



DISCURSO

& SOCIEDAD

Copyright © 2013  
ISSN 1887-4606  
Vol. 7(4), 740-762  
[www.dissoc.org](http://www.dissoc.org)

---

*Artículo*

---

**Los discursos de la exclusión social y el  
Análisis Crítico del Discurso como acción  
política: Reflexiones a partir del análisis  
textual de un documento de política  
educativa universitaria**

*Discourses of social exclusion and Critical  
Discourse Analysis as political action: Reflections  
drawn from a textual analysis of a document on  
university education policies*

*Doris Santos*

Departamento de Lingüística  
Universidad Nacional de Colombia

## Resumen

*A partir del análisis textual de un documento de política educativa en un estudio etnográfico crítico en la educación superior colombiana, se realiza un diálogo entre los hallazgos sobre las representaciones sociales de los actores educativos de interés y la acción política expresada en dicho documento. Basado en la noción de 'acción política' en Arendt (2005), en las estrategias discursivas de presentación de 'sí mismo' y del 'otro' en Reisigl y Wodak (2001) así como las asunciones como intertextualidad en Fairclough (2003), este diálogo sugiere que los actores sociales representados en el documento son concebidos como el 'recurso fundamental' para la consecución de los fines y metas de la acción política del grupo productor del texto. Igualmente, el significado y el principio rector de esta acción política se basan en la construcción de argumentos que justifican la 'exclusión' de aquellos estudiantes y profesores que no cumplen con los atributos deseables en el enfoque educativo 'acordado'. 'Lo diferente' se reconoce para transformarlo en un recurso más para la consecución de las metas y fines establecidos. Se plantea al culminar este artículo que para que el ACD se constituya en una acción política que impugne estas posturas con pretensión de universalidad requiere no solamente analizar críticamente los discursos de la exclusión social sino también los discursos de la inclusión social que los contrarrestan.*

**Palabras clave:** análisis crítico del discurso; exclusión social; acción política; política educativa

## Abstract

*Based on the textual analysis made to an education policy document within a critical ethnographic study in the Colombian higher education, a dialogue between the findings about the social representations of the educational actors and the political action expressed in such a document is carried out. Taking into account Arendt's (2005) notion of 'political action', Reisigl & Wodak's (2001) discursive strategies for the presentation of 'the self' and 'the other', as well as Fairclough's (2003) conception of assumptions as intertextuality, this dialogue suggests that the educational actors represented in this policy document are seen as the 'fundamental resource' to achieve the goals and the ends of the political action of the group that produced this text. Also, the meaning and the principle triggering the political action are based on the construction of arguments that justify the 'exclusion' of those students and lecturers that do not meet the desirable attributes in the educational approach 'agreed'. 'The different' is recognised and transformed into another resource to attain the goals and ends already established. Finally, it is claimed in this paper that, for critical discourse analysis (CDA) to contest such worldviews with claim of universality, CDA requires not only to analyse discourses of social exclusion critically but also the discourses of social inclusion that challenge such undermining discourses.*

**Keywords:** critical discourse analysis; social exclusion; political action; education policy

## **Introducción**

Políticamente hablando, ¿qué estamos haciendo cuando realizamos un análisis crítico del discurso (ACD) de un documento de política educativa? Para dar una respuesta preliminar a esta pregunta, acojo la recomendación de Fairclough (2003, p. 16) de considerar cualquier análisis textual como un proceso abierto que puede ser enriquecido a través del diálogo entre disciplinas y teorías. Una respuesta preliminar a dicha pregunta la formulo así:

Cuando realizamos un ACD de un documento de política educativa no solo estamos develando la acción política que ha producido el texto objeto de análisis y aspectos de la visión de mundo que le subyace; también, dependiendo del caso, estamos impugnando o apoyando visiones de mundo particulares y, por tanto, ‘actuando políticamente’ a través de nuestros análisis y planteamientos.

Para desarrollar esta tesis, en este artículo describo, en primer término, la perspectiva que ha informado el contexto de investigación del cual forma parte el análisis textual en el que se basa esta reflexión. Luego, presento algunos supuestos teóricos del ACD y de la teoría política que entran en conversación en este ejercicio. A continuación describo la metodología seguida para dar respuesta a la pregunta con que inicia este artículo y culmino con algunas reflexiones en torno al ACD como acción política en referencia a los discursos de la exclusión social.

### **El contexto de investigación: el ACD en una etnografía crítica de la educación superior colombiana**

El análisis textual del cual parte esta reflexión se realizó en el marco de un estudio etnográfico crítico sobre la geopolítica de la escritura académica en la educación superior colombiana (Santos, 2009a). Este estudio fue realizado por el grupo interinstitucional de investigación ‘Estudios del Discurso’, para cuyo desarrollo en la Universidad Nacional de Colombia (2007-2009), participaron estudiantes hablantes nativos de lenguas indígenas y criollas del país<sup>1</sup>, así como un grupo de sus profesores. A partir de entrevistas semi-estructuradas, se procedió a caracterizar las situaciones de inclusión-exclusión presentes en los procesos sociales y culturales involucrados en la escritura académica de dicho grupo de estudiantes<sup>2</sup>.

