servir

‘verdaderamente a las regiones’ asumiendo que no lo ha hecho, o no lo ha estado haciendo, al menos de esa forma.

5.2.3.5. Relaciones de coherencia textual problema-solución, internacional

A nivel internacional las relaciones generales de coherencia y unidad se sitúan en el mismo sentido estratégico que las de nivel nacional.

(181) Para que las **tecnologías de la información** sean bien **acogidas** por la comunidad universitaria, y en particular por alumnos y profesores, y para que su uso redunde plenamente en beneficio de la enseñanza, su introducción debe ser programada prudentemente en las iniciativas encaminadas, en cada centro, a la **mejora** del aprendizaje, la enseñanza y los **servicios** de información, y en particular las bibliotecas [DPCD021: (UNESCO, 1995)].

En este caso (181) también se dan por supuestos dos posibles problemas: que las NTIC no pueden ser bien acogidas (posible alusión a la resistencia al cambio) y que su uso pudiera no ser dirigido en beneficio de la enseñanza. Por tanto, es necesario que ‘su introducción’ sea ‘programada prudentemente’ y orientada ‘a la mejora del aprendizaje, la enseñanza y los servicios de información’. De estas relaciones semánticas de propósito la última es la más relevante como solución ‘a la mejora de...’ ya que no recurre a la dimensión intertextual salvo en lo que respecta a los servicios de información (posiblemente dentro del marco de una empresa comercial que proporcione servicios de acceso a bases de datos, por ejemplo). Mejorar la enseñanza y el aprendizaje como solución presupone el tipo de problemas de base de los que generalmente se culpa a la universidad. Sin embargo, tener a las NTIC como solución de este presunto problema es tal vez y en cierto sentido utópico.

SOLUCIONES PRÁCTICAS

(198) El Grupo Especial formula sugerencias prácticas para el uso más eficiente del capital físico y humano, incluida la urgente petición de acceso a las **nuevas tecnologías**, que son muy **necesarias** para que los países en desarrollo puedan mantener comunicación **permanente** con las principales corrientes intelectuales dominantes en el mundo [LESP031: (BANCO MUNDIAL, 2000)].

Así aparece el encabezado de esta parte de unos de los documentos internacionales del Banco Mundial (198) que también diseña políticas sobre Educación Superior en el nivel internacional. El grupo de expertos encargados de un estudio sobre educación superior a finales del siglo XX parte del supuesto que el capital tanto físico como humano no ha sido utilizado de forma muy 'eficiente' e incluye 'la urgente petición de acceso a las' NTIC, por su condición muy necesaria (modalidad deóntica) 'para que los países en desarrollo' mantengan 'comunicación permanente', se podría decir, con el contexto mundial.

Utiliza 'corrientes intelectuales' como concepto académico pero puede considerarse como eufemismo de ideologías 'dominantes' en el mundo. El grupo de expertos parte del presupuesto que existe aislamiento en la gente, especialmente de los países en desarrollo (se presume que la gente no se comunica en forma permanente). En realidad, el problema está relacionado con las NTIC, es la no comunicación permanente utilizando estas tecnologías y por consiguiente las tecnologías de las comunicaciones en general extendidas en el contexto global, como es 'normal' en los países desarrollados. La solución es entonces estratégicamente obvia: la 'comunicación permanente' a través de las NTIC, para estar al tanto de lo que pasa en el mundo.

(226) Introducir la **computación** en la enseñanza es decisivo para que los estudiantes lleguen bien **preparados** a enfrentar el trabajo futuro [LESP03I: (BANCO MUNDIAL, 2000)].

Finalmente, en (226) el problema supuesto es la ausencia de las NTIC (sólo referidas como 'la computación') y la solución, su introducción, con lo cual presupone (como relación semántica de finalidad 'para que') la mejor preparación de los estudiantes para 'el trabajo futuro'.

5.3. FASE DE EXPLICACION DEL ANALISIS CRÍTICO

5.3.1. Identificación y estilo

En cuanto a los significados de identidad de las declaraciones en los documentos analizados y teniendo en cuenta la modalidad alta que ocurre especialmente al referirse a los nombres

y nominalizaciones como las NTIC (nuevas tecnologías) y la globalización se puede observar que el ‘cambio’ está planteado en forma recurrente a través de las diferentes ocurrencias, tanto en el nivel de la temática contextual como en el de las NTIC.

La característica central de esta parte es la que tiene que ver con la modalidad tanto epistémica como deóntica. El uso de la modalidad es importante al momento de caracterizar la identidad tanto personal como social en el texto. Al manifestarse en alto grado los compromisos de verdad y de necesidad y obligación se configura una identidad que ostenta una autoridad como tal, la de los representantes gubernamentales para el diseño de políticas educativas. En este sentido, tanto los ministros, los directores de institutos, y los representantes de las diferentes instituciones (MEN, ICFES, ICETEX, DNP) en el nivel nacional, y por otro lado la ONU, El Banco Mundial, y la OCDE como sus equipos de expertos aparecen con altos niveles de credibilidad, no sólo por lo que son individual y socialmente sino por el tipo de declaraciones en sus discursos, especialmente respecto al tema de las NTIC en educación superior.

Por otro lado, no sólo muestran un alto compromiso con la verdad, necesidad y obligación en sus declaraciones, sino además con alto grado de valor sobre lo que declaran, es decir, no sólo sobre el convencimiento que tienen en su discurso sino sobre el valor que esto representa para las políticas educativas que ellos promueven y propagan en los documentos.

Sin embargo, el tema interdiscursivo hace aun más importante la identidad en este análisis, puesto que los actores manifiestan no sólo conocimiento de otras prácticas discursivas como la economía, la gestión empresarial, y la globalización, entre otras, sino que es manifiesto en los documentos el carácter de expertos tanto en el campo de las NTIC, como en el campo del contexto y de las manifestaciones interdiscursivas explícitas e implícitas en los documentos. La forma como se comprometen, los autores en los documentos de políticas es parte de lo que son y de lo que creen en relación con los demás con quienes interactúan, es decir, lo que Fairclough (2003a) llama el carácter del ‘experto’ que se construye o se ‘texturiza’ en los documentos.

Pero estas identidades, aparte de su versatilidad con el conocimiento educativo, del tema principal, las NTIC, y particularmente el conocimiento interdiscursivo y su alto compromiso con él a través del texto, también los hace partícipes de ese discurso de tipo económico, empresarial, de gestión, de mercado, de políticas neoliberales globalizantes que intervienen en sus discursos. Este aspecto los incluye dentro de una posible nueva identidad interdiscursiva, una identidad que esta representada particularmente en su discurso, en los significados de identificación.

A través del discurso de las NTIC en educación, el discurso de las políticas educativas en Educación Superior manifiesta aspectos nuevos de identidad que estarían configurando un nuevo tipo de discurso y también una nueva identidad, haciendo parte del repertorio de temas, representaciones, valores, creencias, e identidades que se manifiestan distintamente en el discurso educativo. Dada la forma de evaluación de tipo explícito e implícito, pero especialmente en términos de valoración por modalidad deóntica en verbos que expresan obligación o deber, más que necesidad, como imperativos, se podría decir que los documentos son autoritativos en términos abstractos, usualmente en términos prescriptivos sobre el cambio dirigido hacia otros en las políticas educativas de turno. De esta manera, asumen el poder de decirles a otros lo que es y lo que debería ser en términos de la introducción e incorporación urgente de las NTIC, y adecuar el cambio para ellas desde las instituciones educativas.

Finalmente, la identidad de quien o quienes configuran o texturizan el discurso de las NTIC para la Universidad nos acercaría a lo que Fairclough (2003a) manifiesta sobre el carácter del 'experto' en el discurso de las políticas de finales del siglo XX, en el sentido de ser una identidad en relación al mundo de la economía, de los negocios que el discurso representa con características de gerente, o ejecutivo empresarial con altos conocimientos de gestión económica y que posee poder de predicción sobre lo que en política educativa en términos del cambio tecnológico se obtendrá y lo malo que sucederá de no seguir determinadas prescripciones sobre el cambio. El cambio para el carácter representado en este tipo de discurso es el tema central. Su compromiso con el cambio, especialmente con el

representado en las NTIC es bastante alto y en las declaraciones no sólo lo valora sino que lo exige. Pero además exige el cambio de los participantes y de las instituciones para que éste funcione.

Lo anterior es especialmente evidente en el discurso sobre las NTIC desde la política internacional. El siguiente caso concierne a la temática de contexto y de las NTIC en general;

(122) RECOMENDACIÓN. Insistimos en la **necesidad** de una **estrategia** socioeconómica de largo plazo para las **nuevas tecnologías**.

(123) Con esa expresión nos referimos a un conjunto de **políticas** interrelacionadas que tengan en cuenta que **ni** el potencial técnico **ni** el económico de las nuevas tecnologías fundamentales puede realizarse plenamente **sin cambios** simultáneos, o incluso previos, de orden social e **institucional**, en todos los niveles de la sociedad. LNTD01I: (OCDE, 1990)

Las anteriores declaraciones se hacen como recomendación como lo indica su encabezado, pero la carga deóntica y el valor asignado al cambio hace presagiar que de no ocurrir como se estipula el cambio, no se podrá realizar. Es decir, el cambio tiene que darse en la estructura de las políticas educativas de los estados nación con respecto a la educación superior.

Desde el discurso internacional sobre el cambio tecnológico para la universidad es más claro el trasfondo económico y estratégico del mismo para poder contar con las condiciones propicias de acción, como se puede observar en la siguiente declaración,

(163) LOS IMPERATIVOS CAMBIANTES DEL DESARROLLO ECONÓMICO Y TECNOLÓGICO. Uno de los **desafíos** económicos críticos que afrontan muchos países, comprendidos los más industrializados, es el de **cómo aumentar** su capacidad para **adaptarse** a los **cambios** que se producen en la economía, la **tecnología** y el comercio internacional. [DPCD02I (UNESCO, 1995)]

Lo importante desde esta forma de representación no es el cambio mismo, sino la adaptación que se haga con miras a las exigencias económicas. La capacidad de adaptación a éste es más importante dada por los hitos de cambio expuestos arriba: el económico y el tecnológico, en términos del principio de la oferta-demanda de personal altamente calificado necesario para el comercio internacional como preocupación central en el discurso internacional.

Lo anterior es consecuente con los requerimientos de desarrollo del Banco Mundial con respecto al cambio que se prescribe para las universidades. El siguiente texto, sintetiza este aspecto sobre el trasfondo de los requerimientos para el cambio.

(200) EL DESARROLLO DEL CURRÍCULUM, ESPECIALMENTE EN DOS ÁREAS CONTRASTANTES: CIENCIA Y TECNOLOGÍA Y EDUCACIÓN GENERAL. A juicio del Grupo Especial, en la **economía del conocimiento** tendrán gran demanda los especialistas con **mejor** formación disciplinaria, como así mismo quienes posean una amplia **formación general**.

(201) En ambos casos, se requerirá que hayan sido instruidos con **flexibilidad**, de manera que puedan **continuar** aprendiendo simultáneamente con las **modificaciones** del entorno.
LESP03I: (BANCO MUNDIAL, 2000)

La capacidad para el cambio y su adaptación al mismo constituye, entonces el trasfondo económico que se observa en torno a la forma como se debe formar a los futuros trabajadores, ‘especialistas’ para que se incorporen a un proceso de demanda-oferta segura en la economía mundial.

Para la identificación del carácter de las políticas nacionales, es interesante ver como éste se caracteriza por el uso más explícito de la modalidad deóntica alta (deber, tener que), de predicción y la valoración alta también de las NTIC en educación, en cierta medida influenciado por el discurso globalizante internacional. En otras palabras el discurso de las políticas nacionales con respecto a las NTIC es más obligante y valorativo que el internacional.

Sin embargo, es necesario apuntar que lo que mitiga un poco esta representación incondicional al cambio tecnológico en el sentido de ser explícitamente, general, más intensa que la internacional es el uso más frecuente de aspectos relacionados con educación, es decir, de ‘aprendizaje’, ‘docencia’, ‘conocimiento’, ‘sociedad’, ‘comunicación’, a diferencia del mayor énfasis puesto internacionalmente hacia conceptos que tienen que ver con aspectos pertinentes a la economía de mercado, ‘cambio’, ‘cambio tecnológico’, ‘flexibilidad’, ‘empresa’, ‘demanda’, ‘capital’, ‘comercio’, ‘mercado’, ‘Internet’, y también ‘enseñanza’.

Se ha estado frente a un nuevo tipo de carácter o de identidad como la del hombre “flexible”¹²⁹, el hombre ‘adaptable’, el hombre ‘empresarial’ y el hombre ‘tecnológico’ especialmente relacionado con los cambios rápidos impuestos, desde el concepto de la empresa en el nuevo contexto de la Nueva Economía y el Mercado y las Nuevas Tecnologías de la Información. Este tipo de cambio en el ámbito social, en general y en la educación superior en particular es particularmente observable a nivel discursivo desde la última década del siglo XX, donde el riesgo y desorientación producidos por la consolidación del nuevo tipo de capitalismo de mercado como algo inevitable, natural y de sentido común, ha hecho que se pase inadvertido la razón y la reflexión crítica sobre el cambio.

5.3.2. Representación y discurso

Como manifiestan Fairclough (2003a), Graham (2001) y Lemke (1995), la ocurrencia de la nominalización es una característica de los discursos de tipo político, científico y tecnológico donde existen altos niveles de abstracción y generalidad en los conceptos que se manejan. En el caso del discurso sobre las NTIC la nominalización se ha encontrado que es un recurso productivo, en los términos de Halliday (1982) ya que permite generalizar,

¹²⁹ La idea del nuevo carácter del hombre ‘flexible’ proviene precisamente de la discusión sobre la corrosión del carácter en el individuo producto de la acción del ‘Nuevo Capitalismo’ como lo llama Sennett, R. (1998). *The corrosion of character: the personal consequences of work in the new capitalism*. donde la supuesta libertad y la autonomía que implicarían la flexibilidad en la sociedad no están en realidad en beneficio del individuo sino de la corporación o empresa que las ha establecido retóricamente.

abstraer de eventos particulares y series y conjuntos de eventos, como en el caso del discurso científico y técnico (Halliday y Martin, 1993) como también el discurso gubernamental (Lemke, 1995)

La ocurrencia de la metáfora de proceso es un indicio de la nominalización en el que se puede incluir la representación metafórica de la globalización, (ver anexo 2: Matriz de datos para oraciones, *corpus*, 98, 99, 44, 45) cuando condensa información sobre sujetos, objetos, circunstancias, es decir, la gente haciendo cosas, dentro de un evento social es nominalizada y metafóricamente representada haciendo algo a las personas. En otras palabras, a la serie de eventos sociales complejos, que involucra gente realizando algo, se representa metafóricamente como un sujeto haciendo algo a las personas.

Graham (2001) ha sugerido, por ejemplo, que la ‘metáfora de proceso’ como representación de procesos en el mundo material es un aspecto particularmente significativo y productivo de un género altamente influyente en el diseño de políticas generales y específicas de la nueva configuración del capitalismo. En ésta se estaría representando la actividad humana futura en el tiempo como un objeto de facto en una especie de espacio (el ciberespacio) que se constituye en un instrumento de poder al tomar este tipo de espacio como algo real, en lugar de virtual.

En el nivel contextual, fenómenos como la ‘globalización’ se representan como objetos que se han dado (han sucedido) en lugar de ser realizados por alguien (individuo o grupos), o ser la consecuencia de agentes causales. Estos agentes, por ejemplo, podrían ser acuerdos internacionales entre gobiernos, políticas de corporaciones transnacionales de negocios, caracterizándose así como agentes personales como en los casos analizados en la sección anterior (ver anexo 2: Matriz de datos para oraciones, *corpus* 98, 99, 44, 45).

Adicionalmente, la ‘globalización’ se representa como algo que decide en varios terrenos de la vida social y que igualmente proporciona beneficios en la educación además que como metáfora de proceso, se representa en los documentos como quien ‘está

perfectamente concatenada con la regionalización'; (100) MSPL07N: MEN, ICFES, (2000) y quien '....condiciona e interpela actualmente la identidad de las instituciones de educación superior...'; (83) BPUP05N: MEN, ICFES, (1999) o que '...conducirá inexorablemente a una internacionalización'; (44) HUNE04N: MEN, (1998).

Las NTIC, son representadas como agentes de una influencia decisiva en la universidad aportándole principalmente la transformación que necesita en términos de 'calidad, competitividad y eficiencia'; (96) IGCN06: MEN, (2000), 'implicando la redefinición en la misión y valores de las instituciones' (39) HUNE04N: MEN, (1998) y principalmente en el campo de 'la universidad a distancia, la que recibiría un vuelco significativo'; (78) BPUP05N: MEN, ICFES, (1999).

El discurso del cambio educativo como representación de lo que se tiene y lo que se tendrá con el cambio recurre a las nominalizaciones de carácter abstracto, (aspecto recurrente en los documentos sobre políticas), no por provenir de autoridades y expertos en la materia que se trata sino porque, aunque en contadas ocasiones, se recurre a otros textos, como el de Misión de Ciencia y Desarrollo, cuando sostiene

(12) "... Colombia requiere un nuevo sistema educativo que **fomente** actividades científicas y tecnológicas, así como culturales y socio-económicas.

(13) Ello permitirá una reestructuración conceptual y organizativa, una reorientación conceptual del imaginario colectivo y la generación de **nuevos valores**, comportamientos, actitudes cognitivas y **prácticas** organizacionales adaptadas al mundo moderno". PDEN02N: (MEN, 1996)

En esencia esto es precisamente lo que desean las agencias internacionales, la generación de nuevos valores, valores que sean propicios para el cambio que necesitan implementar, en el sistema de valores del contexto político y económico.

Es necesario aclarar que (Fairclough, 2003a) y (Graham, 2001) sostienen que la metáfora de proceso es un fenómeno especialmente productivo dentro de la representación de

aspectos del mundo como en el caso de los agentes, a través de nominalizaciones. Pero además es especialmente importante, en el sentido de que impacta cuando se trata de representar la actividad humana en tiempo futuro (El ‘debe’ deóntico, o el futuro ‘epistémico’) como una entidad abstracta. Su poder radica en el hecho de poder ocultar el o los agentes, los procesos (verbos), la temporalidad y la espacialidad, destacando el ‘nombre proceso’ nominalizado (la conversión de un proceso en un nombre) como el agente aparente. Esto es un aspecto importante dentro de la globalización y, especialmente en el contexto de la nueva configuración del capitalismo como ‘Capitalismo Tardío’, (Jameson, 1996); ‘Nuevo Capitalismo’ (Chiapello y Fairclough, 2002) o ‘Nuevo Espíritu del Capitalismo’ (Boltanski y Chiapello, 2002).

Las listas o listados de elementos (ver sección anterior) ya sean verbos, frases verbales, nombres o frases nominales, especialmente nominalizaciones, o como aposición con el uso de la coma es un recurso muy importante al introducir aspectos intertextuales e interdiscursivos en el texto. En este sentido las listas de palabras o frases texturizan una representación de elementos realizando una función de adición, elaboración o ejemplificación que puede aportar impacto y credibilidad al discurso combinando modalidad como valor de tipo implícito.

Tiempo y espacio

Las diferentes representaciones de agentes como las dos anteriores, foco de este análisis tienen una característica especial en cuanto al tiempo y lugar que también son representados particularmente.

El espacio ‘global’ del contexto de la época donde la influencia de la economía, el mercado, la gestión empresarial es importante se realiza principalmente utilizando el tiempo presente (globalización) y en ocasiones el futuro (NTIC, especialmente mediante modalidad epistémica, deóntica y de predicción). Sin embargo es bastante frecuente el uso del pronombre impersonal ‘se’ especialmente referido al cambio o a nombres abstractos.

Mientras el espacio-tiempo ‘local’ de aspectos concretos se especifica espacialmente (aquí, este sitio), el espacio-tiempo ‘global’ del contexto no lo es; este es marcado lingüísticamente no sólo por el tiempo verbal sino por el pronombre impersonal ‘se’ referente a la comunidad que pertenece al espacio-tiempo global. Esto indicaría que las representaciones espacio-temporales no se pueden reducir solamente a representaciones de espacio y tiempo sino que éstas intervienen con particulares identidades y relaciones sociales.

El caso del pronombre impersonal ‘se’ aplica especialmente a la globalización, y a las NTIC especialmente a estas últimas entendidas como cambio cuando se lo utiliza como si el cambio se produjera sin agente,

(163) Uno de los desafíos económicos críticos que afrontan muchos países, comprendidos los más industrializados, es el de **cómo aumentar** su capacidad para **adaptarse** a los **cambios** que se producen en la economía, la tecnología y el comercio internacional. DPCD02I (UNESCO, 1995).