Para la consecución de tres de los ocho objetivos específicos planteados en este estudio etnográfico crítico se recurrió al ACD<sup>3</sup>. En primera instancia, interesaba identificar las representaciones sociales de los estudiantes hablantes nativos de lenguas distintas a las oficiales y pertenecientes a diversas comunidades étnicas (objetivo 1), así como las situaciones de bilingüismo e interculturalidad en las que se enmarca la actividad escritural de dichos estudiantes (objetivo 2), que se presentan en algunos documentos de política educativa universitaria<sup>4</sup>. De igual forma, era de interés del grupo caracterizar los recursos y estrategias lingüísticas utilizadas por el grupo de estudiantes y profesores entrevistados para legitimar o deslegitimar las tensiones existentes en el proceso de escritura académica objeto de conversación (objetivo 8)<sup>5</sup>.

El texto analizado en este estudio y del cual han sido extraídos los datos objeto de reflexión en este artículo se titula *Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior. Informe Final –Proyecto Tuning– América Latina 2004-2007* (Beneitone et al., 2007). De sus 432 páginas, se seleccionaron siete apartados para la etnografía crítica en la que se enmarcó este análisis textual: Agradecimientos, Capítulos 1 al 3, los Capítulos 5 al 7 y el Anexo 1. Estos apartados recogen, en general, los planteamientos centrales del Proyecto Tuning.

### **Escritura académica universitaria, política y el discurso de la exclusión social**

El estudio descrito anteriormente se aproximó al problema de investigación planteado desde la noción de ‘la geopolítica de la escritura académica’ propuesta por Canagarajah (2002). Este autor muestra cómo los hábitos occidentales limitan las contribuciones de la ‘periferia’, reduciendo el conocimiento disponible y elaborado por las redes de comunicación del ‘centro’. Esta perspectiva está relacionada estrechamente con las inquietudes centrales sobre las nociones de ‘crítica’, ‘ideología’ y ‘poder’ compartidas por la etnografía crítica de la educación (Carspecken, 1996) y el ACD (Wodak & Meyer, 2001). De un lado, la ‘crítica’ entendida como distanciamiento de los datos, su contextualización en los procesos sociales, la adopción explícita de una postura política y su subsecuente autocrítica, así como la ‘ideología’ entendida como las formas en que se construye y transmite el significado mediante formas simbólicas de diversos tipos y la de ‘poder’ referida a los efectos de las diferencias en las estructuras sociales (Wodak & Meyer, 2001, pp. 30-31), hicieron posible una articulación epistemológica de esta aproximación mixta. Para la reflexión que se propone en este artículo, se

matizan las nociones de ‘poder’, ‘ideología’ y ‘crítica’ en el ACD con aquellas que nos ofrece la teoría política de Hannah Arendt (1906-1975).

Para Arendt (1998, p. 198) ‘lo político’ se relaciona con la organización que surge entre los seres humanos a partir de sus acciones y palabras, no importa donde estos seres humanos se encuentren. El hecho de que estos seres iguales y distintos a la vez vivan juntos gesta lo político; de allí que afirme que la ‘pluralidad’ es la condición humana *sine qua non* y *per quam* de toda vida política (Arendt, 1998, p. 7). Desde su punto de vista, el habla y la acción, la única de las actividades fundamentales humanas<sup>6</sup> que se realiza entre los seres humanos sin la intermediación de los objetos del mundo, son las que crean el espacio entre quienes participan de la vida política. Lo que mata a las comunidades políticas, dice, es la falta de *poder*, esto es, la habilidad no solo para actuar sino para actuar ‘en concierto’ (Arendt, 1970, p. 44). Así, el ‘poder’ es lo que mantiene a las personas juntas luego del efímero momento de la ‘acción’ (Arendt, 1998, p. 201). En cuanto a las nociones de ideología y crítica, Arendt (2005) plantea, de un lado, que lo que diferencia un prejuicio de una *ideología* es que esta última tiene una pretensión de universalidad, esto es, es una visión de mundo que pretende ser completa y tener una explicación para todo (Arendt, 2005, pp. 102-103). Sostiene que, debido a que los prejuicios existen fuera de la experiencia, la tarea de la política es precisamente disiparlos. Lo que importa, dice, es que quienes participan de la vida política elaboren juicios a partir de una pluralidad de perspectivas posibles. Es esta la comprensión de la *crítica* en el pensamiento Arendtiano (Disch, 1993, p. 666). Igualmente, Arendt plantea que, debido a la impredecibilidad y la irreversibilidad de la ‘acción’, apreciar ‘lo nuevo’, ‘lo que nace’ de la acción es más significativo que ubicar el presente en una línea de inevitable continuidad con el pasado (Benhabib, 1990, p. 172).

De otro lado, la ‘acción política’ para Arendt (2005, pp. 193-194) tiene mínimamente cuatro elementos: el *significado* de la acción política, la cual puede existir solo mientras la actividad dura; el *fin* o fines de este tipo de acción, que no llegan a ser una realidad sino hasta cuando culmina la actividad que los produce; las *metas* por las que nos orientamos y que establecen los estándares (por lo general, por fuera de la acción) contra los cuales juzgamos todo lo que hacemos; y, finalmente, el *principio de la acción* o convicción fundamental compartida por un grupo de personas que hace que la acción se ponga en movimiento. Mientras ‘lo político’ es posible gracias a la acción, ‘lo social’, dice Arendt, excluye la posibilidad de su realización. Así, mientras la razón de ser de la política es la libertad y su campo de experiencia es la acción (Arendt, 2005, p. 145), el mundo social espera de cada uno de sus miembros un cierto tipo de comportamiento, para lo cual impone innumerables reglas, todas

las cuales tienden a ‘normalizar’ a sus miembros. De esta manera, la sociedad exige a sus miembros que pertenezcan a una gran familia con una opinión y un interés (Arendt, 1998, p. 40). ¿Qué nos dice el ACD sobre cómo se construye el discurso de la exclusión de aquellos que no son considerados miembros de un grupo social específico?