Lo que sucede en el ejemplo anterior es en el espacio-tiempo global, el de la ‘globalización’; la misma economía entendida como grupos de personas, naciones, empresas transnacionales, actuando a través de políticas económicas son los que realizan estos cambios.

Lo mismo sucede cuando se afirma que ‘... se va configurando en la sociedad actual la tendencia a la virtualización de la educación entendida como un proceso que se inicia por la incorporación de la tecnología informática ...’ (106) MSPL07N: (MEN, ICFES, 2000), o que ‘... mediante una nueva forma de ser de la universidad y de las demás instituciones que se virtualizan en la medida que se salen del aula...’ (160) MSPL07N: (MEN, ICFES, 2000)

El espacio y tiempo global están representados como presente que está sucediendo en ese momento en dos declaraciones de tipo factual epistémico, pero que su significado

relacionado con las NTIC en el sentido de lo virtual se hace ver como un imaginario. Esto sucede cuando en el dominio de las políticas sobre Educación Superior se incluye a las NTIC como la transformación de la universidad, representando la tecnología como algo que todavía no es, pero que deberá ser. De esta manera, mediante el cambio tecnológico como objeto el sentido transita desde el 'ser' del contexto hacia el 'deber ser' del cambio tecnológico.

La modalidad epistémica se conjuga con la deóntica implícitamente: el aspecto espacio-temporal del estado de cosas es el dominio de lo que 'es' mientras el tecnológico es el dominio de lo 'nuevo' que 'debe ser', que puede texturizarse en el discurso como la relación de elaboración, adición, o ejemplificación entre oraciones.

(128) Un buen ejemplo está en la esfera global de nuevos **servicios** de **información** y **redes** fundamentadas en las telecomunicaciones, y en los bancos de datos computarizados.

(129) **Sin** estos servicios los **beneficios** de productividad de las nuevas tecnologías es improbable que se materialicen de forma satisfactoria. LNTD01I: (OCDE, 1990)

O entre cláusulas

(38) De estructuras burocrático-administrativas **caracterizadas** por la baja calidad, la baja productividad, los costos de operación elevados, la alta rotación, los bajos niveles de confianza y el incumplimiento de las metas y de los beneficios, el sector educativo debe realizar una transición real para **convertirse** en organización **global** de **aprendizaje**, en la que el **conocimiento** sea su actividad central. HUNE04N: (MEN, 1998).

5.3.3. Acción y género

Considerando las relaciones semánticas entre oraciones en los documentos sobre políticas educativas para las NTIC, y según se analizó en la sección anterior, es importante considerar en la organización y en la coherencia del texto, la predominante texturización de la construcción problema-solución. Esta relación general, además es recurrente en los géneros sobre políticas en sentido amplio.

La relación se presenta generalmente en tanto se declara explícita o implícitamente una situación problemática y luego se expresa la solución a través de un medio o estrategia. Sin embargo, en los documentos la situación problemática es usualmente asumida o implícita y la solución aparece como las NTIC con un papel determinante en Educación Superior. De esta manera, se establece una solución que aparece como una estrategia de cambio y que ofrece varios beneficios y ventajas.

Esta relación está presente en el discurso del cambio y más específicamente en el discurso del cambio tecnológico donde se da por supuesta la relación de oposición entre lo no deseable de lo que hay o se tiene en el momento y lo bueno o deseable que se tendría con el cambio, es decir con las NTIC y la apertura al cambio.

Este género discursivo sobre políticas según Fairclough (2003a) conlleva una característica de finales del siglo pasado especialmente en el contexto de la globalización para el diseño de política gubernamental que ha marcado un acercamiento al tipo de discursos de la gestión empresarial o gerencial de corte persuasivo que hizo parte de los procesos de transformación económica, tecnológica, política y cultural. De esta manera se entiende el por qué este género integró el ingrediente exhortativo que permitió a los grupos de administración transformar progresivamente sus prácticas e integrar prácticas discursivas desde estos ámbitos. Consecuentemente, el aspecto exhortativo de los documentos oficiales también haría parte del género que busca convencer a través de las representaciones tecnológicas propias de esa época. Se podría entender que estas representaciones mediadas por la tecnología como aspectos del mundo físico tengan un alto valor en educación en general dada la característica de la difusión internacional y la alta aceptación de parte del público joven, especialmente.

En el discurso analizado de los documentos oficiales se tiene que las declaraciones son de tipo factual con alto contenido de modalidad deóntica y valoración tanto explícita como implícita. Sin embargo, estas declaraciones están como relación semántica entre oraciones de tipo aditivo o elaborativo, es decir que las oraciones añaden información o elaboran

información. Esta relación hace de este género discursivo similar al de reporte o descripción de hechos o estados mas no de exposición o explicación (relaciones de tipo causal, por ejemplo, entre las oraciones y clausulas). La forma es pues del tipo descriptivo de hechos (aspecto fáctico, deóntico y valorativo), 'El macro proyecto de la incorporación de las NTIC se debe constituir al interior de la universidad en una estructura fundamental' (96) IGCN06: (MEN, 2000). Esto hace del discurso algo descriptivo en términos de políticas educativas sobre las NTIC.

Sin embargo, dado que las declaraciones son factuales pero con alto contenido deóntico, valorativo, y de predicción, especialmente relacionado con las NTIC, aunado al rasgo exhortativo como característica de este género que busca convencer y llevar a la acción (acción hacia el cambio que promulga) la función de estas declaraciones es del tipo de intercambios de actividad (deónticas) y no solamente de intercambio de información (epistémicas). Fairclough (2003a) hace la diferencia entre la lógica de las apariencias y la lógica de la explicación (o lógica explicativa), consistente en que, en la apariencia el discurso de las NTIC es conformado por declaraciones fácticas que describen, añaden y elaboran información como en el caso del género del reporte, sin embargo, lo que 'hacen' o realizan es en realidad una función de tipo ilocutivo a la manera de los actos de habla de Austin (1971). La lógica de la explicación, consiste a diferencia de la de descripción o del reporte basado en oraciones en relación de parataxis, en explicar o exponer con argumentos sobre lo que se trata de convencer aportando razones (relación hipotáctica) para llevar a la acción que es prácticamente la idea detrás del discurso exhortativo.

Los valores que conllevan las declaraciones de los documentos sobre políticas educativas sumados a la acción interdiscursiva hacen funcionalmente que se lleve a la acción y que se tenga una implícita invitación a identificarse con ellos y a actuar ante lo que se expresa como inevitable. La naturaleza de las declaraciones, dada su característica de valor intertextual, tiene como contraparte funcional la petición y el ofrecimiento, que son las funciones del habla o del lenguaje escrito deóntico. El ofrecimiento implícito de las declaraciones llevan a la consideración de la acción discursiva del género promocional, del

discurso empresarial o del publicitario del consumo donde las NTIC estarían en realidad siendo ofrecidas como producto dentro de un ámbito de propiciar el cambio de tipo global (nacional, institucional e individual) necesario por razón de valores, motivos o intereses económicos y de mercado internacionales. Una evidencia inicial de esta tendencia es la estrategia discursiva del uso de las listas de elementos (frases verbales, nominales, nominalizaciones) revestidos de valoraciones de tipo intertextual. El impacto que causa es como el de un menú en un buen restaurante, con una serie de platos atractivos para elegir, con la diferencia que con las NTIC se pueden obtener todas las cosas al tiempo, aceptando el cambio.

Este patrón del género político de finales del siglo XX, de orientarse hacia la lógica de la apariencias o sea el de preferir el reporte a la exposición, se explica, según Fairclough (2003a) por el hecho de que muchos de los documentos sobre política contemporánea tratan de configurar el orden socio-económico como algo incuestionable, inevitable sobre el que prácticamente no hay resistencia alguna y no habría mucho que explicar, es decir, que debe tomarse como cierto. En otras palabras este tipo de género discursivo aparecería como de alto nivel de verdad, en el que abundan las intervenciones interdiscursivas que dan valor a lo que se ofrece.

Fairclough (1993) había realizado una investigación de análisis crítico del discurso sobre las prácticas discursivas en una universidad Europea a comienzos de los años noventa y había encontrado que éstas mostraban una orientación hacia la ‘comodificación’ de la universidad a través de sus prácticas. En otras palabras, la universidad en sus discursos, principalmente administrativos, ofrecía sus ‘productos’ a la comunidad estudiantil como lo que se hace en el contexto de un mercado para con los clientes. Se notaba ya la afectación interdiscursiva del género de la publicidad y del mercado acudiendo a estrategias de convencimiento persuasivo en el ofrecimiento de cursos y programas. La influencia de la economía de mercado, de la gestión empresarial y de la publicidad hacía que la universidad utilizara en su discurso formulas tomadas de esas prácticas, con lo que le llevaba

eventualmente también a cambiar su identidad, sus representaciones, su acción e interacción con los demás.

La estrategia para convencer, en los documentos oficiales sobre política educativa superior, particularmente desde el discurso de las NTIC, recurre al contexto de la globalización para enfatizar el hecho de lo inevitable del cambio tecnológico como requisito para obtener las ventajas y beneficios que la universidad necesita para una transformación que no sólo se ve inevitable sino a toda luz llena de aspectos positivos, entre ellos el de la calidad de la misma. Además del factor de autoridad que le imprimen los documentos oficiales como políticas educativas que promueven el cambio tecnológico, sostiene en el contexto de la globalización y la economía de mercado, la particular necesidad de la formación para el trabajo, la necesidad de formación continuada, (o a lo largo de la vida). Pero es especialmente la adaptación al cambio para obtener lo que se promete el hecho central que se observa al tratar lo particular o local, para llevarlo a la dimensión del contexto global y volverlo esencial y universal. Por consiguiente a la situación negativa de la universidad local con todos sus ‘defectos’ y ‘lentitudes’, ‘valores tradicionales’, ‘rezagos’, ‘modos obsoletos de transmisión del conocimiento’, etc., se promete la transición hacia la universidad universal de tipo global, con características de virtualización. La solución de mayor sentido común, inevitable además y con la que todos ‘nos’ beneficiamos está en las NTIC y el cambio tecnológico: una utopía tecnocéntrica a la que la universidad debe apostar para ganar.

5.4. LA RECONTEXTUALIZACIÓN DISCURSIVA

Esta parte tiene que ver con uno de los procesos que se pueden observar en marcha en el discurso de las NTIC como parte del discurso de las políticas sobre educación superior por parte del gobierno en los documentos oficiales de la época en cuestión.

Este concepto tiene relación estrecha con la recontextualización proveniente de la sociología de la educación (Bernstein, 1994), por medio del cual las prácticas discursivas de otros campos de acción o disciplinas del orden social se internalizan dentro del discurso

y prácticas discursivas de otras organizaciones o instituciones sociales, como en este caso el de la economía y el mercado en la educación a través de las políticas de Educación Superior en torno a la temática de las NTIC. Las instituciones gubernamentales que integran estos discursos externos (o los acomodan, generalmente a nivel inconsciente) en formas propias de su contexto, al mismo tiempo modifican el suyo. La forma de asimilación de los discursos externos por una institución hace que su propio discurso cambie de algún modo al recontextualizar el externo dentro de sus propia prácticas sociales y discursivas llevándose así a cabo la aparición de una nueva forma de discurso, -proceso histórico que no ha sido tenido en cuenta como investigación socio-histórica aparte del campo lingüístico como cambio o evolución del lenguaje.

Este proceso, de tipo histórico y social ha sido caracterizado como una dialéctica entre colonización y apropiación en el sentido de que las instituciones u organizaciones sociales pueden verse ‘colonizadas’ por discursos externos (Chouliaraki y Fairclough, 1999), pero que al mismo tiempo han sido ellas (mayormente de forma inconsciente) quienes las han apropiado, en ocasiones sin considerar los cambios o efectos que estos procesos pudieran tener en sus propios discursos, sus representaciones, sus interacciones sociales y finalmente su identidad social. Una de las consecuencias que este fenómeno ha tenido recientemente es la preocupación de algunos críticos sociales, e investigadores, además de los arriba señalados sobre el cambio de las instituciones en su organización y sus prácticas discursivas (Bourdieu y Wacquant, 2001; Iedema y Wodak, 1999; Dupuy, 2004; Grant, 2005) en lo se ha constituido como el estudio del cambio organizacional en las instituciones.

Dado que el contexto de la época de finales del siglo XX fue de apertura de los estados nación a diferentes campos de actividad internacional, la influencia recibida pudo haber sido en el sentido de apropiación de prácticas discursivas desde esos mismos campos de influencia. Esa misma característica, del contexto social, económico y político de apertura implicó una compleja red de prácticas discursivas de organizaciones que hacen que las instituciones sociales estén sujetas a presiones constantes que afectan sus prácticas y

procesos internos y que, en buena medida, se manifiestan en sus prácticas discursivas recontextualizadas.

Teniendo en cuenta este proceso de recontextualización se puede observar desde el discurso de las NTIC en los documentos de política sobre Educación Superior que el discurso exhibido tiene una alta tendencia a la obtención de resultados a través del cambio, cambio que ‘debe darse’ tanto institucional como individualmente. La obsesión e intensidad discursiva por el cambio es del tipo de la reingeniería propuesta en los negocios de orden empresarial de finales del siglo XX conocido como Reingeniería de Procesos de Negocios (BPR, por su sigla en Inglés) aplicada a la gestión empresarial, con miras a obtener mayores beneficios, reducir costos y propender por una mayor producción para el consumo. No es extraño entonces encontrar el uso de terminología de estos ámbitos aplicados a personas como el caso del ‘reciclaje’, cuando se observa que desde el ámbito internacional se utiliza esta término en, ‘... también los maestros deben ser reciclados’ (ver anexo 2: Matriz de datos para oraciones, *corpus* 136, 144, 151, 214) como un requisito para acceder al cambio que se necesita dentro del sistema de valores de contexto de políticas neoliberales. Es preciso preguntarse sobre el cambio de las identidades que se ha estado realizando hasta el punto de considerar a la persona como producto, inclusive de un sistema económico que habría llegado a afectar la dignidad del ser humano en su tratamiento discursivo, especialmente en el campo educativo, donde la formación es precisamente de seres humanos como personas más no como ‘producto’ de un determinado ‘proceso’.

Por otro lado, la aplicación de conceptos del ámbito mercantil que ‘comodifica’ o mercantiliza, es decir, convierte en bienes aspectos intangibles de índole social como las instituciones educativas que además son representadas y calificadas en términos de flexibilidad, competitividad, adaptabilidad, productividad, mercado, capital, producto, demanda, oferta, y que eventualmente se exige a sus actores principales es evidencia de una cualitativa transformación del discurso. En este sentido, la universidad ha estado sujeta a un proceso de mercantilización de la educación que se ha expresado en el discurso de la época de finales del siglo XX y que no sólo ha tenido que ver con la transformación del mismo

recontextualizándose sino más importante son los efectos en sus representaciones de aspectos de la vida, las acciones e interacciones sociales y las mismas identidades de la gente que participa de los eventos sociales que tiene que ver con al campo educativo.

El cambio tecnológico se convierte de este modo en el centro de confluencia de las necesidades impuestas de transformación para la Educación Superior de parte de las políticas educativas de las instituciones gubernamentales que conciben el cambio y el cambio tecnológico el centro sobre el cual gira y se dirige la mayor parte de los énfasis en concebir la nueva universidad a nivel global y la fuente de respuestas a sus problemas, sin

notar las verdaderas motivaciones del cambio dada la inexorabilidad ‘global’ del contexto y del sistema político-económico de turno.

Un importante aspecto a considerar al término de este análisis es la riqueza de la dimensión intertextual de este género que hace posible la relación interdiscursiva y de recontextualización del discurso. La fuerza y expresión que aporta al texto son mayormente de carácter explícito en el uso de la modalidad y la evaluación. Sin embargo, los supuestos de los que se parte cuando se declara aporta la carga ideológica detrás del texto, lo que no se ‘ve’. Este es uno de los tópicos que se tratan en la sección de conclusiones, es decir, los aspectos relacionados con el poder y la ideología en este tipo de discurso.

CONCLUSIONES

El discurso de las Nuevas Tecnologías de la Información y las Comunicaciones en el contexto de la globalización que exhiben los documentos oficiales sobre políticas para la Educación Superior muestran un alto grado de inclusión de otros discursos como fenómeno característico de la situación de cambios rápidos de finales del siglo XX. Muchas expectativas de lo que sería el mundo del siglo XXI hizo que las fuerzas de cambio se hicieran más notorias en diversos campos de la vida y del quehacer humanos, pero

especialmente en Educación Superior con el auge de las NTIC y su promesa de un cambio estructural como preparación para la educación del nuevo siglo.

Los cambios veloces ocurridos durante la última década del siglo XX en materia económica política y tecnológica especialmente desde la orientación constante hacia un proyecto político neoliberal que ha sido denominado por algunos como ‘nuevo capitalismo’ (Chiapello y Fairclough, 2002) refiriéndose a la nueva etapa de un modo de producción que se había transformado y reconfigurado, ha alcanzado una condición hegemónica durante este mismo periodo después de la caída del comunismo (Boltanski y Chiapello, 2002; Chomsky y Dieterich, 2002). Es decir una forma reestructurada de un capitalismo de tipo global que ganó preponderancia en esa época reconfigurándose y ganando hegemonía como proyecto político neoliberal basado en una economía de tipo global.

Dentro del posicionamiento de este nuevo orden político y económico, el lenguaje también ha jugado un papel importante debido a la necesidad de nuevas representaciones del mundo que se reconfiguraba, nuevas formas de uso del lenguaje y consecuentemente nuevos discursos y nuevas identidades para corresponder con las nuevas acciones que se estaban necesitando para el nuevo contexto. Un nuevo orden de hacer las cosas necesitaba consecuente un nuevo lenguaje, es decir un nuevo discurso.

Este nuevo discurso es el que se ha utilizado en torno al diseño de política general y específica como es el caso de la educación en todos sus niveles pero especialmente en Educación Superior, ya que en este nivel se encuentra la nueva fuerza que alimentará el sistema político, económico, laboral y de mercado internacional que necesita el sistema. En la Educación Superior es donde los cambios han sido más insistentes puesto que es ahí donde se forman y configuran las nuevas identidades, las nuevas representaciones y la nueva acción requerida para la práctica social y discursiva en todos los campos de acción.

Teniendo en cuenta este análisis y la importancia de una breve referencia al contexto político y económico de la época en cuestión es necesario una referencia a este contexto

que en buena parte a través del discurso ha tenido que ver con la creciente preocupación por el cambio. El contexto se presenta específicamente dentro de la situación del proyecto de política económica neoliberal y la disminución progresiva de los estados nación.

El neoliberalismo como proyecto político para la reconstrucción de la sociedad, de acuerdo con las demandas de un capitalismo global incontenible y desenfrenado (Giddens, 2000), había sido adoptado en una gran cantidad de países que habían confiado ciegamente en las promesas de un desarrollo económico con base en los cambios institucionales a través, principalmente, de la menor intervención del estado en asuntos macro económicos y el énfasis en la reducción del proteccionismo, reducción del gasto público, y privatización de servicios para hacer de estos algo más rentable, incluidas la salud, el transporte y la educación. La consecuencia ha sido el debilitamiento de las democracias que han cedido a las políticas de agencias internacionales que dictan las formas de hacer que la economía y el mercado primen sobre otras consideraciones como las de tipo social. Todo gira en torno a la lógica de la economía global donde las agencias o corporaciones financieras transnacionales indiscriminadamente imponen reestructuraciones exigiendo menos restricciones por parte de los gobiernos para intervenir en forma más ‘libre’ en sus economías a expensas de la cohesión social y el estado de bienestar que de alguna u otra forma proveía de servicios como parte de la responsabilidad de los gobiernos.

En el campo discursivo es igualmente importante considerar la proliferación de prácticas discursivas que cada vez más identifican el sistema económico predominante en el mundo desde comienzos de la década de los ochenta cuando el orden neoliberal, como proyecto político y económico fue impulsado en Estados Unidos por la estrategia gubernamental de Ronald Reagan y en Europa en cabeza del gobierno liderado por Margaret Thatcher, durante la década de los ochenta.

Consecuentemente el Discurso del neo-liberalismo como práctica discursiva ha estado constituido principalmente como un proceso inexorable, inevitable e incuestionable, un proyecto que lucha por el cambio en los estados nación pero para su propio beneficio y

éxito. Pero no solamente por el cambio sino por el cambio como una condición de ser adaptable. Trata de disminuir al máximo las restricciones de los estados nación para imponer sus valores sobre cambio y así extender su propósitos de dominio económico. Contrariamente a los posibles beneficios que pueda percibir la gente los mayores beneficiados son las organizaciones transnacionales como las corporaciones de producción de bienes y servicios de tipo privado, los bancos que luchan para sostener el proyecto de extender y sostener el nuevo orden neoliberal.

Este discurso incluye como características que lo definen una recurrente referencia al progreso y la modernización de las instituciones sociales, es decir, el mundo 'globalizado' ofrece oportunidades sin precedentes para el 'crecimiento' y el desarrollo a través de 'competitividad' intensificada, pero requiriendo 'libre comercio' sin restricciones y el desmantelamiento de la 'burocracia estatal' y programas 'inalcanzables' de bienestar, 'flexibilidad' de trabajo, 'transparencia', 'modernización', que redundan incuestionablemente en la calidad del servicio. En consecuencia este tipo de discurso contribuye a la inculcación de nuevas formas de identidad, nuevos valores, a través de nuevas representaciones de aspectos del mundo y de nuevas formas de actividad, acción e interrelación sociales.

En los documentos analizados se puede observar esta misma tendencia descrita brevemente como una intervención del discurso económico que se recontextualiza en el educativo pero que así mismo lo transforma, es decir lo coloniza. Se podría establecer un nexo de lo que sucede en la práctica social y la práctica discursiva con lo que plantea Habermas a propósito de la intervención del sistema económico en el 'mundo de la vida' y del factor ideológico que tiene el primero sobre el segundo, en el sentido del tipo de racionalidad que se enfatiza (Habermas, 1992; Habermas, 1999). Según este representante de la teoría social crítica, la modernización se constituye en un proceso por medio del cual los sistemas especializados basados en la racionalidad instrumental o estratégica se apartan de los sistemas que conforman la vida social como el de bienestar social basado en la provisión de servicios como la salud y la educación, entre otros. De esta manera, el tipo de racionalidad instrumental o funcional basada en los resultados y el beneficio que se obtiene en el

funcionamiento de una sociedad serían propios del carácter que identifica a un sector empresarial o de economía de mercado.

La forma estratégica como se presentan las declaraciones en el discurso sobre políticas en Educación Superior de parte del gobierno (basadas en el poder de convencimiento, el valor explícito e implícito de las expresiones, a pesar de ser declaraciones de tipo informativo su estrategia funcional) es la de imprimir la certeza hacia la acción para con el cambio. Este tipo de acción estratégica es la que Habermas critica cuando se refiere a la acción estratégica a diferencia de la acción comunicativa del 'mundo de la vida'. Sin embargo, este mundo de la vida con su núcleo en la acción comunicativa se ve afectado por la presión de los sistemas exógenos especializados como el de la economía, del mercado y también del gobierno que ha centrado su acción en lo instrumental dadas las presiones de agencias economía y de política internacionales. La racionalidad instrumental nuevamente como parte de la acción estratégica busca el beneficio, la utilidad, la productividad, a expensas del mundo de la vida.

La acción estratégica está representada en el ofrecimiento de políticas de gobierno en torno a la transformación de la Educación Superior a través de la incorporación de las NTIC para justificar no sólo el cambio tecnológico sino cambios más profundos que se reflejarían en la forma de actuar de las instituciones educativas, en sus representaciones y en sus interacciones sociales. Esta es la configuración que ha tenido la acción estratégica de la comunicación en la época de finales del siglo XX que ha causado en los términos en que los pone Habermas como 'patologías' de la sociedad donde el sistema del mundo de la vida ha estado significativamente afectado reconfigurando su discurso por influencia de otros sistemas de poder como el económico en una relación de 'colonización del mundo de la vida'.

El análisis crítico del discurso de los documentos oficiales para la Educación Superior indican que los sistemas de poder de la época como son el económico y político en su diferentes manifestaciones han afectado el discurso de la acción política de Educación

Superior haciendo que la integración o apropiación de estas prácticas discursivas en el discurso del cambio tecnológico representado en las NTIC en las políticas educativas condujera a un proceso de recontextualización que configura un nuevo discurso cuya finalidad es el cambio a través del énfasis en el cambio tecnológico como medio o estrategia de abrir espacios de intervención externa para la transformación de la universidad. Este discurso hace parte de las prácticas sociales institucionales que afectan las representaciones de aspectos del mundo, reconfigurando, las identidades de quienes participan directa o indirectamente de los eventos sociales educativos, y en la acción e interacción de los mismos a través del nuevo género configurado de políticas oficiales para la Educación Superior.

Finalmente, el discurso de las NTIC en las políticas oficiales para la Educación Superior puede ser la estrategia que busca la apertura al cambio de una de las instituciones más tradicionales de la actividad social humana y la que más se ha resistido, en el entendido de su carácter de filtro crítico y reflexivo que garantizaría que todo cambio por muy bueno que parezca pero que pueda afectar decididamente a la sociedad de la cual nació y de la que es sustento racional para la toma de decisiones sobre el cambio, tenga precisamente que referirse a él en forma crítica y reflexiva con un análisis juicioso. El análisis crítico del discurso y la acción comunicativa para la comprensión del cambio que en realidad necesita la universidad tendrían que jugar un papel de participación preponderante en las consideraciones de transformación de la universidad.

Del giro que ha tomado el discurso de las políticas oficiales con respecto al cambio en la universidad no habría duda, lo mismo que sucede con una buena parte de instituciones sociales. Lo importante de ese giro discursivo con énfasis en la gestión empresarial para obtener resultados y abrir las puertas a cambios más estructurales es que tarde o temprano, según la sincronización entre las prácticas sociales y las prácticas discursivas se tenga eventualmente una universidad sirviendo mayormente a intereses ajenos. La tarea con el análisis crítico del discurso, es observar la direccionalidad del cambio a través de este recurso y del discurso del cambio en las políticas educativas, es decir, la intervención de

sistemas de valores exógenos que afectarían radicalmente la función crítica de la universidad, su identificación, sus representaciones y su interacción en favor de la sociedad que le dio origen.

El poder del discurso, del lenguaje o de la palabra, como en ocasiones se utiliza, no sólo está en el poder de transmitir mensajes o información para comunicarse a través de un medio como el mismo dialogo o texto, sea oral o escrito. Su poder radica mayormente en 'hacer', 'obrar' o realizarse como acción o afectación ideológica de forma efectiva tanto en las identidades, como en las representaciones de los individuos a tal punto de llevarlos a un tipo de acción e interacción sociales determinadas.

El proceso de recontextualización del discurso de tipo social, y consecuentemente históricamente situado, ha sido mucho más evidente en un contexto como el de finales de la década del siglo XX en el cual se han vencido las barreras de tiempo espacio para el acceso a la información al conocimiento y la diversidad de culturas, pero al mismo tiempo se han abierto las puertas a la intervención, aunque ya no de manera coercitiva como en el pasado pero si de tipo ideológico a través del discurso. Una vez el mapa político y económico quedaron sin barreras, también se dio paso para que la hegemonía del sistema dominante, después de la caída del muro de Berlín, con la nueva configuración del sistema capitalista, con nuevos desafíos y oportunidades colonizara discursivamente. Además, las nuevas tecnologías de la información y la comunicación acelerarían este proceso de apertura a la información al conocimiento sin barreras y de predominio discursivo.

Sin embargo, y especialmente en el campo de la Educación Superior este proceso de apertura, internacionalización, globalización, información y conocimiento que han dado origen al concepto de una nueva sociedad de la información y del conocimiento han evidenciado, especialmente desde la época en cuestión, una gran influencia del poder, entonces ya en hegemonía, y sin muchas barreras ideológicas de la economía de tipo capitalista reconfigurada en políticas de orden neoliberal como proyecto económico de tipo global.

El nuevo espíritu del Capitalismo (Boltanski y Chiapello, 2002), ya hegemónico y abarcando no sólo la economía, la política, el mercado sino también los servicios como los de salud, transporte y educación había intervenido con sus prácticas discursivas en las de instituciones tan tradicionales, por su 'resistencia' al cambio, como la educación. Sin embargo, y tal vez en forma inconsciente estas instituciones por presiones de tipo económico y financiero globales se han apropiado de este tipo de prácticas exógenas y las han recontextualizado en las suyas, produciéndose de esta manera la configuración de un nuevo discurso con características más afines interdiscursivamente con las del ámbito de influencia. Esto objetivamente ha afectado la reacción crítica y reflexiva de una institución que más que velar por el acontecer económico o con visiones de tipo funcionalista como el caso del discurso de economía de mercado está al tanto del acontecer del mundo para entenderlo, y entender crítica y reflexivamente los cambio que más le convienen.

En general, lo encontrado en el discurso de las NTIC en los documentos oficiales puede establecer la estrategia enfática del cambio que se podría equiparar a cuatro tipos de relación discursiva general, la relación local-global, problema-solución, antagonista-protagonista, e ideología-utopía.

Es notable el énfasis discursivo por el cambio tanto explícita como implícitamente donde la dimensión de lo 'global' sobresale, y se encuentra implícita en el trasfondo de las declaraciones. Lo local es en ocasiones obscurecido y tratado con desdén en relaciones de contraste con su opuesto, lo global. A esta dimensión bipolar entre lo local y lo global en la que la segunda tiene valoraciones muy positivas podría sumarse lo particular y lo universal en cuanto las referencias sobre el cambio tecnológico hace aparecer lo específico y concreto con apariencia de universal. Un ejemplo de esto es precisamente el cambio particular con las NTIC que se lleva a dimensiones universales en la necesidad hacer llegar el cambio hasta lo más profundo de los individuos y estructuras sociales, como la forma de pensar.

La relación problema-solución como se vio en el análisis y discusión parte de un problema generalmente supuesto al que se soluciona con las NTIC como estrategia que además le agrega aspectos ventajosos como en el caso de las listas. En el mismo sentido y muy relacionada con la anterior se puede considerar la relación antagonista-Protagonista haciendo alusión en el primer caso al estado de la Educación Superior y su representación con atributos negativos (tradicional, lento, resistente al cambio, pasado de moda, atraso, etc.) y al mismo tiempo el imaginario de la universidad a través de la tecnología y sus calificativos positivos en términos de, virtualización, conocimiento, rapidez, calidad, grande, actual, desempeño, garantía, poder, estimulante, completo, propicio, conveniente, fundamental, confianza, beneficios, importancia, y muchas más sumadas a los de la dimensión intertextual.

Se encuentra la relación ideología-utopía que predomina también en el nivel implícito y que acompaña a las anteriores en el trasfondo discursivo. La ideología, no en el sentido de 'falsa conciencia' como en la orientación marxista del término, puede estar representada por el estado de cosas, valor, creencia, modelos, modos, actuales que se desean cambiar y que se utiliza generalmente en sentido negativo como el de antagonista (arriba) para resaltar la necesidad de su supuesto contrario en el cambio, recurriendo a la 'utopía' del cambio tecnológico, no como algo irrealizable sino mas bien como un 'ideal', algo que durante la época en cuestión, constituía en buena parte los 'imaginarios' de la educación y la fuente de respuesta a 'todos' los problemas de la universidad.

Finalmente, es necesaria la consideración breve sobre el poder y la ideología en el discurso analizado. Se puede concluir, considerando lo observado en el análisis, en la descripción, e interpretación y en la explicación del mismo, que el poder lo constituye por un lado el contexto, que determina lo que 'es', lo que 'debe ser' y lo que 'debe hacerse'. Este poder indudablemente está representado materialmente en la presión ejercida para el cambio desde las exigencias de las políticas sobre Educación Superior a través de un discurso recontextualizado por el sistema político neoliberal y de economía global de carácter inexorable.

La ideología es vehículo del poder, que lo sostiene, la configura o reconfigura cuando es necesario. Se transmite en el discurso en cuanto a las formas utilizadas ejerciendo efectos directos sobre las representaciones, las identidades y la acción de los participantes, en las prácticas discursivas y en la práctica social, en este caso, de los destinatarios de estas políticas.

En el discurso, lo que constituye la ideología o las formas ideológicas con las que se transmite el poder según, no se encuentra en las formas explícitas, sino mayormente en lo asumido, lo no dicho, lo aparente, lo que usualmente no está al alcance del lector, lo que se oculta, lo que aparece como natural, como de sentido común, pero que oculta lo verdaderamente poderoso en el discurso (Reboul, 1986; Fairclough, 1989, 1995b). Esto construiría la ideología teniendo en el discurso el medio de su propagación.

Uno de los casos más específicos de poder e ideología en el texto lo constituye la nominalización, y en el caso de los documentos oficiales, a pesar de que este estudio no es precisamente cuantitativo se puede dar una idea de la gran ocurrencia de nombres y nominalizaciones en el texto. De las 2.057 palabras que componían el *corpus*, cerca de 600 eran elementos nominales, nombres y nominalizaciones, la mayoría de carácter abstracto.

Otra forma en la que ideología se constituye en el texto es la metáfora de proceso o metáfora gramatical que ocurre en conjunción con las nominalizaciones. Esto hace que estas aparezcan como agentes de la acción cuando los verdaderos realmente se encontrarían condensados con otros elementos de la cláusula, que representan elementos del evento social, en un proceso que hace del verbo un nombre.

Otro rasgo que introduce aspectos de ideología en el texto son las relaciones de adición o elaboración en la forma descriptiva de presentar los hechos, cuando éstas en realidad cumplen una función distinta apareciendo como intercambios de información cuando en realidad son de actividad como funciones del lenguaje de peticiones u ofrecimientos. En el caso de las NTIC, la carga valorativa de las declaraciones hace que en lugar de describir

algo, al imprimirle valor, están cambiando y destacando su función implícita: declaraciones descriptivas que funcionan como peticiones u ofrecimientos, que ordenan u ofrecen algo realizando el valor performativo del lenguaje, es un caso de la metáfora pragmática en el texto.

Para terminar, en la dimensión intertextual e interdiscursiva, se tiene otra forma de ideología que ocurre constantemente en los documentos, que por el poder del contexto les da la apariencia de algo normal, natural o de sentido común. El hecho de encontrar elementos de otros discursos, sin embargo, tiene efectos en el lector que es implícitamente ‘forzado’ a realizar determinadas asociaciones o relaciones según su disposición hacia el texto. Esta dimensión discursiva, en su forma completa lo integra el proceso de la recontextualización del discurso en cuanto a políticas educativas para la universidad desde los documentos oficiales que no sólo desarrollaría una función ideológica sino que es en parte consecuencia del poder ejercido por el contexto.

La Educación Superior ha estado expuesta durante esta época y continuaría expuesta a la reconfiguración de su identidad, sus representaciones y su interacción en la sociedad a través del discurso que la representa, un discurso que hay necesidad de analizar críticamente y continuamente para reflexionar sobre el mismo, sobre sus formas de afectación externa y sus efectos en la sociedad. La tarea de la Educación Superior para rescatar su verdadera autonomía no radica en hacerse adaptable al cambio que le impone el contexto sino en velar porque ese cambio no se realice a ciegas. La universidad no debería perder su carácter crítico así sea con el fin de hacerse más ‘productiva’ o por bueno que ‘suene’ o que se ‘vea’ el cambio, de cualquier índole u origen, puesto que sucumbiría en él; no debería perder su narrativa de vida y su discurso que la ha establecido como filtro crítico para la sociedad, especialmente en épocas de crisis de identidad, representación y acción.

ABREVIATURAS

ACD	Análisis Crítico del Discurso
NTIC	Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación
LC	Lingüística Crítica
MR	Recursos de Miembros (por sus sigla en Inglés <i>Members' Resources</i>)
RR	Recursos de Representación
SSC	Supuestos de Sentido Común
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
IESALC	Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe
CRESALC	Centro Regional de Educación Superior para América Latina
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos
ONU	Organización de las Naciones Unidas
OEA	Organización de los Estados Americanos
FMI	Fondo Monetario Internacional
ASCUN	Asociación Colombiana de Universidades
ICETEX	Instituto Colombiano de Crédito y Estudios Técnicos en el Exterior
CONPES	Consejo Nacional de Política Económica y Social
ICFES	Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior
DNP	Departamento Nacional de Planeación
MEN	Ministerio de Educación Nacional

GLOSARIO

Estilo

El estilo es el proceso discursivo y social por medio del cual se establece la identidad social y la personalidad en el texto. Tanto la identidad individual como la social son afectadas por el contexto como también por otras identidades, representaciones y acciones discursivas (estilos, discursos, géneros) a las que se está expuesto.

Discurso

Para propósitos de esta tesis, el Discurso (con mayúscula) se considera un tipo o parte de las prácticas de tipo social utilizadas para representar el mundo y la realidad física, mental o social, entre otras cosas. También es un modo de ‘acción’ por medio del cual ‘actuamos’. El discurso dialécticamente constituye la sociedad y es constituido por ella.

Evaluación

Para propósitos del análisis crítico del discurso ésta tiene que ver con los valores explícitos en las formas textuales o implícitos en el nivel intertextual o como supuestos.

Género

Es un aspecto discursivo que indica ‘acción’. El género de políticas es el foco de análisis del esta tesis dentro del dominio de la educación y constituye un modo de ‘acción’ exhortativo.

Globalización

Proceso y período de la historia del presente por medio del cual las sociedades, economías y culturas se han integrado a una red mundial o global de comunicación y mercado, principalmente.

Metáfora gramatical

Se refiere a la aplicación del concepto tradicional de metáfora como entender una cosa en términos de otra, (el uso de un dominio en términos de otro) en términos del proceso de ‘nominalización’

Ideología:

Es una particular representación del mundo físico, mental o social que en términos de cambio puede afectar el establecimiento, mantenimiento o cambio de relaciones de poder o hegemonía en términos de discurso.

Interdiscursividad

Se refiere a lo que en ACD tiene que ver con la intertextualidad constitutiva, es decir, al hecho de tener un tipo de discurso afectando a otro en el contexto del segundo. Esta afectación generalmente inicia un proceso de recontextualización.

Intertextualidad

Es el proceso por el cual un texto está formado por otros textos o partes otros textos. Esta es la intertextualidad manifiesta que implica una cadena de textos que conforman el intertexto como posibilidad de análisis macro.

Mercantilización

Traducción de ‘*commodification*’, Proceso por el cual los ‘intangibles’ de tipo social y cultural adquieren características de productos como ‘bienes’, y ‘servicios’ dentro de un contexto de mercado y consumo.

Modalidad

Se refiere al proceso textual por el cual el autor toma posición con la verdad y facticidad de una declaración. Existen dos clases de modalidad, la epistémica y la deóntica (la primera de ‘veracidad’ o ‘posibilidad’ del significado de la información en una declaración y la segunda sobre la ‘necesidad’ u ‘obligación’ de la misma)

Neoliberalismo

Proyecto y proceso político y económico en el cual prima el principio del mercado como fuerza que regula y se regula a sí mismo, en términos de oferta y demanda.

Nominalización

Proceso discursivo por medio del cual se representa una forma gramatical por otra. Es la representación de procesos (verbos) como entidades (nombres). La nominalización como proceso abstracto implica usualmente (y con indicios ideológicos) la exclusión de agentes sociales en la representación de eventos.

Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación

Sistema tecnológico dentro del campo de la informática, como el caso de computadores para el procesamiento electrónico de datos e información integrado con las telecomunicaciones. Este sistema empezó a dominar a finales de la década de 1990 y está especialmente asociado a Internet.

Orden del discurso

Se refiere a las convenciones sociales y discursivas por las cuales un determinado discurso es o no es apropiado (o aceptado como opción discursiva). Implica una combinación de géneros, discursos y estilos que determinan la forma de producción discursiva en un contexto (espacio-temporalmente) determinado. Las relaciones de poder de un contexto determinado pueden utilizar un determinado tipo de discurso para mantener o cambiar las convenciones.

Pragmática

Es el estudio del lenguaje 'en uso' en decir, en una determinada intervención o evento social donde hay interacción social y discursiva.

Recontextualización

Es el proceso discursivo y social por medio del cual los elementos de una práctica discursiva y social se apropian del contexto de otra formando una diferente red de prácticas. Este es el proceso productivo que caracteriza al periodo estudiado en esta tesis donde las practicas discursivas educativas se recontextualizan con el tipo de discurso 'empresarial', o del 'mercado', como cambio tecnológico.