Reisigl & Wodak (2001, pp. 45-46) dan pistas importantes al respecto. Afirman que la construcción discursiva en casos como los de la discriminación racial comienza con una rotulación de los actores sociales (estrategias discursivas de nominación), prosigue con una generalización de los atributos negativos que se les asigna a tales actores (estrategias discursivas de predicación) para luego dar lugar a la elaboración de argumentos que justifican la exclusión de muchos y la inclusión de algunos (estrategias de argumentación). Desde esta perspectiva, lo dicho y lo no dicho se constituyen en usos del lenguaje de especial importancia en los discursos de la exclusión social. Al respecto, Fairclough (2003, p. 17) sostiene que lo que se hace explícito siempre se fundamenta en lo que se ha dejado implícito. Por esta razón, Fairclough dice que, en algún sentido, hacer asunciones es una manera de ser intertextual, pues vincula el texto con una penumbra de otros textos, con lo dicho, escrito o pensado en otras partes. Si bien es inconcebible la comunicación e interacción social sin un conjunto de significados que se da por compartido (sentido común), la capacidad de ejercer dominación y hegemonía incluye la capacidad de moldear hasta cierto punto la naturaleza y contenido de este ‘sentido común’, afirma Fairclough. Esto hace que ‘lo implícito’ y las asunciones constituyan un asunto importante en lo que se refiere a la ideología (Fairclough, 2003, p. 55). Con base en esta aserción, Fairclough (2003, p. 55) diferencia tres tipos de asunciones: asunciones que dan cuenta de lo que existe (asunciones existenciales), asunciones acerca de lo que es, puede ser o será (asunciones proposicionales) y asunciones acerca de lo que es bueno o deseable (asunciones de valor). Los sistemas de valores y las asunciones asociadas a ellos pueden entenderse como pertenecientes a discursos con significado ideológico específico (Fairclough, 2003, p. 58).

### **Sobre la metodología a seguir para esta reflexión sobre el ACD**

Según la perspectiva Arendtiana, para caracterizar al ACD como acción política es fundamental esclarecer el ámbito público en el cual aparecemos ‘actuando y hablando’ frente a los demás seres humanos. Para ello, es necesario establecer mínimamente cuatro elementos constitutivos de la visión

de mundo de quienes interactúan con nosotros a través de un tipo de documento como el que concierne a esta reflexión:

1. ¿Cómo re-presentan a los actores sociales los productores del texto?
2. ¿Qué papel juegan tales representaciones de estos actores sociales en la realización de la acción política que motiva la producción del texto objeto de análisis?
3. ¿Qué atributos deseables se les asignan a tales actores sociales para ser 'incluidos' en la visión de mundo que informa dicha acción política?
4. ¿Qué atributos se consideran indeseables en tales actores sociales para ser 'excluidos' desde dicha visión de mundo?

Para dar respuesta a estas preguntas de trabajo, esta reflexión recurre, respectivamente, a:

1. Identificar los tipos de escogencias realizadas para la representación de actores sociales, según Fairclough (2003, pp. 145-150). En particular, se analizan cuatro tipos de escogencias en el texto objeto de análisis:
  - Inclusión/exclusión: *por supresión* (no se encuentra en el texto) o en *el trasfondo* (se menciona en alguna parte en el texto, pero tiene que ser inferido en uno o más partes del mismo);
  - Pronombre/Nombre: ¿El actor social se presenta con un pronombre o un nombre?;
  - Rol gramatical: ¿El actor se presenta como *participante* en una cláusula (i.e. actor, afectado), en una *circunstancia* (i.e. en una frase preposicional) o como un nombre, pronombre o *adjetivo posesivo* (i.e. nuestros estudiantes);
  - Voz activa/pasiva: ¿El actor social es un actor en los procesos (el que hace cosas o hace que ellas pasen) o es el *afectado o beneficiario* (el que se afecta con los procesos)?
2. Analizar el papel de tales representaciones en referencia a los cuatro elementos constitutivos de la acción política sugeridos en Arendt (2005, pp. 193-194). Este análisis busca establecer, entonces, qué nos dicen los enunciados sobre el papel que se plantea jueguen los actores sociales representados en relación con:
  - el significado de la acción política,
  - los fines de esta acción política,
  - las metas que persigue y
  - la convicción que mueve la acción política del grupo productor del texto.
3. En estos mismos enunciados, identificar, a partir de las estrategias sugeridas en Reisigl & Wodak (2001, pp. 45-46), qué atributos son

identificados como indeseables y a qué actores sociales representados se les asigna. Frente a lo dicho y lo no dicho en estos enunciados, se recurre, igualmente, a identificar asunciones proposicionales sobre lo indeseable, tal y como las caracteriza Fairclough (2003, p. 55).

4. Finalmente, utilizando nuevamente las estrategias sugeridas por Reisigl & Wodak (2001, pp. 45-46) para presentarse a 'sí mismo' y al 'otro', así como a los tipos de asunciones propuestas en Fairclough (2003, p. 55), identificar los argumentos que se elaboran para justificar la exclusión de algunos actores sociales y la inclusión de otros.