Supuestos y presuposición

Generalmente se refieren al sentido implícito en las declaraciones del discurso. Pueden ser de tipo existencial, proposicional y de valor (o evaluativas)

BIBLIOGRAFÍA

- Accino, José. (1999). El silencio de los corderos: sobre las tecnologías de la información y la educación. *Heuresis*, 2(3).
- Althusser, Louis. (1971). *Ideología y aparatos ideológicos de estado: (notas para una investigación)*. Medellín: La oveja negra.
- Anders, Günther. (1992). *Die Antiquiertheit des Menschen* (4 ed.). München: Beck.
- Apple, Michael. (1986). *Ideología y currículo*. Madrid: Akal.
- _____. (1996). *Política cultural y educación* (P. Manzano, Trad. 2a. ed.). Madrid: Morata.
- _____. (1999). Freire, Neo-liberalism and education. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 20(1), 5.
- Area Moreira, Manuel. (1998). Desigualdades, educación y nuevas tecnologías [Versión Electrónica]. *Quaderns Digitals*.
- Arias Ramirez, Jaime. (1985). Un poco de historia. En *Universidad a Distancia: Del Sueño a la Realidad* (pp. 15-39). Bogotá D. E.: Editora Guadalupe Ltda.
- Aries, Philippe. (1988). L'histoire des mentalités. En J. Le Goff (Ed.), *La Nueva Historia* (pp. 167-185). París: Ediciones Mensajero.
- Aróstegui, Julio. (2001). *La investigación histórica: teoría y método*. Barcelona: Crítica (Grijalbo Mondadori).
- Atcon, Rudolph P. (1966). *La universidad latinoamericana: Propuesta para un enfoque integral de desarrollo social, económico y educacional en América Latina*. Bogotá: ECO Revista de la Cultura de Occidente
- Atkinson-Grosjean, Janet. (1998). Illusions of excellence and the selling of the university: a micro study [Versión Electrónica]. *Electronic Journal of Sociology*, 3. Consultado abril 27 de 2006 desde: <http://www.sociology.org/archive.html>.
- Austin, John. (1971). *Cómo hacer cosas con palabras: palabras y acciones* (G. Carrió y E. Rabossi, Trad. 1a. ed.). Barcelona: Paidós.
- Bagnall, Richard. (2001). The contingent university: an ethical critique. En P. Roberts y M. Chambers (Eds.), *Digital developments in higher education: theory and practice* (pp. 25-40). Cambridge: UK: Taylor Graham Publishing.

- Bajtin, Mikhail. (1993). El problema de los géneros verbales. En G. S. Morson (Ed.), *Bajtin: ensayos y diálogos sobre su obra*. México: Fondo de Cultura Económica S.A.
- Bakhtin, Mikhail. (1986). Speech Genres. En C. Emerson (Ed.), *Speech Genres and Other essays*. Austin: University of Texas Press.
- Barros, Carlos. (2001). El retorno de la historia [Versión Electrónica]. *Cuadernos Digitales*, 3, 1-55. Consultado septiembre 23 de 2006 desde: <http://www.fcs.ucr.ac.cr/~historia/cuadernos/c9-his.htm>.
- Barthes, Roland. (1987). *El susurro del lenguaje: más allá de la palabra y de la escritura* (C. Fernandez Medrano, Trad. 1a. ed.). Barcelona: Paidós.
- Bauman, Zygmunt. (2001). *La globalización: consecuencias humanas* (D. Zadunaisky, Trad. 2a. ed.). México: Fondo de Cultura Económica.
- Beckett, David. (1998). Disembodied learning: how flexible delivery shoots higher education in the foot: well, sort of [Versión Electrónica]. *Electronic Journal of Sociology*, 3. Consultado octubre 12 de 2005 desde: <http://www.sociology.org/archive.html>.
- Bell, Daniel. (1973). *The coming of post-industrial society; a venture in social forecasting*. New York,: Basic Books.
- Beniger, J. (1986). *The Control Revolution: Technological and Economic Origins of the information society*. Cambridge: Mass.: Harvard University Press.
- Benveniste, Emile. (1966). *Problèmes de linguistique générale*. Paris: Gallimard.
- _____. (1971). *Problemas de lingüística general* (2a. ed.). Madrid: Siglo Veintiuno Editores.
- Bernstein, Basil. (1973). *Class, codes and control*. London: Routledge & Kegan Paul.
- _____. (1993). Un ensayo sobre educación, control simbólico y prácticas sociales. En *La construcción social del discurso pedagógico* (pp. 37-79). Bogotá: El Griot.
- _____. (1994). *La estructura del discurso pedagógico: clases, códigos y control* (2a ed. Vol. IV). Madrid: Morata; Fundación Paideia.
- Bloch, Marc. (1939). *La Societé Feodale. La Formation des Liens de Dépendance*. Paris: Éditions Albin Michel.

- _____. (2001). *Apología para la historia o el oficio de historiador* (2a. ed.). México: Fondo de Cultura Económica.
- Boltanski, Luc, y Chiapello, Eve. (2002). *El nuevo espíritu del capitalismo* (M. Colina, A. Riesco y R. Sanchez, Trad.). Madrid: Ediciones Akal, S. A.
- Borrero, Alfonso. S. J. (1985). Limitaciones y Prospectiva. En J. Arias Ramirez, H. Serna Gómez, H. Bernal y A. Borrero (Eds.), *Universidad a Distancia: Del Sueño a la Realidad* (pp. 155-166). Bogotá D. E.: Editora Guadalupe Ltda.
- Boshier, Roger (1999). Mapping the new world [Versión Electrónica]. *TERN*, 1-24. Consultado mayo 13 de 2004 desde: <http://www.edst.educ.ubc.ca/tern/Map/map.htm>.
- Boudon, Raymond. (1989). *The analysis of ideology*. Chicago: University of Chicago Press.
- Bourdieu, Pierre. (1984). *Homo academicus*. Paris: Ed. de Minuit.
- _____. (2001). *Qué significa hablar?* (3a. ed.). Madrid: Akal.
- Bourdieu, Pierre, y Eagleton, Terry. (2003). Doxa y vida cotidiana: una entrevista. En S. Zizek (Ed.), *Ideología: un mapa de la cuestión* (pp. 295-308). México: Fondo de Cultura Económica.
- Bourdieu, Pierre, y Jordá, Joaquín. (2000). *Contrafuegos 1: reflexiones para servir a la resistencia contra la invasión neoliberal* (2a ed.). Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, Pierre, y Wacquant, Loïc J. D. (2001). *Las argucias de la razón imperialista*. Barcelona: Paidós.
- Braudel, Fernand. (1971). *Las civilizaciones actuales: estudio de historia económica y social* (J. Gómez y G. Anes, Trad. 1a. ed.). Madrid: Tecnos.
- Brint, Steven G. (1994). *In an age of experts: the changing role of professionals in politics and public life*. Princeton, N.J.: Princeton University Press.
- Buenfil Burgos, Rosa Nidia. (2003). Globalización, educación y análisis político de discurso. En J. Granja Castro (Ed.), *Miradas a lo educativo: Exploraciones en los límites* (pp. 17-42). Mexico, D.F.: Plaza y Valdéz S.A.
- Cabero, Julio. (1994). Nuevas tecnologías, comunicación y educación. *Comunicar*(3), 14-25.

- Caffarel, Alice, Martin, J., y Matthiessen, Christian (Eds.). (2004). *Language typology: a functional perspective*. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins.
- Calsamiglia Blancafort, Helena, y Tusón, Amparo. (2004). *Las cosas del decir: Manual de análisis del discurso* (1* ed.). Barcelona: Ariel.
- Calvo, Tomás, y Avila, Remedios (Eds.). (1991). *Paul Ricoeur: Los Caminos de la Interpretación* (1a. ed.). Barcelona: Editorial Anthropos.
- Callister, T., y Burbules, Nicholas. (1998). Paying the piper: the educational cost of the commercialization of the Internet [Versión Electrónica]. *Electronic Journal of Sociology*, 3. Consultado mayo 14 de 2004 desde: <http://www.sociology.org/archive.html>.
- Carr, Edward Hallett (1995). *Qué es Historia?* (J. R. Maura, Trad. 10 ed.). Barcelona: Editorial Ariel, S.A.
- Castells, Manuel. (1986). *El desafío tecnológico España y las nuevas tecnologías*. Madrid: Alianza.
- _____. (1998a). *La era de la información: economía, sociedad y cultura. Vol. 1, La sociedad red* (C. Martínez Gimeno, Trad. 1a. ed.). Madrid: Alianza Editorial.
- _____. (1998b). *La era de la información: economía, sociedad y cultura. Vol. 2, El poder de la identidad* (C. Martínez Gimeno, Trad. 1a. ed.). Madrid: Alianza.
- _____. (1999). *La era de la información: economía, sociedad y cultura. Vol. 3, Fin de milenio* (C. Martínez Gimeno, Trad. 1a. ed.). Madrid: Alianza Editorial.
- Castro-Gómez, Santiago, y Mendieta, Eduardo. (1998). Introducción: la translocalización discursiva de "Latinoamérica en tiempos de la globalización". En S. Castro-Gómez y E. Mendieta (Eds.), *Teorías sin disciplina, Latinoamericanismo, poscolonialidad y globalización en debate* (pp. 5-30). México, D.F.: M. A. Porrúa; University of San Francisco.
- Certeau, Michel de. (1993). *L'écriture de l'histoire*. Paris: Gallimard.
- Clark, Richard E. (1983). Reconsidering Research on Learning from Media. *Review of Educational Research*, 53(4), 445-459.
- Collingwood, Robin. (1946). *The idea of history*. Oxford: Clarendon press.

- Chambers, Mark, y Roberts, Peter. (2001). Exploring digital realms: higher education and cyberspace. En P. Roberts y M. Chambers (Eds.), *Digital developments in higher education: theory and practice* (pp. 1-10). Cambridge: UK: Taylor Graham Publishing.
- Chaumier, Jacques. (1989). *Les techniques documentaires* (5a. ed.). Paris: Presses Universitaires de France.
- Chaves, José María. (1957). *La reforma universitaria en Colombia*. Bogotá,: Editorial A B C.
- Chiapello, Eve, y Fairclough, Norman. (2002). Understanding the new management ideology: a transdisciplinary contribution from critical discourse analysis and new sociology of capitalism. *Discourse and Society*, 13(2), 185-208.
- Chomsky, Noam. (1997). Market Democracy in a Neoliberal Order: Doctrines and Reality. *Z Magazine*.
- _____. (2002). Democracia y Mercados en el Nuevo Orden Mundial. En N. Chomsky y H. Dieterich (Eds.), *La Sociedad Global: Educación, Mercado y Democracia* (pp. 15-47). Tlalnepantla, Mexico: Contrapuntos.
- Chomsky, Noam, y Desmonts, Antonio. (2000). *El beneficio es lo que cuenta: neoliberalismo y orden global* (A. Desmonts, Trad.). Barcelona: Crítica.
- Chomsky, Noam, y Dieterich, Heinz. (2002). *La sociedad global: educación, mercado y democracia*. Tlalnepantla, Mexico: Contrapuntos.
- Chouliaraki, Lilie, y Fairclough, Norman. (1999). *Discourse in late modernity: rethinking critical discourse analysis*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Delors, Jacques. (1996). *La educación encierra un tesoro: informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana, UNESCO.
- Deslauriers, Jean-Pierre. (2004). *Investigación cualitativa: guía práctica* (M. A. Gómez, Trad.). Pereira: Editorial Papiro.
- Didriksson, Axel. (2000). *La universidad del futuro: relaciones entre la educación superior, la ciencia y la tecnología* (2a ed.). México, D.F.: Universidad Nacional

- Autónoma de México. Centro de Estudios sobre la Universidad : Plaza y Valdés Editores.
- Didriksson, Axel (2006). Tendencias de la Educación Superior en América Latina [Versión Electrónica]. *IESALC informa*. Consultado septiembre 28 de 2006 desde: <http://www.iesalc.unesco.org.ve/pruebaobservatorio/boletin130/boletinno130.htm>.
- Droysen, Johann Gustav. (1983). *Histórica*. Barcelona: Editorial Alfa.
- Drucker, Peter F. (1969). *The age of discontinuity; guidelines to our changing society*. New York,: Harper & Row.
- _____. (1970). *Technology, management & society; essays* ([1st ed.]. New York,: Harper & Row.
- _____. (1993). *Post-capitalist society* (1st ed.). New York, NY: HarperBusiness.
- Duby, Georges. (1961). Histoire des mentalités. En C. Samaran (Ed.), *L'Histoire et ses méthodes* (pp. 911-966). Paris: Gallimard.
- Dupront, Alphonse. (1964). *L'histoire et l'historien*. Paris: Librairie Arthème Fayard.
- Dupuy, François. (2004). *Sharing knowledge: the why and how of organizational change*. Houndmills, Basingstoke, Hampshire ; New York: Palgrave Macmillan.
- Eagleton, Terry. (2003). La ideología y sus vicisitudes en el Marxismo occidental. En S. Zizek (Ed.), *Ideología: un mapa de la cuestión* (pp. 199-251). Mexico: Fondo de Cultura Económica.
- Echeverría, Rafael, y Castillo, Fernando. (1974). Elementos para la teoría de la ideología. En M. A. Garretón Merino (Ed.), *Ideología y medios de comunicación* (pp. 9-44). Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Elorza, Izaskun , y Iglesias, Nely (2002). Tracing Context in Advertising Discourse. En P. Alonso, M. J. Sánchez, J. Hyde y C. Morán (Eds.), *Aspects of Discourse Analysis* (pp. 133-163). Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Escobedo, Hernán. (1988). El Uso Interactivo y el Uso Instruccional del Computador en la Educación. En V. M. Gómez (Ed.), *Educadores e Informática: Promesas, dilemas y realidades* (pp. 27-76). Santafé de Bogotá: Colciencias.

- Fabbri, Paolo, y Marcarino, Aurelia. (1985). Il Discorso politico [Versión Electrónica]. *Carte Semiotiche*. Consultado febrero 15 de 2007 desde: http://www.paolofabbri.it/traduzioni/discorso_politico.html.
- Fairclough, Norman. (1989). *Language and power*. London: Longman.
- _____. (1991). What might we mean by 'enterprise' discourse? En R. Keat y N. Abercrombie (Eds.), *Enterprise Culture* (pp. 38-57). New York: Routledge.
- _____. (1992). *Discourse and social change*. Cambridge, UK: Polity Press.
- _____. (1993). Critical discourse analysis and the marketization of public discourse: the universities. *Discourse Society*, 4(2), 133-168.
- _____. (1995a). Critical Discourse Analysis and the Marketization of Public Discourse: The Universities. En N. Fairclough (Ed.), *Critical discourse analysis: the critical study of language* (pp. 130-166). London: Longman.
- _____. (1995b). *Critical discourse analysis: the critical study of language*. London: Longman.
- _____. (1995c). *Media discourse*. London ; New York: E. Arnold.
- _____. (2000). Language and neo-liberalism (Editorial). *Discourse and Society*, 11(2), 147-148.
- _____. (2003a). *Analysing discourse: textual analysis for social research*. London: Routledge.
- _____. (2003b). El análisis crítico del discurso como método para la investigación en ciencias sociales. En R. Wodak y M. Meyer (Eds.), *Métodos de análisis crítico del discurso* (pp. 179-203). Barcelona: Gedisa.
- Fairclough, Norman, y Wodak, Ruth. (2000a). Análisis crítico del discurso. En T. A. van Dijk (Ed.), *El discurso como interacción social* (Vol. 2, pp. 367-404). Barcelona: Gedisa.
- _____. (2000b). Higher education and the KBE: recontextualizing the "Bologna Strategy" in Austria and Romania (pp. 50): Lancaster University.
- Febvre, Lucien. (1930). *Civilisation: le mot et l'idée*. Paris: Centre International de Synthèse.
- _____. (1953). *Combats pour l'histoire*. Paris: Librairie Armand Colin.

- Feenberg, Andrew. (1990). Post-industrial discourses. *Theory and Society*, 19(6), 709-737.
- _____. (1999). *Questioning technology*. London: Routledge.
- Foucault, Michel. (1961). *Histoire de la folie à l'age classique*. Paris: Gallimard.
- _____. (1963). *Naissance de la clinique: une archéologie du regard médical*. Paris: Presses Universitaires de France.
- _____. (1966). *El nacimiento de la clínica*. Madrid: Siglo XXI.
- _____. (1967). *Historia de la locura en la época clásica*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- _____. (1969). *L'Archéologie du savoir* (1a. ed.). Paris: Gallimard.
- _____. (1971). *L'ordre du discours*. Paris: Gallimard.
- _____. (1972). *The archaeology of knowledge* (1a. ed.). New York: Pantheon Books.
- _____. (1984). *La arqueología del saber* (10a. ed.). México D.F.: Siglo Veintiuno.
- _____. (1987). *El orden del discurso* (A. González Troyano, Trad. 3a. ed.). Barcelona: Tusquets.
- _____. (1988). El sujeto y el poder. *Revista Mexicana de Sociología*, 50(3), 3-20.
- Fowler, Roger, Hodge, Bob, Kress, Gunther, y Trew, Tony. (1979). *Language and control*. London: Routledge & Kegan Paul.
- _____. (1983). *Lenguaje y control* (V. Reyes, Trad.). México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Fox, Jeremy (2004). *Chomsky y la globalización* (C. Font, Trad. 1a. ed.). Barcelona: Editorial Gedisa S.A.
- Freire, Paulo. (1996). *Cartas a Cristina: reflexiones sobre mi vida y mi trabajo* (1a. ed.). México: Siglo XXI.
- Gadamer, Hans-Georg (1997). *Verdad y Método I* (A. Aparicio y R. de Agapito, Trad.). Salamanca: Ediciones Sígueme.
- García Aretio, Lorenzo. (1999). Historia de la Educación a Distancia [Versión Electrónica]. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 2. Consultado julio 28 de 2007 desde:
http://www.utpl.edu.ec/ried/index.php?option=com_content&task=view&id=274&Itemid=53.

- García Canclini, Néstor (2002). *Definiciones en Transición*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales CLACSO.
- Gee, James Paul. (2005a). *An introduction to discourse analysis: theory and method* (2nd ed.). London: Routledge.
- _____. (2005b). *La Ideología en los discursos: lingüística social y alfabetizaciones*. Madrid: Morata.
- Gibbons, Michael, Limoges, Camille, Nowotny, Helga, *et al.* (1997). *La nueva producción del conocimiento: la dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas* (J. Pomares, Trad.). Barcelona: Pomares-Corredor.
- Giddens, Anthony. (1995). *Modernidad e identidad del yo: el yo y la sociedad en la época contemporánea* (J. L. Gil Arístu, Trad. 1 ed.). Barcelona: Península.
- _____. (1999). *Consecuencias de la modernidad* (A. Lizón Ramón, Trad. 1a ed.). Madrid: Alianza Editorial.
- _____. (2000). *Un mundo desbocado: los efectos de la globalización en nuestras vidas* (P. Cifuentes, Trad.). Madrid: Taurus.
- Gómez, Jaime (2000). *Educación a Distancia, los Retos de la Tecnología y la Comunicación*. Santafé de Bogotá: Estrategias Educativas Ltda.
- Gómez, Lucía, Navas, Almudena, y Bernad, Joan Carles. (2005). Sujetos flexibles: racionalidades neoliberales y políticas educativas. *Education Policy Analysis Archives*, 13(44), 1-26.
- Gómez, Victor Manuel. (1988). Educación informática y educación informatizada. En V. M. Gómez (Ed.), *Educadores e Informática: promesas, dilemas y realidades* (pp. 313-348). Santafé de Bogotá: Colciencias.
- Gouldner, Alvin. (1978). *La dialéctica de la ideología y la tecnología: los orígenes de la gramática y el futuro de la ideología* (N. A. Míguez, Trad.). Madrid: Alianza Editorial, S.A.
- Graham, Philip. (2001). Space: Irrealis Objects in Technology Policy and their Role in a New Political Economy. *Discourse Society*, 12(6), 761-788.
- Gramsci, Antonio. (1962). *Notas sobre Maquiavelo, sobre la política y sobre el estado moderno*. Buenos Aires: Lautaro.