### **¿Cómo son representados los actores sociales universitarios latinoamericanos en el texto seleccionado?**

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

(1) El presente libro (refiriéndose al documento que presenta el informe del Proyecto) es fruto del trabajo y dedicación de muchas personas comprometidas con la educación superior.<sup>7</sup> (p.9)<sup>8</sup>

(2) La definición de estas competencias (específicas) es responsabilidad de los académicos, en consulta con otros grupos interesados en el tema. (p. 16)

(3) Cada estudiante debe experimentar una variedad de enfoques y tener acceso a diferentes contextos de aprendizaje, cualquiera sea su área de estudio. Por supuesto, la transparencia y la comparabilidad de los métodos y criterios para

evaluar el logro de las competencias son esenciales, si queremos contribuir a la mejora de la calidad. (p. 16)

(4) El estudiante pasa a tener una participación activa en la construcción de su propio aprendizaje, con lo que el profesor se convierte en el gran facilitador que pone en manos de los estudiantes los recursos: información, métodos, herramientas, crea ambientes y les acompaña, brindándoles asistencia a lo largo de todo el proceso, elevando con ello su motivación, compromiso y gusto por aprender y comprender la utilidad del aprendizaje. Es necesario que se generalice el profesor motivador, facilitador de procesos de desarrollo humano y asesor científico y metodológico. Ésta es la nueva propuesta, en la que el trabajo del estudiante es lo fundamental para el logro de su aprendizaje y para la definición de su personalidad, escenario en el cual las TIC's resultan de gran utilidad para la concreción de las actividades educativas cotidianas. (p.25)

Otra forma en la que los estudiantes aparecen en el documento es incluidos en otras palabras que los proyectan; tal es el caso de la palabra 'profesionales'. Como estrategia discursiva puede considerarse como una manera de proyectar, igualmente, el momento en el que serán reconocidos como interlocutores válidos.

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

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

(6) Para ello contamos con la colaboración de las universidades latinoamericanas organizadoras de las Reuniones Generales, la Universidad Nacional de La Plata (Argentina), la Universidad Federal de Minas Gerais (Brasil), la Universidad de Costa Rica (Costa Rica) y la Universidad Autónoma Metropolitana (México). Dichas instituciones, a través de sus autoridades y en particular de las representantes en el proyecto, María Rosa Depetris, Marlucy Paraíso, Leda Badilla y María José Arroyo Paniagua respectivamente trabajaron intensamente para que cada encuentro fuera exitoso. (p.9)

(7) Estas **182 universidades** provenientes de **18 países de América Latina (Argentina, Brasil, Bolivia, Colombia, Costa Rica, Cuba, Chile, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, Uruguay y Venezuela)** se constituyeron en doce grupos temáticos de trabajo. **República Dominicana**, país no elegible –en la Convocatoria del Programa ALFA, razón por la cual no se incluyó en el grupo de los 18 países iniciales- solicitó formalmente sumarse al proyecto, asumiendo enteramente los costos de su participación. De esta forma, el proyecto cuenta con una cobertura en **19 países y en 190 universidades latinoamericanas** comprometidas con el trabajo planteado<sup>9</sup>. (p.18)

Con respecto a lo que nos muestran los *roles gramaticales* utilizados en el texto, el uso reiterado de frases preposicionales deja entrever la aparición de los representantes de las instituciones de educación superior participantes como una circunstancia favorable para cumplir con unas metas establecidas en el proyecto. Particularmente, se reconoce la labor de los coordinadores generales de las 12 áreas de trabajo para la consecución de tales metas. Su rol como participantes y actores se restringe a guiar, ‘contener’ y lograr unos resultados ya previstos antes de iniciar la experiencia en América Latina. Estas acciones contrastan con otra que es inferida con el gerundio ‘debatiendo’. Tal y como son enunciadas las acciones a cargo de los coordinadores generales, el nivel de debate se circunscribe a ‘cómo lograr las metas establecidas’, no a establecer unas metas educativas específicas para América Latina.

(8) Asimismo, también queremos (los autores del texto) expresar nuestro reconocimiento a todas las instituciones de educación superior participantes, que a través de sus representantes, nos han ofrecido su tiempo, energía y apoyo para cumplir con las metas establecidas. (p. 9)

(9) A ellos va nuevamente nuestra gratitud y particularmente a los coordinadores generales de las 12 áreas de trabajo, quienes han guiado a cada grupo, lo han contenido y lograron que se alcanzaran los resultados esperados desde un inicio. (p.9)

(10) Un proyecto que ha congregado a importantes representantes de la educación superior, debatiendo de forma conjunta los aspectos más significativos de los sistemas universitarios, y teniendo como objeto último la mejora de la educación. Por esta forma de buscar consensos, [...]. (p. 9)

Aparece como única vez en los apartados seleccionados, una reflexión a partir del uso de un pronombre indeterminado ‘uno’. Esta indeterminación del sujeto de la reflexión aparece en un párrafo en el que, acompañando la certeza del impacto del Proyecto en los sistemas de reconocimiento académico, se expresa una inquietud sobre la efectividad de los mecanismos que permitan garantizar

la ‘comprensión de lo diferente’ en el marco de un diálogo suficientemente participativo entre dichos sistemas.

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

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

(12) El proyecto tiene como meta impulsar consensos a escala regional sobre la forma de entender los títulos, desde el punto de vista de las competencias que los poseedores de dichos títulos serían capaces de alcanzar. (p. 15)

(13) En la **tercera línea**, se inicia una reflexión sobre el impacto y la relación de este sistema de competencias con el trabajo del estudiante, y su conexión con el tiempo resultante medido en créditos académicos. (p. 16)

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

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

Algo bien interesante que puede observarse es el tránsito que se hace de una *Circunstancia* en la que el futuro profesional es parte de ella (en una frase

preposicional) hacia el surgimiento de otro *Participante* en el proceso educativo (un nombre que actúa como agente de una acción). Estudiante y profesor, de repente se transforman en participantes presentados en *Circunstancias* especiales, mientras que las ‘competencias’ adquieren vida como agentes que realizan acciones. Veamos:

(15) Los perfiles de los profesionales universitarios no solo deben satisfacer los requerimientos de la sociedad, sino proyectarlos, de acuerdo a las necesidades de las regiones y del país. En este sentido, lo recomendable es que su definición se realice a través de competencias (p.25)

(16) En síntesis, las competencias emergen como elementos integradores capaces de seleccionar, entre una amplia gama de posibilidades, los conocimientos apropiados para determinados fines. La tendencia hacia una ‘sociedad del aprendizaje’ ha sido aceptada ampliamente y se halla consolidada desde hace algún tiempo. Algunos elementos que definen este cambio de paradigma son una educación centrada en el estudiante, el cambiante papel del educador, una nueva definición de objetivos, el cambio en el enfoque de las actividades educativas y en la organización y los resultados del aprendizaje. (p. 40)

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

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

(18) Efectivamente, hoy podemos comprobar que un gran número de alumnos ingresan a las instituciones de educación superior, sin haber adquirido las competencias básicas de lectura y escritura de textos complejos, capacidades para el razonamiento lógico matemático, capacidad de análisis y de síntesis,

capacidad de argumentación, etc., además de contenidos disciplinares no aprendidos. (p. 40)

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

### **Los actores sociales como ‘recurso/medios’ para la consecución de fines pre-establecidos**

Determinar qué papel juegan los actores sociales representados en este texto de política educativa universitaria en América Latina es preguntarse por su nivel de participación en los ‘encuentros’ realizados a los que se hace alusión en el documento. Lo que se hace evidente desde un comienzo en este texto, es su aparición en la siguiente metáfora:

(19) Según la definición que se da de Tuning en el Informe Final de la Fase 2 del proyecto europeo, se entiende que: “*En inglés, ‘tune’ significa sintonizar una frecuencia determinada en la radio; también se utiliza para describir la ‘afinación’ de los distintos instrumentos de una orquesta, de modo que los intérpretes puedan interpretar la música sin disonancias*” (p. 11)

Así pues, se deja claro desde un comienzo que los actores sociales universitarios serán dirigidos por un director de orquesta, cuya misión es lograr que la música suene pero ‘sin disonancias’. Se explicita, entonces, la importancia de que todos los actores sociales, como los instrumentos, logren ‘estar afinados’.

Si analizamos los 16 primeros fragmentos en relación con los cuatro elementos identificados en una acción política por Arendt (2005), podemos establecer que los actores sociales sirven como recursos en la consecución de los fines pre-establecidos en el proyecto (Tabla 1). Tres de estos fines se dan por logrados en tanto *el texto* mismo del proyecto es publicado, divulgado y adoptado por las universidades cuyos representantes han participado en su elaboración. Igualmente, las *áreas de trabajo y competencias* se han definido. Los actores han servido a la consecución de estos fines, al igual que el proyecto Tuning, el tiempo, el programa ALFA, las TICs (ver palabras en negrilla en

Tabla 1) y se espera que sigan sirviendo para la consecución de los fines restantes.

<b>Dato</b>	<b>Fin(Es) Para ...</b>	<b>(Medios) Se Requiere ...</b>	<b>Metas (externos a la acción política misma)</b>
(1)	Producir un texto que presente los acuerdos entre un grupo específico de personas (logrado).	Dedicación y compromiso de muchas personas (nivel de abstracción orientado a evidenciar inclusión/participación)	N/A
(2)	Definir competencias específicas (logrado).	Hay que tener responsables (los <b>académicos</b> ) y hacer consulta a otros <b>grupos</b> interesados en el tema.	N/A
(3)	Mejorar la calidad de la educación.	Los <b>ambientes de aprendizaje</b> deben tener unas características específicas.	N/A
(4)	Mejorar la calidad de la educación.	Lograr participación activa del <b>estudiante</b> y facilitación del proceso por parte del <b>profesor</b> .	
(4)	Mejorar la calidad de la educación.	Es necesario hacer uso de <b>TICs</b>	N/A
(5)			Lograr capacidad de <i>adaptación al cambio</i> (este cambio ya está establecido en otras latitudes).
(6)	Realizar encuentros exitosos.	Colaboración de <b>universidades</b> latinoamericanas	N/A
(7)	Ampliar cobertura del proyecto en la región.	Convocatoria <b>Programa ALFA</b> .	N/A
(8)	Conseguir apoyo (universidades participantes) para cumplir metas establecidas.	<b>Tiempo, energía y apoyo.</b>	N/A
(9)	Definir áreas de trabajo (logrado).	Nombrar <b>coordinadores generales</b> se presenta la finalidad como meta (la mejora de la educación).	N/A
(11)	Ampliar el diálogo entre los diferentes sistemas.	Comprender lo diferente.	<i>Reconocer titulaciones en distintos sistemas educativos.</i>
(12)	Lograr acuerdos sobre el cómo lograr la meta establecida en la región.	<b>Proyecto</b>	N/A
(13)	Implementar sistema de educación por competencias.	Trabajo del <b>estudiante</b> medido en tiempo (créditos académicos).	N/A