- _____. (1999). *Cuadernos de la cárcel* (A. M. Palos, Trad. 2a. ed.). México: Editorial Era.
- Grant, David (Ed.). (2005). *Discourse and Organizational Change I* (Vol. part 1): Emerald Group Publishing Limited.
- Gumperz, John, y Hymes, Dell. (1972). *Directions in sociolinguistics: the ethnography of communication*. New York: Holt.
- Habermas, Jürgen. (1982). *Conocimiento e interés*. Madrid: Taurus.
- _____. (1992). *Ciencia y técnica como "ideología"* (2a. ed.). Madrid: Tecnos.
- _____. (2003). *Teoría de la acción comunicativa. Vol.2, Crítica de la razón funcionalista* (4a. ed.). Madrid: Taurus.
- Habermas, Jürgen (1999). *Teoría de la acción comunicativa, I: Racionalidad de la acción y racionalización social* (Vol. 1). Madrid: Grupo Santillana de Ediciones, S.A.
- Habermas, Jürgen, y Blazek, John. (1987). The idea of the University: Learning Processes. *New German Critique*(41), 3-22.
- Halliday, John (2003). Who wants to learn forever? hyperbole and difficulty with lifelong learning. *Studies in Philosophy and Education*, V22(3), 195-210.
- Halliday, M. A. K., y Martin, J. R. (1993). *Writing science: literacy and discursive power*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.
- Halliday, Michael. (1978). *Language as social semiotic: the social interpretation of language and meaning*. London: Edward Arnold.
- _____. (1982). *El lenguaje como semiótica social* (J. F. Santana, Trad.). México: Fondo de Cultura Económica.
- _____. (1985). *An introduction to functional grammar*. London; Baltimore: E. Arnold.
- Halliday, Michael, y Hasan, Ruqaiya. (1989). *Language, context, and text: aspects of language in a social-semiotic perspective* (2 ed.). Oxford: Oxford University Press.
- Harvey, David. (1990). *La Condición de la posmodernidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Harvey, Sharon (2001). Repositioning knowledge in the information age: Implications for higher education. En P. Roberts y M. Chambers (Eds.), *Digital developments in higher education: theory and practice* (pp. 41-62). Cambridge: U.K.: Taylor Graham Publishing.

- Heidegger, Martin. (1977). *The question concerning technology, and other essays* (1st ed.). New York: Harper & Row.
- Hodge, Bob, y Kress, Gunther R. (1988). *Social semiotics*. Cambridge, UK: Polity Press in association with Basil Blackwell, Oxford, UK.
- Iedema, Rick, y Wodak, Ruth. (1999). Introduction: Organizational Discourses and Practices. *Discourse Society*, 10(1), 5-19.
- Jameson, Fredric. (1996). *Teoría de la postmodernidad*. Madrid: Trotta.
- _____. (2003). La posmodernidad y el mercado. En S. Zizek (Ed.), *Ideología: un mapa de la cuestión* (pp. 309-238). México: Fondo de Cultura Económica.
- Jaramillo, Isabel. (2005). Internationalization of Higher Education in Colombia. En H. De Wit y World Bank (Eds.), *Higher education in Latin America: the international dimension*.
- Jessop, Bob. (1994). The transition to Post-Fordism and the Schumpeterian workfare state. En R. Burrows y B. Loader (Eds.), *Towards a post-Fordist welfare state?* London: Routledge.
- Kahler, Erich. (1964). *The meaning of history*. New York,: G. Braziller.
- Kanter, Rosabeth Moss. (2002). *Evolve!: para triunfar en la cultura digital del mañana* (M. E. Aparicio, Trad.). Bilbao: Ediciones Deusto, S. A.
- Katz, Richard. (1999a). Competitive strategies for higher education in the information age. En R. Katz (Ed.), *Dancing with the devil: information technology and the new competition in higher education* (pp. 28-52). San Francisco, Calif.: Jossey-Bass Publishers.
- _____. (Ed.). (1999b). *Dancing with the devil: information technology and the new competition in higher education* (1st ed.). San Francisco, Calif.: Jossey-Bass Publishers.
- Kress, Gunther, y Hodge, Bob. (1979). *Language as ideology*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Kristeva, Julia, y Moi, Toril. (1986). *The Kristeva reader*. New York: Columbia University Press.

- Kroker, Arthur. (1998). Capitalismo virtual. En S. Aronowitz, B. Martinsons y M. Menser (Eds.), *Tecnociencia y cibercultura: La interrelacion entre cultura, tecnología y ciencia* (pp. 195-224). Barcelona: Paidós.
- Kula, Witold. (1958). *Rozwazania o historii* (1a. ed.). Warszawa: Panstwowe Wydawn Naukowe.
- Labov, William. (1972). *Language in the inner city: studies in the Black English vernacular*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Lacouture, Jean. (1988). La Historia Inmediata. En J. Le Goff, R. Chartier y J. Revel (Eds.), *La Nouvelle Histoire* (pp. 229-254). Paris: Complexe.
- Larraín, Jorge. (1979). *The concept of ideology*. Athens: University of Georgia Press.
- Laver, Murray. (1989). *Information technology: agent of change*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Le Goff, Jacques (Ed.). (1978). *La nouvelle histoire*. Paris: Complexe.
- Le Goff, Jacques, Chartier, Roger, y Revel, Jacques (Eds.). (1988). *La Nueva Historia*. Paris: Ediciones Mensajero.
- Le Goff, Jacques, y Nora, Pierre. (1974). *Faire de l'histoire. 2, Nouvelles approches*. Paris: Gallimard.
- _____. (1985). *Hacer la historia: Nuevos enfoques* (2a. ed. Vol. 2). Barcelona: Laia.
- Lebot, Ivon. (1979). *Educación e Ideología en Colombia*. Bogotá: La Carreta Inéditos Ltda.
- Lebrun, François. (1971). *Les hommes et la mort en Anjou aux 17e et 18e siècles: essai de démographie et de psychologie historiques*. Paris: Mouton.
- Lemke, J. L. (1995). *Textual politics: discourse and social dynamics*. London ; Bristol, PA: Taylor & Francis.
- Levinson, Stephen C. (1983). *Pragmatics*. Cambridge Cambridgeshire ; New York: Cambridge University Press.
- Levy, Pierre (1999). *Qué es lo virtual?* (D. Levis, Trad.). Barcelona: Editorial Paidós.
- Luhmann, Niklas. (1996). *Teoría de la sociedad y pedagogía*. Barcelona; Buenos Aires; México: Paidós.
- Luke, Timothy. (2001). Getting blown to bits: what happens when market imperatives push higher education on-line. En P. Roberts y M. Chambers (Eds.), *Digital*

- developments in higher education: theory and practice* (pp. 11-23). Cambridge: UK: Taylor Graham Publishing.
- Lyotard, Jean Francois. (2006). *La condición postmoderna* (M. Rato, Trad. 9a ed.). Madrid: Cátedra.
- Lyotard, Jean François. (1984). *The postmodern condition: a report on knowledge* (G. Bennington y B. Massumi, Trad.). Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Maldonado, Luis Facundo, y Maldonado, Paola Inés. (2000). *Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación: Estado del Arte de la Investigación, 1990-1999*. Trabajo presentado en el Congreso de SOCOLPE: La Investigación Educativa y Pedagógica en Colombia: Balance de una Década.
- Marrou, Henri-Iréné. (1999). *El conocimiento histórico*. Barcelona: Idea Books.
- Marston, Greg. (2004). *Social policy and discourse analysis: policy change in public housing*. Aldershot, Hants, England ; Burlington, VT: Ashgate.
- Martín-Barbero, Jesús. (1999). Recepción de medios y consumo cultural: travesías. En G. Sunkel (Ed.), *El consumo cultural en América Latina*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- _____. (2000). Una mirada latinoamericana a la sociedad de la información. En UNICOM (Ed.), *Desafíos de la sociedad de la información en América Latina y Europa* (pp. 27-33). Santiago de Chile: Editorial LOM.
- Mattelart, Armand. (2000). *Historia de la utopía planetaria: de la ciudad profética a la sociedad global*. Barcelona [etc.]: Paidós.
- McLuhan, Marshall. (1985). *La galaxia Gutenberg génesis del "homo typographicus"*. Barcelona: Planeta-Agostini.
- _____. (1996). *Comprender los medios de comunicación: las extensiones del ser humano* (1a ed.). Barcelona; México: Paidós.
- McLuhan, Marshall, y Fiore, Quentin. (1987). *El medio es el masaje* ([1a. reimp.] ed.). Barcelona: Paidós.
- McLuhan, Marshall, y Powers, B. R. (1989). *La aldea global: transformaciones en la vida y los medios de comunicación mundiales en el siglo XXI* (C. Ferrari, Trad.). Barcelona: Editorial Planeta Agostini.

- Meyer, Michael (2003). Entre la teoría, el método y la política; la ubicación de los enfoques relacionados con el ACD (A. Fernández Tomás y B. Eguibar, Trad.). En R. Wodak y M. Meyer (Eds.), *Métodos de análisis crítico del discurso* (pp. 35-59). Barcelona: Gedisa.
- Mockus, Antanas. (1988). Pedagogía, escritura e informática. En V. M. Gómez (Ed.), *Educadores e informática: promesas, dilemas y realidades* (pp. 103-153). Santafé de Bogotá: Colciencias.
- Mora-Ninci, Carlos. (2001). La observación dialéctica: problemas de método en investigaciones educativas. En C. A. Torres (Ed.), *Paulo Freire y la agenda de la educación latino-americana en el siglo XXI* (pp. 175-199). Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Mumby, Dennis, y Stohl, Cynthia. (1991). Power and discourse in organization studies: absence and the dialectic of control. *Discourse and Society*, 2(3), 313-332.
- Noble, David. (1998). Digital diploma mills: the automation of higher education [Versión Electrónica]. *First Monday*. Consultado octubre 20 de 2005 desde: http://www.firstmonday.org/issues/issue3_1/noble/.
- Olssen, Mark, y Peters, Michael. (2005). Neoliberalism, higher education and the knowledge economy: from the free market to knowledge capitalism. *Journal of Education Policy*, 20(3), 313-345.
- Ollivier, Bruno. (1999). La universidad y la educación, entre la multimedia y la mundialización: hacia una nueva ideología? *Tecnología y Comunicación Educativas*, 13(29), 4-16.
- Orlikowski, Wanda. (1992). The duality of technology: rethinking the concept of technology in organizations. *Organization Science*, 3(3), 398-427.
- Orwell, George. (1951). *Mil novecientos cochenta y cuatro* (3a ed ed.). Buenos Aires: Guillermo Kraft.
- _____. (1984). *1984* (R. Vázquez Zamora, Trad. 6a ed ed.). Barcelona: Destino.
- Parker, Ian (2004). This world demands our attention: Ian Parker in conversation with Dimitris Papadopoulos. *Forum: Qualitative Social Research*, 5(3), 1-10.

- Paulston, Rolland G. (1996). *Social cartography: mapping ways of seeing social and educational change*. New York: Garland Pub.
- Pêcheux, Michel. (1975). *Analyse du discours langue et idéologies*. Paris: Didier-Larousse.
- Peña Borrero, Luis Bernardo. (1988). La promesa educativa del computador. En V. M. Gómez (Ed.), *Educadores e Informática* (pp. 1-25). Santafé de Bogotá: Colciencias.
- Poster, Mark. (1990). *The mode of information: poststructuralism and social context*. Chicago: University of Chicago Press.
- Postman, Neil. (1994). *Tecnópolis: la rendición de la cultura a la tecnología*. Barcelona: Galaxia Gutenberg: Círculo de Lectores.
- _____. (1999). *El fin de la educación: una nueva definición del valor de la escuela*. Barcelona: Octaedro; EUMO.
- Reboul, Olivier. (1986). *Lenguaje e ideología* (M. Schinga Prósper, Trad. 1a ed.). México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Ricoeur, Paul. (1989). *Ideología y utopía* (A. Bixio, Trad. 1a ed.). Barcelona: Gedisa.
- _____. (2000). *La Mémoire, l'histoire, l'oubli*. Paris: Éditions du Seuil.
- _____. (2006). *Teoría de la interpretación: discurso y excedente de sentido* (G. Monges Nicolau, Trad. 3a. ed.). México: Siglo Veintiuno.
- Roberts, Peter. (1999). The future of the university: reflections from New Zealand. *International Review of Education*, 45(1), 65-85.
- Roberts, Peter, y Peters, Michael. (1998). Information technologies and tertiary education in New Zealand [Versión Electrónica]. *First Monday*. Consultado diciembre 12 de 2005 desde: http://www.firstmonday.org/issues/issue3_12/roberts/index.html.
- Rodrigues de Almeida, Reginaldo. (2003). *De la sociedad de la información a la sociedad del conocimiento: la sociedad del bit*. Universidad Complutense de Madrid, Madrid.
- Sádaba Rodríguez, Igor. (2002). La conflictividad en la sociedad de la información y la globalización: de la 'cuestión social' al discurso del riesgo [Versión Electrónica]. *Nómadas*, 26.
- Sagren, Moodley. (2005). The promise of e-development? A critical assessment of the state ICT for poverty reduction discourse in South Africa. *Perspectives on Global Development and Technology*, V4(1), 1-26.

- Saussure, Ferdinand de, Bally, Charles, Sechehaye, Albert, Riedlinger, Albert, y Alonso, Amado. (1975). *Curso de lingüística general* (12a ed.). Buenos Aires: Losada.
- Scott, Peter (Ed.). (2000). *Higher education reformed*. London; New York: Falmer Press.
- Schraube, Ernst. (2005). 'Torturing things until they confess': Gunther Anders' critique of technology. *Science as Culture*, 14(1), 77-85.
- Searle, John. (1980). *Actos de habla: ensayo de filosofía del lenguaje* (L. M. Valdés Villanueva, Trad.). Madrid: Cátedra.
- Semkowicz, Wladyslaw. (1951). *Paleografía lacinska*. Cracovia: Jan Cotty.
- Sennett, Richard. (1998). *The corrosion of character: the personal consequences of work in the new capitalism* (1st ed.). New York: Norton.
- Serna Gómez, Humberto. (1985). Estructura Técnica. En J. Arias Ramirez, H. Serna Gómez, H. Bernal y A. Borrero (Eds.), *Educación a Distancia: Del Sueño a la Realidad* (pp. 43-103). Bogotá D.E.: Editorial Guadalupe Ltda.
- Sinclair, John, y Coulthard, Malcolm. (1975). *Towards an analysis of discourse: the English used by teachers and pupils*. London: Oxford University Press.
- Smith, Richard, Lewis, Brian, y Massey, Christine. (2005). Policy processes for technological change. En A. Metcalfe (Ed.), *Knowledge management and higher education: a critical analysis* (pp. 182-195). Hershey: Information Science Pub.
- Sosteric, Mike, Ratkovic, Gina, y Gismondi, Mike. (1998). The university, accountability, and market discipline in the late 1990s [Versión Electrónica]. *Electronic Journal of Sociology*, 3. Consultado diciembre 6 de 2005.
- Stearn, Gerald Emanuel. (1967). *McLuhan, hot & cool*. New York,: Dial Press.
- Sunkel, Guillermo (2005). Una mirada otra: la cultura desde el consumo. En D. Mato (Ed.), *Estudios y otras prácticas intelectuales latinoamericanas en cultura y poder* (pp. 530-543). Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Taylor, Peter. (1998). Institutional change in uncertain times: lone ranging is not enough. *Studies in Higher Education*, 23(3), 269-279.
- Topolski, Jerzy. (1992). *Metodología de la Historia* (M. L. R. Tapia, Trad. 3a. ed.). Madrid: Cátedra.

- Tünnermann, Carlos. (2000). *Universidad y sociedad: balance histórico y perspectivas desde América Latina* (1 ed.). Caracas: Ministerio de Educación, Cultura y Deportes.
- Ungar, Sheldon (2003). Misplaced metaphor: A critical analysis of the "knowledge society". *The Canadian Review of Sociology and Anthropology*, 40(3), 331-347.
- van Dijk, Teun. (1993). Principles of Critical Discourse Analysis. *Discourse and Society*, 4(2), 249-283.
- _____. (1995). Ideological discourse analysis. *New Courant*, 4, 135-161.
- _____. (1997). What is political discourse analysis? En J. B. C. Blommaert (Ed.), *Political Linguistics*. Amsterdam: Benjamins.
- _____. (1998a). *Ideología: un enfoque multidisciplinario* (L. Berrone de Blanco, Trad.). Barcelona: Editorial Gedisa, S.A.
- _____. (1998b). *Ideology: a multidisciplinary approach*. London: SAGE.
- _____. (2003). La multidisciplinariedad del análisis crítico del discurso: un alegato en favor de la diversidad. En R. Wodak y M. Meyer (Eds.), *Métodos de análisis crítico del discurso* (pp. 143-177). Barcelona: Editorial Gedisa, S.A.
- Voloshinov, Valentin. (1976). *El signo ideológico y la filosofía del lenguaje* (R. Russovich, Trad.). Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Vovelle, Michel. (1973). *Piété baroque et déchristianisation en Provence au XVIIIe siècle: les attitudes devant la mort d'après les clauses des testaments*. Paris: Plon.
- _____. (1995). *El Hombre de la Ilustración* (J. Gil, Trad.). Madrid: Alianza.
- Wagner, Peter. (1997). *Sociología de la modernidad: libertad y disciplina*. Barcelona: Herder.
- Wendt, Ronald. (1994). Learning to "walk the talk": a critical tale of the micropolitics at a total quality university. *Management Communication Quarterly*, 8(1), 5-45.
- Williams, Trevor. (1994). *Historia de la tecnología. Vol. 4, Desde 1900 hasta 1950 (I)* (3a. ed.). México: Siglo XXI.
- Wittgenstein, Ludwig. (1953). *Philosophical investigations*. Oxford: B. Blackwell.
- _____. (1961). *Tractatus logico-philosophicus*. London: Routledge & Kegan Paul.

- _____. (1988). *Investigaciones filosóficas* (A. García Suárez y U. Moulines, Trad.). Barcelona: Crítica.
- Wodak, Ruth. (2000). From conflict to consensus? The co-construction of a policy paper. En P. Muntigl, G. Weiss y R. Wodak (Eds.), *European Union discourses on un/employment: an interdisciplinary approach to employment, policy-making and organizational change* (pp. 73-114). Amsterdam/Philadelphia: Benjamins.
- _____. (2003a). De qué trata el análisis crítico del discurso (ACD)? En R. Wodak y M. Meyer (Eds.), *Métodos de análisis crítico del discurso* (pp. 17-34). Barcelona: Gedisa.
- _____. (2003b). El enfoque histórico del discurso. En R. Wodak y M. Meyer (Eds.), *Métodos de análisis crítico del discurso* (pp. 101-142). Barcelona: Gedisa.
- Wodak, Ruth (1999). Critical discourse analysis at the end of the twentieth century. *Research on language and social interaction*, 32, 185-193.
- Wodak, Ruth, y Meyer, Michael (Eds.). (2003). *Métodos de análisis crítico del discurso* (1 ed.). Barcelona: Editorial Gedisa, S.A.
- Wright, Georg. H. von. (1979). *Explicación y comprensión* (L. Vega, Trad.). Madrid: Alianza Editorial.
- Yang, Rui. (2003). Globalisation and higher education development: a critical analysis. *International Review of Education*, 49(3/4), 269-291.
- Zizek, Slavoj. (2003). El espectro de la ideología. En S. Zizek (Ed.), *Ideología: un mapa de la cuestión* (pp. 7-42). Buenos Aires: FCE de Argentina.