(14)	Mejorar la calidad de la educación.	Integrar <b>TICs</b> en el ámbito universitario con el enfoque por competencias.	N/A
(15)	Desarrollar perfiles de profesionales universitarios (definición a través de competencias).		<i>Satisfacer requerimientos de la sociedad por parte de los profesionales universitarios.</i>
(16)	Lograr una sociedad de aprendizaje basada en las competencias.	Educación centrada en el estudiante, papel cambiante del profesor, una nueva definición de objetivos, cambio de enfoque, actividades educativas, organización y resultados de aprendizaje.	N/A

**Tabla 1.** Relación entre representaciones de actores sociales y elementos de la acción política que produjo el texto.

El desarrollo de un sistema basado en ‘competencias’ como sinónimo de mejoramiento de la calidad de la educación superior se presenta de manera abierta y reiterada. Dicha reiteración se utiliza para destacar su importancia en tal mejoramiento, el cual se asume todos los actores sociales están de acuerdo. Sin embargo, ¿todos los actores sociales comparten los parámetros a partir de los cuales se juzgará tal mejoramiento?, esto es, ¿comparten las metas de igual manera? Poner en *primer plano* el mejoramiento de la calidad de la educación superior (uno de los fines de esta acción política) y en el *trasfondo* la adaptación a los cambios en la educación superior en Europa, se constituye en una forma de maniobrar tácticamente un discurso que se comparte (mejorar la calidad de la educación superior) para introducir metas que no necesariamente se comparten.

### **Política, ACD y los discursos de la exclusión social**

Como se observa en los fragmentos que se presentan a continuación, los discursos de la exclusión social y la inclusión social interactúan de manera confusa en este documento.

(20) El proyecto no puede enfocarse como una ‘receta’, sino como una metodología que procede de una perspectiva, cuya finalidad es incorporar los diferentes aspectos de la diversidad de los países que en él intervienen e interactúan. [...] Hoy Tuning es más que un proyecto; se ha convertido en una

metodología internacionalmente reconocida, una herramienta construida por las universidades para las universidades, un instrumento que permite pensar que el Espacio de Educación Europeo puede ser una realidad cada vez más cercana. Europa está transitando su camino de integración y Tuning ha facilitado parte de ese proceso (p. 12).

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

Mientras se deja claro en (20) que el proyecto como instrumento, herramienta, metodología (no receta) permite pensar que el espacio de educación superior europeo es una realidad cada vez más cercana (se excluye cualquier alusión a la importancia de la integración de la educación superior latinoamericana a este espacio de educación europeo como parte del éxito logrado), en (21) se esclarece con varios recursos deícticos (itálicas, mayúsculas, intensificadores, cláusulas aclaratorias) que la diversidad no es un 'inconveniente' para la definición de perfiles académicos y profesionales (se incluye forzosamente la diversidad de los países participantes como algo positivo). Estos deícticos y aclaraciones explícitas dejan entrever, más bien, una pluralidad de discursos en pugna al interior del proyecto mismo, para cuya solución se opta por construir discursos opacos 'desesperados' tales como el de 'comparar en la diversidad'. De otro lado, un análisis del texto a partir de las estrategias discursivas utilizadas para la presentación de 'sí mismo' y el 'otro' identificadas por Reisigl & Wodak (2001, pp. 45-46) y las asunciones como intertextualidad propuestas en Fairclough (2003, p. 55), permiten establecer la articulación de una visión del mundo de la vida educativa universitaria con pretensión de universalidad. Esto es, el sistema de educación basado en competencias se presenta como la solución a los problemas 'centrales' que interesan (movilidad, transferencia de créditos académicos, comparabilidad de currícula para validación de titulaciones). Estos problemas en ningún caso se presentan como referidos a situaciones de injusticia social, salvo por las repercusiones económicas de ingresar o no una dinámica de mercado de profesionales y productos de conocimiento. Las asunciones proposicionales son de un mundo universitario en crisis, mientras las asunciones de valor están todas vinculadas a unos atributos deseables que solo el sistema de educación basado en competencias puede ofrecer. Estas asunciones de valor se constituyen en elementos constitutivos de los argumentos que se construyen para establecer qué tipo de estudiante y qué tipo de profesor serán 'incluidos' en la educación superior de alta calidad. Por 'default' aquellos estudiantes y profesores que no

adquieran los atributos deseables desde esta perspectiva son considerados como indicadores de fracaso del proyecto. Se instituye y legitima, así, a través de este discurso de las competencias un discurso de los actores sociales de éxito y aquellos que no lo tienen (los que fracasan). A estos últimos se les atribuye, incluso, una falta de ética en tanto no satisfacen los requerimientos de la sociedad.

La Tabla 2 presenta en *itálica* todas las asunciones que aparecen, de una u otra manera, de manera explícita. Como puede observarse, la única asunción que coincide con atributos negativos asignados a un actor social y que se hace explícita es una asunción proposicional sobre un perfil deficitario con el que está ingresando ‘un gran número’ de estudiantes universitarios. Específicamente, este déficit se refiere a sus competencias básicas de lectura y escritura de textos complejos, capacidades para el razonamiento lógico matemático, capacidad de análisis y de síntesis, capacidad de argumentación, etc., además de contenidos disciplinares no aprendidos. Esta asunción explícita da pie para que se establezca un criterio de ‘exclusión’ en la educación superior de los aspirantes que lleguen ‘sin’ tales competencias. Se genera así otra necesidad, ahora, en el sistema de educación de básica y media: preparar en competencias a quienes aspiren a la universidad y, a través de ella, al mundo del trabajo. Finalmente, es interesante analizar algunas cláusulas (en columna de la derecha en *negrilla*), las cuales definen rasgos de los procesos que resultan en la inclusión o exclusión de los actores sociales. Por ejemplo, en (3), la comparabilidad de métodos y criterios como condición necesaria para el mejoramiento de la educación implica que los actores sociales cuyos perfiles no salgan favorecidos por tal ‘comparabilidad’ serán excluidos. Igualmente, en (4) la pretensión de universalidad del tipo de estudiante y el tipo de profesor excluirá a aquellos que no logren los perfiles deseables. Por último, en (18) aparecen las pruebas como decisorias para establecer si un estudiante que ingresa tiene o no los atributos negativos a erradicar.

<b>Dato</b>	<b>Atributos negativos asignados (Exclusión) Asunciones proposicionales (¿Cómo es la realidad?)</b>	<b>Argumento sobre atributos deseables (Inclusión) Asunciones de valor (Lo deseable)</b>	<b>Algunos recursos lingüísticos utilizados</b>
(1)	Hay personas que no están comprometidas con la educación superior.	<i>Hay muchas personas que están comprometidas y que han dedicado tiempo y trabajo para producir este libro.</i>	<i>muchas personas</i>

(2)	Hay miembros de la sociedad que no pueden asumir esta responsabilidad. También existen grupos que no están interesados en el tema.	<i>Los académicos son los llamados a asumir esta responsabilidad; deben hacerlo consultando otros grupos interesados en el tema.</i>	los académicos otros grupos
(3)	Hay personas que adoptan métodos y criterios que no son transparentes ni comparables y, por tanto, no mejoran la calidad de la educación.	<i>Solo aquellos que adopten métodos y criterios comparables mejorarán la calidad de la educación.</i>	cada estudiante [...] <b>si queremos lograr la mejora de la calidad.</b>
(4)	Hay estudiantes que no trabajan en la dirección que se señala en el documento o que no reciben la asistencia proporcionada. También hay profesores que no motivan o no proveen la información, métodos y herramientas necesarias para lograr los ambientes deseables para la consecución del mejoramiento de la educación.	<i>Solo los estudiantes que participen activamente (reciban asistencia proporcionada por profesores) y los profesores que motiven al desarrollo de competencias y provean los recursos a sus estudiantes, garantizarán el mejoramiento de la educación.</i>	el estudiante  el profesor  [...] <b>es necesario que se generalice.</b>
(5)	Hay profesionales que no tienen los atributos deseables y que, por tanto, no son éticos; la sociedad no los requiere.	<i>La sociedad requiere aquellos profesionales que tienen los atributos deseables (competencias genéricas y específicas), pues esta adquisición demuestra su compromiso ético.</i>	la sociedad (un tipo específico)  profesionales
(6)	Hay universidades que no trabajan intensamente por lograr la meta.	<i>Hay universidades que trabajan intensamente para lograr la meta.</i>	contamos con
(7)	Hay universidades que no están comprometidas con el proyecto.	<i>Hay universidades comprometidas con el proyecto.</i>	182; 18; 19; 190
(8)	Hay universidades que no dedican tiempo y apoyo para conseguir la meta.	<i>Hay instituciones que dedican tiempo, energía y apoyan el proyecto.</i>	queremos
(10)	Hay representantes/universidades no importantes.	<i>Hay representantes de universidades importantes.</i>	ellos un proyecto
(11)	Lo diferente puede poner en riesgo el proyecto.	<i>Es posible construir mecanismos para comprender lo diferente y así ampliar el diálogo con el objeto de lograr la meta.</i>	Tuning uno [...] <b>si es posible tener mecanismos</b> [...] la mayoría todos
(12)	Hay varias formas de entender los títulos.	<i>Es importante impulsar consensos a nivel regional para entender los títulos desde el punto de vista de las competencias.</i>	el proyecto  los poseedores de títulos
(13)	Hay diferentes tipos de mediciones del trabajo del estudiante; no son deseables aquellas que no correspondan a la medición por créditos académicos.	<i>Es necesario reflexionar sobre el impacto y la relación del sistema de las competencias con el trabajo del estudiante y el tiempo que le dedica en tiempo (créditos académicos).</i>	

(14)	Aquellos que integren TICs y no demuestren una aplicación exitosa en este sistema por competencias, no aportan al mejoramiento de la educación.	<i>Aquellos que lo hagan de la manera propuesta habrán integrado verdaderamente las TICs en el ámbito universitario y, por tanto, estarán contribuyendo al mejoramiento de la educación.</i>	<b>[...] se demuestre [...]</b>
(15)	Hay profesionales universitarios que no satisfacen y proyectan los requerimientos de la sociedad desde la visión de las competencias.	<i>Aquellos profesionales que sí lo hagan estarán respondiendo satisfactoriamente a los requerimientos de la sociedad.</i>	los perfiles  <b>lo recomendable es</b>
(16)	Serán excluidos quienes no entren en este nuevo paradigma de las competencias.	<i>Serán incluidos aquellos que asuman el nuevo paradigma.</i>	las competencias  una ‘sociedad del aprendizaje’
(18)	<i>Hay estudiantes que llegan a la universidad sin tener las competencias básicas, lectura y escritura entre otras...</i>	Hay estudiantes que llegan a la universidad y adquieren las competencias básicas.	<b>hoy podemos comprobar</b>