ANEXO 1:

LISTA DE DOCUMENTOS INICIALES SELECCIONADOS NACIONALES

No	DOCUMENTOS OFICIALES PUBLICADOS	MEDIO	ENTIDAD	AÑO
1	Memoria al congreso nacional (1993-1994)	foto 18	MEN	1994
2	Documento CONPES de educación superior	foto 3	ICFES	1995
3	Educación Superior: recursos humanos para el bienestar y la competitividad	foto 6	MEN, ICFES, ICETEX, DNP	1995
4	La educación propósito nacional y asunto de todos	foto 17	MEN	1996
5	Plan decenal de educación (1996-2005)	folleto 22	MEN	1996
6	Foro educativo nacional: como hace realidad los propósitos del plan decenal de educación (1996-2005)	foto 7	MEN	1997
7	Criterios y procedimientos para la acreditación previa de los programas académicos de pregrado y de especialización en educación	libro 26	MEN, CNA	1998
8	Reforma educativa y proyecto educativo nacional (informe al congreso) (1994-1998)	foto 19	MEN	1998
9	Hacia una nueva educación	copia libro 23	MEN	1998
10	Educación para el cambio, asunto de todos (1998-1999)	fotos 10, 12	MEN	1999
11	Pedagogía y educación –CNA (Reflexiones sobre el documento 272 de 1998 para la acreditación previa de programas de educación)	libro 27	MEN, CNA	1999
12	Bases para una política de estado en materia de educación superior	foto 2	MEN, ICFES	1999
13	Informe de gestión al Congreso Nacional (1999-2000)	fotos 11, 13	MEN	2000
14	Movilización social por la educación superior: Construcción colectiva de un modelo ideal de educación superior (1999-2000)	Copia folleto 25	ICFES	2000

INTERNACIONALES

1	Las nuevas tecnologías en la década de los noventa: una estrategia socioeconómica	foto 16a copi 16b	OCDE	1990
2	Higher education, the lessons of experience	pdf 47	BANCO MUNDIAL	1994
3	Documento de política para el cambio y el desarrollo en la educación superior	pdf 40	UNESCO	1995
4	The knowledge-base economy	pdf 37	OCDE	1996
5	Global Information Infrastructure-Global Information Society (GII-GIS) Policy Requirements	pdf 33	OCDE	1997
6	Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI, visión y acción	foto 14 pdf 43	UNESCO	1998
7	Quality and internacionalization in higher education	pdf 34	OCDE	1999
8	La educación superior en los países en desarrollo, peligros y promesas	pdf 45	BANCO MUNDIAL	2000

ME = Modalidad epistémica MD = Modalidad deontica DV = Declaración de valor VA = Valor Asumido (supuesto) PR = Predicción IN = INTERTXTO L = LISTA								ANEXO 2:							
								MATRIZ DE ANALISIS POR ORACIONES							
								CORPUS DE ANÁLISIS							
								EDUCACIÓN SUPERIOR: RECURSOS HUMANOS PARA EL BIENESTAR Y LA COMPETITIVIDAD ESRH01N (MEN, ICFES, ICETEX, DNP, 1995):							
No.	ME	MD	DV	VA	PR	IN									
CONTEXTO:															
1	2	1				1			(1) El desarrollo social y económico, cada vez más intensivo en conocimiento, <u>requiere</u> recursos humanos altamente calificados y <u>exige</u> del sistema educativo, en particular del nivel superior, una mayor capacidad para absorber e incorporar los cambios continuos de la ciencia y la tecnología .						
2	2	1				1			(2) A un mundo caracterizado por la innovación permanente y por la complejidad de las relaciones sociales, <u>debe</u> corresponder una educación centrada, no en la simple transmisión del saber acumulado, sino en las competencias y habilidades <u>requeridas</u> para crear, transformar y utilizar el conocimiento .						
3						1			(1) El desarrollo de la educación superior <u>se orientará</u> a crear y fortalecer las ventajas competitivas de la economía colombiana, a impulsar el desarrollo con criterios de equidad social y regional, y a contribuir a la transformación del Estado y a la modernización de sus instituciones.						
4						1			(2) También <u>promoverá</u> el respeto por los derechos humanos así como los valores de la democracia y la convivencia social en paz.						
5						2			(3) De la misma manera, <u>fomentará</u> el conocimiento de la riqueza natural, en especial de la biodiversidad, y <u>propiciará</u> su aprovechamiento racional.						
6	1	1		1		2			(1) MODERNIZACIÓN DE LA UNIVERSIDAD PÚBLICA <u>Para</u> que las universidades estatales <u>sean</u> organizaciones eficientes y flexibles que respondan a las exigencias que la sociedad impone a la educación superior, <u>es necesario</u> consolidar los procesos de planeación, asignación y utilización de los recursos, así como los esquemas de seguimientos y evaluación que permitan verificar el cumplimiento de los objetivos propuestos.						
NTIC															
(1) DIAGNOSTICO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR															

7	1		1					Además, las instituciones muestran deficiencias notorias en los recursos físicos requeridos para alcanzar niveles aceptables de calidad.
8	1			1				(2) <u>Solamente</u> el 25% de las instituciones oficiales de educación superior <u>utiliza</u> las telecomunicaciones y la computación como recurso para la docencia y el aprendizaje.
9	2			1				(1) FORTALECIMIENTO DE LA CAPACIDAD PARA LA CIENCIA Y LA TECNOLOGÍA. El sistema de educación superior y el sistema nacional de ciencia y tecnología <u>proveen</u> el marco institucional y los recursos para el desarrollo de la educación superior en lo referente al fortalecimiento de la capacidad investigativa de las universidades, a la formación de recursos humanos de alto nivel y al apoyo a factores que <u>inciden</u> sobre la calidad de los programas, en particular la conformación de alianzas estratégicas y redes telemáticas .
								PLAN NACIONAL DE EDUCACIÓN (1996-2005)
								PDEN02N: (MEN, 1996)
								CONTEXTO:
								(2) EL POR QUÉ DEL PLAN
10	1		1					La complejidad de los procesos productivos y de la vida social <u>han convertido</u> el conocimiento en un bien esencial para la supervivencia y proyección de las naciones.
11	2							(3) El momento histórico nacional y mundial nos coloca ante la certeza de que una apuesta al futuro de la nación y su gente <u>es</u> una apuesta por la educación.
12	1		1			1		(1) En este mismo sentido el informe de la Misión antes mencionada [Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo p. 9] <u>sostiene</u> : "Colombia <u>requiere</u> un nuevo sistema educativo que fomente actividades científicas y tecnológicas, así como culturales y socio-económicas.
13				1	1			(2) Ello <u>permitirá</u> una reestructuración conceptual y organizativa, una reorientación conceptual del imaginario colectivo y la generación de nuevos valores , comportamientos, actitudes cognitivas y prácticas organizacionales adaptadas al mundo moderno.
								(1) EL PROYECTO DE NACION Y LA EDUCACIÓN
14	1							El tercer desafío <u>tiene que ver</u> con la construcción y aplicación de modelos de desarrollo sostenible, con economías sólidas , productivas y en equilibrio con el medio ambiente.
15		1		1				(2) Con la internacionalización de la economía, los desarrollos de la ciencia y la tecnología , los avances en la informática y las telecomunicaciones, <u>se impone</u> la transformación del aparato productivo y la incorporación de los avances científicos y tecnológicos.

								FORO EDUCATIVO NACIONAL: COMO HACER REALIDAD LOS PROPOSITOS DEL PLAN DECENAL DE EDUCACION (1996-2005)
								FENC03N: (MEN, 1997)
								CONTEXTO:
25		2						(1) Finalmente, el sistema <u>debe</u> estimular la competencia interuniversitaria e interacadémica, en función de los resultados y la sostenibilidad económica ; por tanto, <u>se deben</u> fortalecer alianzas estratégicas entre aquellas, apoyar las de menos desarrollo relativo y formar docentes en universidades líderes a nivel mundial.
26	1	1						(2) <u>Creemos urgente</u> introducir una nueva orientación al financiamiento de la universidad pública.
27		1						(3) Ese nuevo esquema <u>debe</u> diversificar las fuentes de financiación para que las instituciones estatales compitan por el desarrollo de acuerdo con su calidad y eficiencia , públicamente reconocidas y compartidas, con el fin de sustentar su autonomía y realizar su función a largo plazo.
								NTIC:
								(1) DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR
28		1		1				La educación superior en Colombia <u>debe</u> transformarse para que sirva verdaderamente a las regiones y localidades e introduzca en su quehacer medios y tecnologías de la comunicación y la informática que mejoren y modernicen su pedagogía, apoyen la investigación y conduzcan a la ampliación de la cobertura.
29		1						(1) APROVECHAMIENTO DE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS DE LA COMUNICACIÓN Y LA INFORMÁTICA. En el lenguaje del siglo XXI la calidad de la educación <u>debe</u> enriquecerse con el aprovechamiento de los grandes avances en tecnologías de la comunicación y la informática .
30		1		1				(2) Estas tecnologías , no sólo <u>deben</u> contribuir a ampliar coberturas, sino a mejorar calidad gracias a los tres hitos tecnológicos de estos años de fin de siglo: la virtualidad , la interactividad y las redes de comunicación.
31		2		1				(3) Para Colombia <u>es</u> impostergable la adopción de una estrategia en la que se aprovechen para la educación las nuevas tecnologías , de manera que <u>aseguemos</u> a las nuevas generaciones el acceso al conocimiento más actual y de frontera la información, el desarrollo de habilidades y las comunicaciones con otros grupos, culturas y centros académicos.
32						2		(1) Igualmente, <u>se impulsará</u> el uso de la telemática en la educación superior y <u>se promoverá</u> la investigación en el uso de medios de comunicación e información , la adquisición y elaboración de contenidos y programas, su

								producción y difusión.
33		1						(1) En primer lugar, <u>es necesario</u> implantar un nuevo modelo pedagógico que defina una nueva forma de educar.
34	2			1				(2) El objetivo <u>es</u> formar profesionales creativos, capaces de ser agentes en el proceso de innovación constante a nivel social, tecnológico y organizacional, y en la incorporación creciente de la ciencia como valor agregado a la tecnología ; el logro de ese objetivo <u>supone</u> enfaticar el desarrollo de actividades y habilidades especiales, capacidad de abstracción, pensamiento no reduccionista, capacidad de reconstruir los saberes y habilidad para trabajar en equipo.
35		1		1				(3) La introducción de currículos flexibles y nuevas metodologías, que utilicen redes de comunicaciones y multimedia <u>es</u> fundamental para conectar a la academia con los ritmos de circulación y producción de la información a los cuales van unidas las necesidades de la sociedad, una de las fuentes de legitimidad de la universidad.
36	1		1					(1) Los actuales y crecientes procesos de producción y aplicación social de modernos avances tecnológicos , especialmente aquellos referidos al manejo de información y a las comunicaciones , <u>vienen</u> desafiando seriamente a la práctica del educador .
37	1	1		1				(2) Estos avances tecnológicos <u>redimensionan</u> el papel y las posibilidades de la educación y, por tanto, del maestro, en medio de la llamada sociedad de la información y el conocimiento, todo lo cual <u>determina</u> la evidente necesidad de integrar estos avances y sus posibilidades en los procesos de formación de los educadores.
								HACIA UNA NUEVA EDUCACIÓN
								HUNE04N: (MEN, 1998)
								(1) ELEMENTOS PARA UNA POLÍTICA EDUCATIVA
38	1	1	3	1				De estructuras burocrático-administrativas caracterizadas por la baja calidad, la baja productividad, los costos de operación elevados, la alta rotación, los bajos niveles de confianza y el incumplimiento de las metas y de los beneficios, el sector educativo <u>debe</u> realizar una transición real para convertirse en organización global de aprendizaje , en la que el conocimiento sea su actividad central.
39	2		1	1				(1) Esto <u>implica</u> redefinición en la misión y valores de las instituciones educativas a través de sus Proyectos Educativos Institucionales -PEI-, y el diseño y ejecución de

								estrategias que garanticen los cambios culturales para afrontar el nuevo entorno y para utilizar de manera adecuada las nuevas tecnologías de la información que son globales , interactivas y simultáneas
40		2		1				(1) En este sentido, las organizaciones de aprendizaje <u>deben</u> combinar de acuerdo a sus particularidades, la infraestructura, las personas, la tecnología , los procesos, el liderazgo y la gestión del conocimiento, para garantizar un desempeño competitivo y centrado en el cambio .
41		1	3					(1) La transformación organizacional <u>debe</u> traducirse para el sector educativo en un incremento de la calidad , reducciones de los costos y mayores niveles de satisfacción y actualización de los estudiantes.
42	1	1		1				(1) El modelo de administración y transmisión del conocimientos <u>caracterizado</u> por un docente que concentra y dosifica la información a través de clases magistrales no garantiza los niveles de aprendizaje que el sistema económico y productivo <u>exigen</u> .
43		1						(2) Por tal razón el sector educativo <u>debe</u> incorporar las modernas tecnologías de acceso a la información y al conocimiento.
44	1		1	1	1			(1) No podemos equivocarnos, la globalización de la economía <u>conducirá</u> inexorablemente a una internacionalización creciente de la vida de los colombianos también en lo cultural, en lo social, en lo político e incluso en lo institucional.
45	1	2		1				(1) En este proceso de globalización en el cual nos adentramos tenemos que fortalecer nuestra unidad e identidad como nación pero igualmente <u>es imperiosa</u> la formación de las nuevas generaciones en una cultura más abierta al exterior, con una mentalidad más universal y con más capacidad de entendimiento y de contacto con otros pueblos, con otras culturas.
46	1	1	3	2				(1) La interdependencia mundial <u>es</u> cada vez mayor y no podemos seguir siendo un país encerrado en sus fronteras, un pueblo poco orgulloso de si mismo porque no tiene la oportunidad de contrastarse con otros pueblos del mundo y más bien temeroso del exterior porque no lo conoce .
47	1	3		1				(1) CIENCIA, TECNOLOGÍA Y EDUCACIÓN SUPERIOR Por eso <u>estamos</u> iniciando una transformación general de la educación y la cultura que permita la incorporación de toda la población al conocimiento y a la ciudadanía; que desarrolle su competencia para el trabajo productivo e igualmente eleve su capacidad para la convivencia social; que fortalezca la capacidad competitiva de nuestra

								economía pero que a la vez nos aproxime a formas más eficientes de resolver la satisfacción de las necesidades sociales y la prestación de los servicios.
48		1		1				(1) Toda la sociedad colombiana, en particular las universidades, los centros de investigación, las empresas y el gobierno <u>tienen que</u> encontrar las alternativas para acceder permanentemente al conocimiento existente en el mundo, para generar nuevos conocimientos e incorporarlos a la economía y a la sociedad, de modo que se traduzcan en incrementos de productividad, en mayor valor agregado , en mayor capacidad para generar empleo productivo , en un uso más eficiente y sostenible de nuestros recursos naturales disponibles, en mejorar el funcionamiento de nuestras instituciones sociales, asegurando el desarrollo de una sociedad participativa y democrática y el enriquecimiento de nuestra cultura.
49		2						(1) En una palabra, todos <u>tenemos que</u> empeñarnos en hacer del conocimiento el motor por excelencia del progreso nacional y por eso <u>tenemos que</u> volcar un gran esfuerzo en el Sistema de Educación Superior.
								BASES PARA UNA POLÍTICA DE ESTADO EN MATERIA DE EDUCACIÓN SUPERIOR
								BPUP05N: (MEN, ICFES, 1999)
								CONTEXTO:
								(1) LA GLOBALIZACIÓN
50	1							Al hablar de globalización nos estamos refiriendo a uno de los fenómenos que condicionan e interpelan actualmente la identidad de las instituciones de educación superior en el presente.
51	1	1						(2) El entorno inmediato del quehacer educativo se <u>modifica</u> de modo incesante y ello <u>obliga</u> a las organizaciones <u>a ser</u> proactivas, imaginando el presente desde el futuro.
52	4			1				(3) La conciencia de lo que <u>somos</u> y la responsabilidad con lo público <u>se acrecienta</u> cuando <u>nos damos cuenta</u> que <u>nos encontramos</u> en una comunidad mundial que, además, <u>se nos presenta</u> como una sociedad del conocimiento movilizadora por las posibilidades de comunicación, información y hasta fabulación abiertas por la electrónica.
53	1			1		1		(4) Como lo señalaba McLuhan desde hace ya tres décadas, poco a poco <u>se ha ido pasando</u> de la invasión de los mercados con mercancías a la invasión de las culturas con paquetes de información, entretenimiento e ideas .
54	2			1		1		(5) La globalización <u>significa</u> que <u>nos encontramos</u> con un mundo sin fronteras que induce -como lo señala Theodore Levitt -a que todos los lugares, todo se parece cada vez

								más a todo, a medida que la estructura de preferencias del mundo <u>es presionada</u> hacia un mundo común homogeneizado .
								(1) LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO
55	2		1	1				El conocimiento <u>es</u> en la actualidad el componente central en la conformación de la riqueza de los países, más que el capital y el trabajo; y <u>es</u> , a la vez, la condición para el aumento de la productividad y el mejoramiento del nivel de auto-reflexión de los ciudadanos de cada país.
56	1	1		1				(3) Sobre estos tópicos no parece haber discusión; como si la hay sobre las estrategias que <u>deben</u> seguirse para el talento humano de cada país alcance los niveles mínimos que le <u>permitan</u> subsistir en una sociedad movilizadora por el conocimiento.
57	1			1				(2) La revolución en los campos de la información y de las comunicaciones <u>contribuye</u> a reemplazar la cultura del libro por la de la imagen .
58	1			1				(3) En esta última, los esquemas tradicionales de aprendizaje <u>se encuentran</u> modificados, <u>pasando</u> el profesor <u>a ser</u> un apoyo que estimula y propicia el hallazgo de la información requerida por el estudiante para adelantar su propio proceso de formación.
59	1		1	1				(4) En este contexto, las funciones de la universidad <u>se definen</u> desde los contextos de aplicación y no desde la "idea"; y a su vez, la tecnología de la generación del conocimiento, el proceso de la información y la comunicación de símbolos, <u>descalifica</u> la manera como en las instituciones de educación se maneja el conocimiento.
								(1) LA EDUCACIÓN A LO LARGO DE LA VIDA
60	2		1					La educación a lo largo de la vida <u>podría verse</u> como una estrategia más para desarrollar acciones novedosas en las instituciones de educación superior; pero <u>es</u> mucho más que eso.
61	1							(2) <u>Se trata</u> de una perspectiva para encarar los retos que enfrenta hoy el conglomerado de instituciones que ofrecen el servicio educativo.
62	1			1				(3) Este tipo de educación <u>desafía</u> la imaginación para idear primero y llevar luego a la práctica una nueva forma de concebir el quehacer tradicional de las instituciones en relación con sus funciones sustantivas de investigación, docencia y articulación con la sociedad global .
63	1			1				(4) <u>Es</u> también el resultado histórico de una modificación sustancial en la dinámica de las sociedades y en las formas de desempeño en ellas, por parte de las personas.
								NTIC
								(1) MD IMPACTO DE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR
64		1						Al pensar en la tarea de educar para el futuro, <u>es urgente</u> pensar en fenómenos que inciden directamente en las

								dinámicas de transformación académica de la educación superior.
65	1							(2) De una parte, el <u>crecimiento</u> inusitado de los conocimientos en todas las áreas; las fragmentaciones de campos del conocimiento que hasta el presente habían conservado una cierta unidad disciplinaria.
66	1			1				(3) De otra, la <u>fusión</u> de terrenos disciplinarios, estimados como diferentes entre si; y finalmente, la <u>circulación</u> de los nuevos conocimientos a través de tecnologías específicas basadas en la revolución ocurrida en los campos de las teorías de la información y de la comunicación .
67	1		1	1				(4) <u>Son</u> aspectos que hacen pensar sobre el grado de actualidad de los planes de estudio de las carreras existentes; sobre el atraso en la creación de nuevas carreras estratégicamente importantes (biodiversidad, medio ambiente, pesca, entre otros) y sobre el estadio de desarrollo de las bibliotecas universitarias.
68	1			1			L	(1) Al hablar de nuevas tecnologías se <u>esta haciendo</u> referencia al conjunto de procesos y productos derivados de las nuevas herramientas (software y hardware) relacionadas con el almacenamiento, procesamiento, transmisión y percepción de la información, tales como el CD, la inteligencia artificial, el procesamiento paralelo, el hipertexto, el hipermedio y la multimedia, el video interactivo, la fibra óptica, el satélite, la telemática, la realidad virtual, las redes (Intranet, Extranet e Internet)
69	1		1					(1) La virtualidad como las redes y la interactividad <u>han modificado</u> las condiciones de la comunicación y ello <u>tiene</u> implicaciones precisas sobre los procesos de aprendizaje.
70	1		1	1				(1) La virtualidad en este caso <u>hace referencia</u> a la capacidad que tiene la tecnología digital para operar en ámbitos que simulan la realidad y la recrean imaginativamente, <u>evadiendo</u> las limitaciones de espacio y de tiempo que son propias de la comunicación directa entre personas, dentro de un ámbito físico, por ejemplo: chat, videoconferencia, simulación, entre otros.
71	2			1				(2) Virtual <u>hace referencia</u> a la posibilidad de crear imágenes o simulaciones que, a su vez, <u>pueden dar lugar</u> a una nueva realidad, modificable hasta el infinito .
72	1			1				(3) Pensando en la dinámica de producción del conocimiento, esto <u>significa</u> una posibilidad de incidir por vía de lo virtual en la construcción y socialización de éste de manera inusitada.
73	1	1	1	1			L	(5) Atender a estas posibilidades [sic] en el terreno de la educación <u>puede significar</u> : disponer de procedimientos para adaptarse al ritmo de aprendizaje del estudiante; tener mayor flexibilidad y poder innovar en cualquier momento del proceso educativo; disponer de un acceso a fuentes de información (red); poder ampliar la oferta

								educativa; mejorar e incentivar la formación permanente y corporativa y sobre todo ampliar y cuantificar la denominada modalidad de educación a distancia , la cual ya está siendo redimensionada desde la perspectiva de las nuevas tecnologías .
74		1		1				(1) IMPACTO SOBRE LAS FUNCIONES DE LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR. A un nivel más fundamental, <u>debemos preguntarnos</u> por [sic] impacto de estos fenómenos en los enfoques pedagógicos.
75	2	2		1		1	L	(2) En efecto se trata de que en la actualidad y más allá del paradigma alimentado en la psicología experimental que predominó hace algunas décadas, comienzan a desarrollarse esquemas cognitivos caracterizados porque el interés en el proceso de aprendizaje está centrado en el estudiante porque se propicia de modo intenso el aprendizaje interactivo ; se obliga al estudiantes a desarrollar capacidades para identificar, almacenar, analizar y recrear la información; que propicia , sobre la base de las teorías constructivistas, que el estudiantes navegue y utilice la virtualidad como estrategia de construcción del conocimiento .
76				1				(3) Todo [sic] estos intereses <u>disminuyen</u> el acento puesto en la transmisión de contenidos, en la concepción del docente como poseedor del verdades, en el valor que antes se reconocía a los textos y a la memorización como recurso central del aprendizaje.
77	1			1				(1) En el presente, un campo especialmente estimulante para el incremento del uso de nuevas tecnologías , <u>es</u> la denominada educación a distancia .
78	2		1	1				(1) <u>Es</u> quizá esta modalidad de educación a distancia la que <u>podría</u> recibir un vuelco significativo si <u>se le otorga</u> una nueva direccionalidad apoyándola en nuevas tecnologías .
79		2						(2) Tal opción <u>obligaría</u> a redefinir los programas que <u>deben</u> implementarse, sus metodologías y los perfiles profesionales a los que irían dirigidos.
80	1			1				(3) <u>Se trataría</u> de orientarla bajo el presupuesto de ser una “educación para el trabajo”, <u>orientada</u> por lo tanto a la adquisición de competencias específicas.
81		1						(4) Nuevas estructuras, nuevos métodos y nuevos contenidos <u>debería ser</u> un principio de política para el desarrollo a futuro de la educación a distancia.
82	1			1				(1) Pero no se agota en esta tarea el aporte que la incorporación de nuevas tecnologías puede hacer a la educación superior.
83		2	7				L	(2) Es indispensable , entre otras cosas, el desarrollo de programas específicos con base en tecnologías tales como la videoconferencia que <u>propicia</u> la comunicación directa punto a punto a través de líneas digitales y <u>permite</u> que las

								sedes receptoras, que cuentan con ella <u>puedan</u> convertirse en sedes transmisoras al enlazarla con el satélite; o la tecnología satelital, que <u>permite</u> mediante la conexión con 6 canales de satélite cubrir un área que, para citar un ejemplo, en el caso de Monterrey, <u>abarca</u> todo el continente americano, de Argentina a México; o la INTERNET que <u>permite</u> entre otras cosas, que los cursos cuenten con un sitio en Internet en el cual el estudiante <u>encuentra</u> de manera completa y condensada la información necesaria para desarrollar el aprendizaje.
84	3			1				(1) Con el análisis de arriba, al hablar del nuevo paradigma en materia de docencia, las tecnologías mencionadas <u>suponen</u> un nuevo enfoque pedagógico en el cual si bien éstas no sustituyen al profesor, éste <u>cambia</u> de papel en el proceso de aprendizaje .
85	1			1				(2) Aquí <u>radica</u> la mayor dificultad, en la posibilidad de asumir un cambio mental y de valores por parte de los profesores.
86	1		2					(1) Las experiencias de otros países <u>indican</u> que entre las metodologías disponibles la más deseable y menos costosa para implementar sería el Internet .
87	1			1			L	(2) Además de la consideración ligada a los costos ; ésta <u>se caracteriza</u> por propiciar el auto estudio, mediante la consulta a bases de datos, a la biblioteca digital (información en WWW); el aprendizaje colaborativo (mediante grupos de discusión, conferencia electrónica); la interacción con compañeros por correo electrónico; la página del curso en la que el estudiante encuentra el programa, actividades , tareas, exámenes, interacción con el profesor, servicios administrativos y académicos del curso: inscripción, admisión y pagos entre otros.
88			1	1				(1) En el orden de los fundamentos, <u>se trata de dar</u> la importancia que se merece a los procesos de construcción de significados, sobre la adquisición de información.
89			1	1				(2) <u>Se trata de formar</u> la capacidad cognitiva.
90		1	2	1			1	(3) “El currículo del futuro <u>tendrá que orientarse</u> mucho más hacia la formación de las estrategias cognitivas que se requieren para <u>mantener</u> la información. La mente humana tiene una capacidad muy limitada para <u>guardar</u> información, pero quizás por esta misma limitación la única forma de enfrentar lo que <u>somos</u> capaces de <u>asimilar</u> , <u>es</u> mediante estrategias cognitivas capaces de “ reducir ” la complejidad y superar la confusión.[Cita a Luis Bernardo Peña. El Desafío de la ciencia y la tecnología a la educación superior. La informática. Bogotá. 2000]
91	1		1	1			L	(1) Una toma de conciencia sobre estas situaciones <u>nos permitiría</u> aceptar nuevas tareas, así por ejemplo: revisar las formas de trabajo académico en las instituciones;

								en la estructura fundamental desde donde <u>se articule</u> una apertura programática y <u>se diseñen</u> desde allí las estrategias que manejará la institución, en lo académico, investigativo y la extensión, lógicamente soportado en un área administrativa y financiera fuerte, aspecto que <u>hará competitiva y eficiente</u> a la Universidad.
97		1	1	1				(1) En los últimos años, debido a las nuevas circunstancias externas como son los cambios en el entorno nacional, especialmente en el sector de la educación con la gran explosión de instituciones privadas y la disminución de la financiación estatal en las universidades públicas, además [sic] el entorno globalizado y sus nuevas exigencias para la educación superior, <u>se hace necesario</u> que la UNAD mejore sus procesos gerenciales con el fin de asumir con efectividad los nuevos retos que se le imponen.
								MOVILIZACION SOCIAL POR LA EDUCACIÓN SUPERIOR: CONSTRUCCIÓN COLECTIVA DE UN MODELO IDEAL DE EDUCACIÓN SUPERIOR
								MSPL07N: (MEN, ICFES, 2000)
								CONTEXTO
								NTIC:
								(1) REGIONALIZACIÓN Y GLOBALIZACIÓN
98	2							La globalización -tanto económica como del conocimiento- <u>es un proceso que va de la mano</u> de la educación.
99	1	1		1				(2) <u>Necesita</u> de ella y, a la vez, la <u>fortalece</u> , porque la Educación superior <u>se beneficia</u> -por la universalización del acceso a los conocimientos de todo orden- del uso de la tecnología informática para fines científicos y de investigación, profesionalización y docencia, fomentando de paso la igualdad de oportunidades para todos los sectores sociales.
100	1			1	1			(1) Globalización y regionalización <u>están perfectamente</u> concatenadas porque ambas implican un contacto mucho más directo con fenómenos y procesos mundiales, sin los intermediarios y las distancias y lentitudes del pasado.
101		1						(2) Las instituciones de Educación Superior <u>deben</u> tener suficiente disposición y capacidad para <u>percibir</u> y <u>aplicar</u> el conocimiento basado en la información y para <u>generar</u> habilidades y desarrollar capacidades que formen a las personas para la complejidad del mundo, de la economía global y de la cultura mundial, pues no puede reducirse la globalización a un asunto meramente económico o financiero.

102	1		6						(1) La tecnología informática y sus estructuras de conectividad, <u>resultan ser vitales</u> para encontrar nuevas formas de interacción dentro de la educación, para <u>fomentar</u> la creatividad y la innovación, el papel activo del alumno, la formación del docente y el redimensionamiento de su papel educador, el mejoramiento de las metodologías didácticas, de evaluación y de aprendizaje continuo, así como facilitar el acceso a los eventos culturales y la búsqueda de nuevas formas de interacción y convivencia .
103	1		2						(1) No es necesario pensar en que eso <u>lleve al anonimato</u> , a la masificación o a la <u>despersonalización</u> del alumno o de la tarea del profesor.
104	1		1	1					(2) Al contrario, esta última <u>se rediseña</u> y el profesor <u>puede ser más eficaz</u> al contar con más tiempo para la orientación que para la fijación de conceptos en un aula o para la enseñanza repetitiva y acumulativa de conocimientos.
105	1			1					(3) Lo cual <u>está</u> mucho más en la línea de generación de nuevos conocimientos que en la de simple transmisión pasiva .
106	3			1					(1) <u>Podemos</u> decir que <u>se va configurando</u> en la sociedad actual la tendencia a la virtualización de la educación, entendida como un proceso que <u>se inicia</u> por la incorporación de la tecnología informática , no solo como herramienta metodológica sino como la creación de un ámbito diferente, donde el aula de clase <u>ya no es</u> el lugar en el que se aprende a secas .
107	1			1					(2) Mas bien <u>es</u> un punto de referencia para la relación interpersonal.
108	1		3						(3) Los lugares físicos <u>pierden</u> importancia y la <u>gana</u> cada vez más todo lo que <u>conduce</u> a la idea de un campus electrónico mucho más rico en facetas que el campus físico.
109	2		2	1					(1) Lo cual, de ninguna manera <u>permite presagiar</u> el empobrecimiento de la relación interpersonal sino su <u>fortalecimiento</u> en calidad y contenido , pero sí el <u>ahorro</u> de dinero, tiempo y esfuerzos en desplazamientos que ocupan horas y en tareas de aprendizaje no significativamente importantes, que <u>podrían</u> serlo concibiendo la enseñanza-aprendizaje como un proceso distinto , con una mayor presencia de los medios informáticos y de telecomunicaciones y con el desarrollo de una cultura del trabajo acorde con la época y las necesidades actuales.
110		1	1	1					(1) En las regiones, la virtualización <u>deberá</u> dinamizar a las instituciones, <u>facilitando</u> el flujo e intercambio del conocimiento útil y de todo lo que las instituciones de

								Educación Superior reciben y aportan al entorno regional.
111		1			1			(2) Y, desde luego, <u>necesitarán</u> un mayor apoyo logístico del sistema nacional, cuya tarea de coordinación y planeación <u>debe</u> tender a optimizar los recursos y su aprovechamiento colectivo.
112	2		1	1	1		M	(2) Mucha más gente en las regiones, si éstas disfrutan de conectividad informática , <u>tendrán</u> acceso a la Educación Superior, no simplemente mediante la llamada educación a distancia sino mediante una nueva forma de ser de la universidad y de las demás instituciones, que <u>se virtualizan</u> en la medida en que <u>se salen</u> del aula, pero que sin ello <u>signifique</u> una renuncia a la calidad , la pertinencia, la formación humana, la investigación y la capacitación para el trabajo, la formación permanente del profesorado y las labores de extensión y de compromiso social con la comunidad.
								LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS EN LA DÉCADA DE LOS NOVENTA: UNA ESTRATEGIA SOCIO-ECONÓMICA LNTD01I: (OCDE, 1990)
								CONTEXTO:
								(1) CONCLUSIONES - LOS RASGOS DE LA RUPTURA ESTRUCTURAL
<u>113</u>	3							<u>Hemos</u> concluido que las tecnologías de la información <u>representan</u> una ruptura estructural clave y que <u>ofrecen</u> un potencial de productividad considerable.
114	2							(2) <u>Entendemos</u> que los siguientes argumentos <u>son</u> particularmente convincentes .
115	2		1					(3) Primero, IT <u>está basada</u> en un racimo de innovaciones interrelacionadas en microelectrónica, computadoras y telecomunicaciones y <u>es</u> una tecnología con un extraordinario poder de penetración.
116	1			1				(4) Potencialmente <u>se puede utilizar</u> en todos los sectores y para todas las funciones: en las fábricas y en las oficinas tanto como en los hogares.
117	2					1		(5) Segundo, muchos estudios <u>sugieren</u> que las ganancias de productividad <u>pueden ser</u> importantes gracias a un descenso rápido y sin precedentes de los costes .
118	2		1					(6) Tercero, las tecnologías de la información <u>son</u> el fruto de una extensa colección de invenciones, que <u>significa</u> que la productividad de I. y D. se ha desplazado hacia una trayectoria nueva y más elevada .
								(1) LOS DESEQUILIBRIOS EMERGENTES
119	2							Estas características de IT <u>generan</u> varias clases de desequilibrios que, en ocasiones, <u>se califican</u> como 'especiales y temporales'.
120	2							(2) Estos <u>pueden aparecer</u> en el interior de los países y

							también entre países distintos.
121	2			1	1		(3) La pauta de creación y destrucción de empleos normalmente <u>se distribuirá</u> desigualmente entre regiones, industrias y ocupaciones, y <u>si no es frenada, puede</u> promover un dualismo social.
							(1) RECOMENDACIÓN
<u>122</u>		1					<u>Insistimos</u> en la necesidad de una estrategia socioeconómica de largo plazo para las nuevas tecnologías .
123	1	1		1			(2) Con esa expresión <u>nos referimos</u> a un conjunto de políticas interrelacionadas que tengan en cuenta que ni el potencial técnico ni el económico de las nuevas tecnologías fundamentales <u>puede realizarse</u> plenamente sin cambios simultáneos, o incluso previos, de orden social e institucional , en todos los niveles de la sociedad.
							(1) NUEVAS REGLAS DE JUEGO
124		1		1			Un clima de confianza para la introducción con éxito de las nuevas tecnologías <u>requiere</u> de lo que puede describirse como 'el proceso de innovación global '; esto es, la innovación en un espectro amplio de actividades y procesos.
125		1		1			(2) Este espectro <u>incluye</u> no solo a la empresa y al mercado , sino también a las reglas del juego establecidas por la sociedad mediante sus distintos órganos.
126		1		1			(3) Por tanto, la organización empresarial, de gestión, laboral, la financiación, la apertura de mercados, las organizaciones de patronos y trabajadores, el mercado laboral, las autoridades educativas y regionales etc. todos <u>están involucrados</u> .
127	2	1					(4) <u>Creemos</u> que cuanto más radical es la naturaleza del cambio tecnológico, tanto más profunda y compleja <u>es</u> la interacción social que genera, y tanto más innovador <u>debe ser</u> el requerido cambio institucional.
128	1						(5) Un buen ejemplo <u>está</u> en la esfera global de nuevos servicios de información y redes fundamentadas en las telecomunicaciones, y en los bancos de datos computarizados.
129	1			1			(6) Sin estos servicios los beneficios de productividad de las nuevas tecnologías <u>es improbable</u> que <u>se materialicen</u> de forma satisfactoria.
130	1	1		1			(7) En ocasiones se olvida que los mercados <u>son</u> en sí mismos instituciones sociales que operan en un marco legal específico que <u>requiere</u> criterios y normas, además de reglas de conducta tácitas e implícitas, para generar la confianza necesaria para la nueva inversión .
							(1) UN SISTEMA EDUCATIVO CON CAPACIDAD DE ADAPTACIÓN
131	1	2					LA NECESIDAD DE FLEXIBILIDAD Y DE UNA EDUCACIÓN DE BASE AMPLIA. <u>Insistimos</u> en la crucial función de apoyo del sistema educativo.

132		1					(2) <u>Es necesario</u> adoptar medidas en varios terrenos.
133		1		1			(3) El sistema educativo <u>debe suministrar</u> a los trabajadores una base adecuada para la adquisición posterior de nuevas capacitaciones y para <u>facilitar el movimiento</u> de trabajadores entre las industrias, ocupaciones y patronos.
134		2		1			(4) Esto <u>reclama</u> una respuesta más flexible por parte de las autoridades educativas al cambiante modelo de capacitaciones requeridas por las ocupaciones, pero por encima de todo, un umbral mínimo más alto de competencias para todos los jóvenes, <u>si han de competir</u> en un mercado laboral que <u>cambia con rapidez</u> .
135		1		1	1		(5) Estas competencias <u>suministrarán</u> la base para <u>conseguir</u> una flexibilidad a largo plazo, y <u>deberían</u> combinarse con oportunidades posteriores de formación profesional que <u>faciliten</u> la transición a la vida laboral y <u>suministren</u> una oferta adecuada de personas creativas y muy calificadas .
136		1		1			(6) Para conseguir el grado necesario de respuesta del sistema educativo, también los maestros <u>deben</u> ser reciclados .
137		1	2	1			(7) Y <u>son</u> necesariamente mayores inversiones en la educación superior para asegurar una capacidad elevada y en crecimiento del I. y D. en la economía, y para sostener la base esencial de la investigación fundamental .
							(1) CAMBIANTES REQUISITOS LABORALES
138		1		1			Los sistemas de educación y de formación profesional <u>deberán satisfacer</u> de forma creciente las demandas de los modernos procesos productivos.
139	1		1	1			(2) Las nuevas tecnologías <u>tienden a cambiar</u> la organización laboral y el contenido de los empleos en la dirección de conceder mayor importancia a cualidades como la capacidad para el trabajo en equipo , la iniciativa, la creatividad, el espíritu empresarial y la disposición al cambio .
140	2			1			(3) Muchas de estas características <u>no pueden</u> desarrollarse en el puesto de trabajo y a partir de la nada, sino que <u>dependen</u> en gran medida de una educación adecuada.
	1			1			(1) EL IMPACTO SOBRE LA PRÁCTICA EDUCATIVA
141							Las nuevas tecnologías y, en particular, las nuevas tecnologías de la información , <u>pueden liberar</u> a los maestros de las limitaciones impuestas por el tiempo , el espacio y las clases masificadas.
142	1			1			(2) <u>Pueden reducir</u> los costes y <u>aumentar</u> la productividad de los maestros.
143	2			1			(3) El sistema educativo <u>se enfrenta</u> con el reto de <u>combinar</u> las mejores propiedades de los métodos tradicionales con los métodos modernos .

		1	1	1				(1) LA EDUCACIÓN Y LA FORMACIÓN A LO LARGO DE TODA LA VIDA
144								Los adultos que <u>desean</u> reciclarse para <u>ocupar</u> empleos completamente distintos no pueden conseguirlo sin una educación y formación adicionales .
145		1		1				(2) Esto <u>requiere</u> una mayor cooperación entre el sector educativo , la empresa y los sindicatos.
146	1			1				(3) Las reformas que en la actualidad se contemplan en los países miembros <u>se beneficiarían</u> del diálogo abierto entre las instituciones educativas y todas las partes implicadas en los resultados del proceso de educación, incluyendo a los agentes sociales así como a las autoridades del mercado laboral y del desarrollo regional.
147		1						(4) Una sociedad activa <u>requiere</u> la educación y la formación a lo largo de la vida .
								(1) RECOMENDACIÓN
148	1	1		1				El cambio tecnológico <u>no puede</u> realizarse sin cambios simultáneos, e incluso previos, en los sistemas de educación y formación profesional que <u>satisfagan</u> la necesidad de una oferta laboral más calificada y educada .
149		1		1				(2) <u>Es necesario</u> desarrollar una oferta más flexible de cursos tanto en el seno de la empresa como en el sistema de educación superior .
150		1		1				(3) Una extendida educación general, secundaria, y terciaria, para grandes masas de jóvenes, <u>debe ser</u> complementada con cursos más especializados para adultos desarrollados a lo largo de toda la vida laboral , e impartidos sea en la industria , sea en las instituciones educativas o bien en ambas.
151		1						(4) Los maestros <u>requerirían</u> reciclajes frecuentes.
152		1						(5) Los métodos educativos y la pedagogía <u>deben</u> desarrollarse de forma que se impulse la iniciativa, la creatividad y la responsabilidad entre los jóvenes, como medio de prepararles para las nuevas condiciones laborales.
153				1	1			(6) Estos esfuerzos <u>implicarán</u> costes considerables.
154	2	1		1				(7) Aunque <u>existe</u> cierta variedad de prácticas de financiación en los países miembros, <u>creemos</u> que en principio el patrono, y no solo el Estado, <u>debe</u> tener una responsabilidad fundamental en el reciclaje de trabajadores para <u>capacitarles</u> a utilizar las nuevas maquinas y procedimientos .
								DOCUMENTO DE POLÍTICAS PARA EL CAMBIO Y EL DESARROLLO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR DPCD02I (UNESCO, 1995)
								CONTEXTO:

							(1) UNA VISIÓN NUEVA DE LAS RESPUESTAS A LA EDUCACIÓN SUPERIOR
155	1			1			La renovación de la enseñanza y el aprendizaje en la educación superior <u>resulta indispensable</u> para mejorar su pertinencia y su calidad .
156		1		1			(2) Para ello <u>es necesario</u> establecer programas que fomenten la capacidad intelectual de los estudiantes, mejorar el contenido interdisciplinario y multidisciplinario de los estudios y aplicar métodos pedagógicos que aumenten la eficiencia de la experiencia de aprendizaje, en especial teniendo en cuenta los rápidos avances de las tecnologías de la información y la comunicación .
157	1			1			(1) La internacionalización de la educación superior <u>obedece</u> en primer lugar al carácter universal del aprendizaje y la investigación.
158	1			1			(2) Se ve fortalecida por los actuales procesos de integración económica y política y por la creciente necesidad de entendimiento intercultural.
159	1			1			(3) El número cada vez mayor de estudiantes, profesores e investigadores que <u>trabajan</u> , <u>viven</u> y se <u>comunican</u> en un contexto internacional demuestra claramente esta tendencia.
160	1			1			(4) La expansión considerable de diversos tipos de redes y otros mecanismos de enlace entre instituciones, profesores y estudiantes <u>se ve facilitada</u> por el progreso constante de las tecnologías de la información y la comunicación .
							(1) UNA CRECIENTE INTERNACIONALIZACION
161			1				La particular atención prestada a la internacionalización del contenido y el contexto de las funciones de la educación superior y el aumento de la movilidad de los estudiantes y el personal <u>adquieren</u> una importancia adicional a la luz de las actuales tendencias del comercio mundial, la integración económica y política y la creciente necesidad de un entendimiento intercultural.
162	1		1	1			(2) El creciente número de estudiantes, profesores e investigadores que <u>estudian</u> , <u>trabajan</u> , <u>viven</u> y <u>comunican</u> en un contexto internacional, fenómeno facilitado por las nuevas tecnologías de telecomunicación , <u>afirman</u> este desarrollo en general positivo .
163	1			1			(1) LOS IMPERATIVOS CAMBIANTES DEL DESARROLLO ECONÓMICO Y TECNOLÓGICO. Uno de los desafíos económicos críticos que afrontan muchos países, comprendidos los más industrializados, <u>es</u> el de cómo aumentar su capacidad para adaptarse a los cambios que se producen en la economía, la tecnología y el comercio internacional.
164	4			1			(2) El ritmo y la profundidad de dichos cambios no tienen precedente y <u>afectan</u> a muchos campos de la actividad humana; <u>crean</u> nuevas oportunidades, pero también

								plantean muchos problemas, sobre todo para el mundo del trabajo.
165	2	1		1				(3) También <u>se entiende</u> cada vez mejor que las repercusiones del cambio económico y tecnológico [sic] <u>es tal</u> que <u>si no se afrontan</u> a tiempo y de manera adecuada, <u>pueden</u> desencadenar toda una serie de problemas sociales y políticos con inevitables consecuencias locales, nacionales, regionales e internacionales.
166	1			1				(4) <u>Se espera</u> mucho de la enseñanza y la formación para hacer frente a estos imperativos cambiantes.
167	1	1	1					(1) La repercusión del desarrollo tecnológico, especialmente en información y comunicaciones , <u>es</u> de tal magnitud que todos los países, con independencia de su nivel de desarrollo industrial, <u>tienen que utilizar</u> normas y equipo mundialmente aceptados.
168	1			1				(2) Esto <u>se aplica</u> no solo a los aspectos materiales, sino también a las estructuras organizativas y al factor humano , que <u>depende</u> de la enseñanza o tiene relación con ella, sobre todo en los planos profesional y superior.
169	2			1				(1) Las consecuencias de todo ello <u>afectan</u> especialmente a la educación superior, ya que en este nivel es donde, en cooperación con la enseñanza profesional y técnica, <u>se aborda</u> la formación de una fuerza laboral de calidad de la cual <u>depende</u> la creación de empleos de calidad .
								(1) LA EDUCACIÓN SUPERIOR Y EL MUNDO DEL TRABAJO
170	1							La nueva situación del mundo del trabajo <u>tiene una incidencia directa</u> en los objetivos de la instrucción y la capacitación en la educación superior.
171	1	1		1				(2) <u>Limitarse</u> a la ampliación del contenido de los programas de estudio y al aumento del volumen de trabajo de los alumnos <u>no puede ser</u> una solución duradera.
172		1	1	1				(3) <u>Han de considerarse</u> pues prioritarias las materias que <u>contribuyen</u> al desarrollo de las capacidades intelectuales de los alumnos y les <u>permiten adaptarse</u> razonablemente a los cambios y la diversidad [sic] tecnológicos, económicos y culturales, que les <u>infunden</u> cualidades como el espíritu de iniciativa y de empresa o la capacidad de adaptación , y que les permiten desenvolverse mejor en un medio de trabajo moderno.
173		1		1				(1) LA RENOVACIÓN DE LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE: PROBLEMAS DE CONTENIDO Y PEDAGOGÍA. A fin de cumplir este objetivo, los centros de educación superior <u>deberán evaluar</u> nuevamente la función de la enseñanza en sus cometidos globales y proporcionar incentivos mejor ajustados a la importancia que tiene actualmente dicha actividad.
174		1		1				(2) <u>Deberán</u> al mismo tiempo multiplicar los vínculos -

							formales e informales con el mundo de las organizaciones y del comercio y la industria.
175		1		1			(3) <u>Tendrían</u> también que mejorar las condiciones de acceso y fácil participación en nuevas formas de educación superior que, aunque estén basadas en los estudios tradicionales, podrían comprender además programas superiores de formación profesional para quienes no hayan podido seguir el sistema tradicional de admisión.
176	1			1			(4) Una organización más flexible de los estudios y de la homologación, por ejemplo, junto con la creación de programas externos con la ayuda de las nuevas tecnologías de la comunicación y la información , podrían facilitar el acceso a la educación superior de individuos y comunidades de las zonas rurales.
177	1			1			(5) Esto <u>supondría</u> también un mayor interés de los centros de educación superior por el nuevo modelo global de educación permanente .
178	1			1	1		(1) La posibilidad de <u>renovar</u> efectivamente el aprendizaje y la enseñanza <u>dependerá</u> también de las modalidades de transmisión del conocimiento .
179	1		1	1			(2) <u>Es</u> cada vez <u>más evidente</u> que, ante la influencia combinada del desarrollo de programas y equipos de información y comunicación , <u>se abren vías</u> que facilitan nuevos tipos de servicio educativo.
180		1					(3) Este medio pedagógico con fundamento tecnológico <u>exige</u> un replanteamiento de las prácticas de la enseñanza y de las funciones globales de los sistemas de información en los recintos universitarios.
181		1	1				(4) Para que las tecnologías de la información <u>sean</u> bien acogidas por la comunidad universitaria, y en particular por alumnos y profesores, y para que su uso redunde plenamente en beneficio de la enseñanza, su introducción <u>debe ser</u> programada prudentemente en las iniciativas encaminadas, en cada centro, a la mejora del aprendizaje, la enseñanza y los servicios de información, y en particular las bibliotecas.
182	1		1	1			(5) El desarrollo de dichas tecnologías en la educación superior <u>depende</u> también de que se <u>encuentren</u> soluciones satisfactorias que <u>concilien</u> las necesidades de acceso a la información de la comunidad universitaria y los intereses de los titulares de los derechos de propiedad intelectual, especialmente los que participan en actividades de edición e intercambio de información de tipo comercial.
183		1		1			(1) Los centros de educación superior <u>deberán</u> aprovechar mejor las ventajas de los adelantos de las tecnologías de la comunicación .
184	1			1			(2) <u>Es</u> ahora posible , por ejemplo, introducir la enseñanza <u>a distancia</u> en programas de estudio de tipo más tradicional, sin pérdida de calidad.
185	1			1			(3) Esta evolución <u>comienza</u> a tornar borrosa la distinción

								entre educación tradicional y educación a distancia.
186								(4) Las nuevas modalidades de enseñanza <u>constituyen</u> un componente cada vez más viable de un proyecto innovador para la enseñanza superior, en particular porque se dirige a una nueva categoría de usuarios y propone estrategias flexibles para superar las desventajas derivadas de la organización tradicional de los estudios.
	1			1				(1) LA INTERNACIONALIZACION DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR
187								La internacionalización cada vez mayor de la educación superior <u>es</u> en primer lugar, y ante todo, el reflejo del carácter mundial del aprendizaje y la investigación.
188	1		1	1				(2) Ese carácter mundial <u>se va fortaleciendo</u> gracias a los procesos actuales de integración económica y política, por la necesidad cada vez mayor de comprensión intercultural y por la naturaleza mundial de las comunicaciones modernas , los mercados de consumidores actuales, etc.
189	1		1	1				(3) El incremento permanente del número de estudiantes, profesores e investigadores que <u>estudian, dan</u> cursos, <u>investigan, viven</u> y <u>comunican</u> en un marco internacional <u>es</u> buena muestra de esta nueva situación general, a todas luces benéfica .
190	1			1				(1) Además de esta creciente movilidad de los individuos, <u>se observa</u> una intensificación de los vínculos de investigación transnacionales y una ampliación considerable de diversos tipos de redes y otros acuerdos de vinculación entre centros, docentes e investigadores y estudiantes.
191	1			1				(2) Los constantes adelantos de las tecnologías de la información y la comunicación <u>facilitan</u> este proceso.
192	1			1				(3) <u>Hay</u> , sin embargo, serios problemas planteados por algunos errores de orientación en las relaciones internacionales entre centros universitarios.
193	1		2	1				(4) La transferencia de conocimientos y el acceso a las bases de datos <u>son</u> gravemente afectados por diversos factores negativos, que no están siempre relacionados con problemas educativos; las capacidades de formación e investigación de alto nivel, por ejemplo, <u>están distribuidas</u> de modo desigual en el plano geográfico.
								LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN LOS PAISES EN DESARROLLO, PELIGROS Y PROMESAS LESP03I: (BANCO MUNDIAL, 2000)
								(1) PELIGROS Y PROMESAS
194	2			1				La economía mundial <u>está cambiando</u> a medida que el conocimiento <u>reemplaza</u> al capital físico como fuente de riqueza actual (y futura).
195	2							(2) En gran parte, este proceso <u>está siendo impulsado</u>

								por la tecnología , mediante la informática , la biotecnología y otras innovaciones tecnológicas que <u>apuntan</u> a cambiar nuestras modalidades de vida y de trabajo.
196	1		1	1				(3) A medida que el conocimiento <u>se va haciendo</u> cada vez más importante , algo similar <u>va ocurriendo</u> en la educación superior.
197		2						(4) Los países <u>necesitan</u> educar a una mayor proporción de sus jóvenes a estándares más altos, ya que en la actualidad, poseer un grado universitario <u>es requisito</u> básico para muchos trabajos especializados.
								(1) SOLUCIONES PRÁCTICAS
198	1	2	1	1				El Grupo Especial <u>formula</u> sugerencias prácticas para el uso más eficiente del capital físico y humano, incluida la urgente petición de acceso a las nuevas tecnologías , que <u>son</u> muy necesarias para que los países en desarrollo <u>puedan</u> mantener comunicación permanente con las principales corrientes intelectuales dominantes en el mundo.
199	3				1			(1) BUEN EJERCICIO DEL PODER. El Grupo Especial <u>propone</u> un conjunto de principios de <u>buen</u> ejercicio del poder (governance) (<u>reconocido</u> por muchos como el principal problema que afronta la educación superior en los países en desarrollo), y examina los instrumentos necesarios para <u>fomentar</u> su aplicación, ya que una mejor gestión <u>llevará</u> a un empleo más eficaz de los recursos , que suelen ser limitados.
200		1			1			(1) EL DESARROLLO DEL CURRÍCULUM, ESPECIALMENTE EN DOS ÁREAS CONTRASTANTES: CIENCIA Y TECNOLOGÍA Y EDUCACIÓN GENERAL. A juicio del Grupo Especial, en la economía del conocimiento <u>tendrán</u> gran demanda los especialistas con mejor formación disciplinaria, como así mismo quienes posean una amplia formación general .
201		2		1				(2) En ambos casos, <u>se requerirá</u> que hayan sido instruidos con flexibilidad , de manera que <u>puedan</u> continuar aprendiendo simultáneamente con las modificaciones del entorno.
								(1) INTRODUCCIÓN
202	1		3	1				Así mismo, conjuntamente con el aumento incesante de la masa de conocimientos, los avances en materia de tecnología de la información <u>han vuelto</u> el saber más accesible , más eficaz y más poderoso que nunca
203	1			1				(2) Las redes de computación y las nuevas modalidades de las telecomunicaciones difunden ahora la información por todo el mundo a velocidades pasmosas .
204	1			1				(3) Internet , en particular, <u>ha significado</u> la circulación de un volumen de conocimientos mayor que el que había

							existido jamás en la historia.
205	2		2				(4) Quienes ya <u>están</u> capacitados para usar Internet <u>tienen</u> acceso a un recurso extraordinariamente valioso (y sostenible en el tiempo).
206		1		1			(1) La posibilidad de participar en la economía del conocimiento <u>exige</u> un nuevo conjunto de habilidades humanas.
207		2		1			(2) El individuo <u>debe estar</u> mucho más capacitado que antes y además <u>ha de demostrar</u> un mayor grado de independencia intelectual.
208		2		1			(3) <u>Debe ser flexible</u> y <u>estar dispuesto</u> a seguir estudiando mucho más allá de la edad en que ha sido tradicional hacerlo.
209	1		1	1	2		(4) Si los países en desarrollo no mejoran considerablemente el capital humano , <u>se quedarán inevitablemente</u> a la zaga y <u>sufrirán</u> una marginación y un aislamiento en lo económico e intelectual, lo que ha de traducirse en la persistencia, e incluso en el aumento , de la pobreza .
							(1) DIFERENCIACIÓN DE LOS ESTABLECIMIENTOS DE EDUCACIÓN SUPERIOR
210	1	1		1			El uso de la radio y la televisión para atender a alumnos que viven en zonas lejanas <u>tiene</u> ya larga data, pero las nuevas tecnologías basadas en la utilización de satélites e Internet <u>prometen</u> llevar este tipo de enseñanza a grupos cada vez más numerosos, y no sólo a quienes viven en zonas remotas y escasamente pobladas, sino también en localidades con aglomeraciones urbanas .
211	2			1	1		(2) En los Estados Unidos, por ejemplo, la Universidad de Phoenix <u>está dando</u> gran impulso a sus cursos en transmisión directa (on line), mientras que en el Reino Unido, la Universidad Abierta, financiada por el Estado, <u>ofrece</u> más de 100 cursos que utilizan instrumentos de la tecnología de la información como elemento central de la docencia, lo cual <u>permite</u> que más de 4.000 estudiantes se conecten diariamente por medio de Internet .
212	2			1			(1) El aprendizaje a distancia <u>supone</u> un enorme potencial para las naciones en desarrollo, pues <u>constituye</u> un poderoso canal para integrar a la educación a grupos hasta ahora excluidos .
							(1) LAS CARACTERÍSTICAS DE LA REVOLUCIÓN DEL CONOCIMIENTO
213	1			1			La revolución del conocimiento <u>se ha visto</u> impulsada en gran medida por el uso de computadores personales y de Internet .
214	2			1	1		(2) Sin embargo, hasta 1996 en los países industrializados <u>existían</u> cerca de 20 veces más computadoras por habitante que las naciones de medianos ingresos (224 contra 12 por cada 1.000

								habitantes) y <u>registraban</u> una proporción más de 100 veces superior en lo que se refiere a usuarios de Internet (203 contra aproximadamente 2 por 10.000 habitantes).
215	1		1	1				(3) Los espectaculares avances <u>verificados</u> en las últimas décadas en materia de computación, comunicaciones y tecnologías de la información han <u>mejorado</u> enormemente la capacidad de los investigadores y empresarios para crear nuevos conocimientos, productos y servicios .
								(1) CONSECUENCIAS PARA LOS PAÍSES EN DESARROLLO
216	1		2	1				La importancia <u>creciente</u> del conocimiento y el hecho de que la mayoría de los países en desarrollo <u>se estén rezagando</u> cada vez más en cuanto a capacidad para crear conocimiento, absorberlo y utilizarlo, <u>tiene serias</u> consecuencias para estas naciones.
217	1			1	1			(1) Los países débilmente <u>vinculados</u> con el sistema global de conocimiento, que hoy está en rápida formación, <u>se encontrarán</u> en una posición cada vez más desventajosa .
218				1	1			(2) Las diferencias de ingreso por habitante y las condiciones de vida entre los países industrializados y las naciones en desarrollo <u>se ampliarán</u> aún más, a menos que estas últimas sepan encontrar el modo de reducir las diferencias en cuanto al conocimiento y acceso al mismo.
								(1) LAS UNIVERSIDADES VIRTUALES Y LA EDUCACIÓN A DISTANCIA
219	1							La educación a distancia <u>puede ser</u> ofrecida por instituciones de educación superior tradicionales o por instituciones nuevas especializadas en la materia.
220	2							(2) Aunque los avances recientes en tecnología de las comunicaciones y en computación han incrementado enormemente la viabilidad técnica de estos sistemas, muchos países no han solucionado aún el problema de la viabilidad económica, debido a las grandes y costosas exigencias de infraestructura que plantea esta modalidad educativa.
221		1		1	1			(2) Para que una educación a distancia <u>sea eficiente</u> , <u>será necesario</u> que ese continente <u>pueda acceder mejor</u> al uso del teléfono y de Internet .
								(1) LOS RECURSOS SISTÉMICOS
222	1		1					La tecnología <u>es</u> particularmente importante como recurso sistémico.
223	1		1					(2) En las últimas décadas los países industrializados y en desarrollo <u>han sido testigos</u> de una verdadera explosión en cuanto a capacidad tecnológica.
224	1	1		1				(3) Ningún sistema de educación terciaria <u>puede aspirar</u> a servir eficazmente a sus estudiantes o al interés nacional <u>sin contar</u> con un desarrollo vigoroso en esta

							materia.
225		2		1			(4) Los sistemas de educación superior <u>deben instar</u> a todas las instituciones que los integran, sean públicas o privadas, a <u>incorporar</u> los avances existentes en computación y tecnología de las comunicaciones en sus estructuras administrativas, su docencia y sus investigaciones .
226		1		1			(1) <u>Introducir</u> la computación en la enseñanza <u>es decisivo</u> para que los estudiantes lleguen bien preparados a enfrentar el trabajo futuro.
227	1		2	1			(2) Por otra parte, éstos <u>pueden beneficiarse enormemente</u> también si los currículos se presentan en formato CD-ROM o <u>son</u> accesibles a través de Internet , pues ello <u>ofrece</u> la posibilidad de hacer llegar material de enseñanza de alta calidad a todos los sectores del mundo en desarrollo.
228	1		1	1			(3) Más aún, el uso de Internet como medio de recopilación de conocimientos e información <u>pone</u> a estudiantes e investigadores <u>en contacto</u> con la comunidad mundial de académicos, lo que <u>constituye</u> un paso de valor incalculable para la superación del aislamiento intelectual.
							(1) LOS RECURSOS FÍSICOS Y TÉCNICOS
229	2		1				Las tecnologías basadas en la computación <u>tienen el potencial de cambiar radicalmente</u> la educación superior en los países en desarrollo, y <u>son claramente</u> aplicables a la educación científica.
230	1			1		1	(1) En los países industrializados, las redes y los nuevos instrumentos para la enseñanza <u>ya han hecho sentir</u> su influencia en las actividades de docencia e investigación.
231	1			1			(2) Esos medios de aprendizaje <u>reducen</u> el aislamiento intelectual, a la vez que <u>aumentan</u> (y a paso acelerado) las posibilidades de acceso a la información científica más reciente, haciendo las veces de centro de aprendizaje (learning common).
232	2			1			(3) Las posibilidades que <u>ofrece</u> la Internet a la investigación, en combinación con software básico de procesamiento de textos, <u>pueden aumentar</u> la capacidad de los investigadores para <u>realizar</u> publicaciones científicas de mayor interés y actualidad .
233	1			1			(4) Los sistemas tutoriales inteligentes y el software instruccional <u>permiten</u> capacitación uniforme de alta calidad en temas complejos.
							(1) QUE HACER?
234	1		1	1			Los países en desarrollo, por lo tanto, <u>tienen la oportunidad de dejar</u> de lado los modelos pasados de moda y planificar para el mundo del mañana, no del ayer .
235	1	2		1			(1) Respecto de la necesidad de responder a las crecientes demandas sin incurrir en gastos inmoderados,

								las nuevas tecnologías de la información <u>pueden ser</u> de gran ayuda, pero eso no basta, <u>hay que</u> trabajar más, especialmente <u>dando a conocer</u> las ventajas de estas oportunidades.
236		1	1	1				(2) El sector público también <u>debe</u> cumplir un papel cada vez más importante en la supervisión de las instituciones privadas, <u>contribuyendo</u> de ese modo a estimular la competencia dentro del sistema, la que <u>constituye</u> , en sí misma, un importante estímulo para mejorar la calidad de la educación y la eficiencia de la gestión .