**Tabla 2.** Relación representaciones de actores sociales y atributos asignados a las mismas.

## Reflexiones

Ante una visión de mundo como la que informa el documento de política educativa universitaria analizado y una acción política definida por fines y metas concretas como las que lo motivaron, el ACD realizado como parte de una acción política alternativa afronta dos retos importantes. El primero de ellos es poder lograr establecer una posición frente al problema identificado en el ámbito de la educación superior sin apelar a un discurso con nuevas pretensiones de universalidad. En aras de la extensión de este artículo, por ahora solo diré que mi posición es una en la que el ser humano, los actores sociales en la universidad, dejen de ser concebidos como ‘medios’ para conseguir fines ajenos a sus metas de bienestar global. El segundo reto se desprende de una convicción relacionada con la importancia de que el ACD pueda constituirse auténticamente en parte de una acción política alternativa a las visiones de mundo que expone a diario en sus análisis. Además de seguir

develando la pluralidad de perspectivas que caracterizan los ‘textos’ y ‘discursos’ de nuestra vida política, este segundo reto implica ‘volcar la mirada’ a aquellos nuevos discursos que están surgiendo en el marco o en los márgenes de los viejos discursos de dominación. Así, el ACD como campo de experiencia de la acción política debe comprometerse mínimamente a: 1) presentar, de la manera más completa posible, las diversas visiones de mundo y discursos que compiten en los textos que analizamos; 2) participar activamente con nuestra propia visión de mundo en la pluralidad de perspectivas de la que se compone la vida política y 3) propender por visibilizar o ser escuchadas las perspectivas de quienes han sido afectados por los discursos de la exclusión social. Tal vez, desde esta última perspectiva, nosotros mismos hemos visibilizado y, de paso, fortalecido los discursos de la exclusión social más que los discursos de la inclusión social.

Para responder a estos retos es importante considerar otros aspectos: la historia personal de participación que trae consigo el analista crítico del discurso (Kean-Wah & Ming, 2010, p. 142) y la manera como tal historia ha transformado sus propias prácticas de elaboración de textos de ACD; el impacto potencial de los discursos de la exclusión social en las políticas públicas (Beland, 2007, p. 134); y las tensiones y luchas en el ámbito simbólico de los discursos de la exclusión social (Mathieson et al., 2008, p. 21). Como se puede advertir, entonces, los retos del ACD como acción política en torno a los discursos de la exclusión social están impregnados no solo de complejidad en cuanto a la pluralidad de perspectivas con las que trata sino también en referencia a las tensiones y luchas en la que está inmerso el mismo discurso de la ‘exclusión social’.

## Notas

<sup>1</sup> Colombia ha sido declarada en su Constitución Política de 1991 como una nación pluriétnica y pluricultural, la cual cuenta en la actualidad con 66 lenguas nativas (65 lenguas indígenas, 2 lenguas criollas y la lengua Rom). La lengua oficial es el español.

<sup>2</sup> A este estudio etnográfico crítico le han sucedido dos proyectos de investigación acción en la Universidad Nacional de Colombia (Mora, 2012; Santos, 2009b, 2012; Santos & Mora, 2009), los cuales ha estado orientados a erradicar, con la participación de estudiantes y profesores, algunas de las situaciones de exclusión identificadas en el primer estudio.

<sup>3</sup> Los hallazgos acerca de los cinco objetivos restantes relacionados con las creencias, prácticas educativas, necesidades, expectativas e intereses de los participantes sobre la escritura académica en la universidad se presentan en Santos (Barrero, 2008; Carreño, 2008; Romero, 2008; Santos, En revisión-b).

<sup>4</sup> Algunas reflexiones acerca del papel que juegan las representaciones sociales en los documentos de política educativa se presentan en Santos (En revisión-a).

<sup>5</sup> Los resultados objetivos concernientes a este objetivo se presentan en Reyes (2011).

<sup>6</sup> Arendt (1998, p. 7) distingue la labor, el trabajo y la acción como las tres actividades humanas fundamentales en tanto corresponden a cada una de las condiciones básicas bajo las que se ha dado al ser humano la vida en la Tierra: la vida misma, la mundanidad y la pluralidad, respectivamente. La labor es la actividad correspondiente al proceso biológico del cuerpo humano; el trabajo es la actividad que corresponde a lo no natural, al mundo artificial construido por sus manos; y la acción, la actividad que se da entre los hombres sin la mediación de las cosas.

<sup>7</sup> Se subrayan recursos lingüísticos que evidencian formas de representar personas, acciones o eventos de interés.

<sup>8</sup> Número de la página del documento analizado de la cual ha sido extraído el fragmento analizado.

<sup>9</sup> Las negrillas son del texto analizado

## Bibliografía

- Arendt, H. (1970).** *On violence*. San Diego: Harcourt Brace & Company.
- Arendt, H. (1998).** *The Human Condition*. Chicago: University of Chicago Press.
- Arendt, H. (2005).** *The Promise of Politics*. New York: Schocken Books.
- Barrero, M. (2008).** *Necesidades, expectativas e intereses de un estudiante hablante de lengua indígena sobre la escritura académica en la Universidad Nacional: un estudio etnográfico crítico*. Licenciatura en Español y Filología Clásica, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, DC.
- Beland, D. (2007).** The social exclusion discourse: ideas and policy change. *Policy and Politics*, 35(1), 123-139.
- Beneitone, P., Esquetini, C., González, J., Marty, M., Siufi, G., & Wagenaar, R. (2007).** Reflexiones y Perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Informe Final - Proyecto Tuning - América Latina 2004 - 2007 (pp. 432). Bilbao: Universidad de Deusto y Universidad de Groningen.
- Benhabib, S. (1990).** Hannah Arendt and the Redemptive Power of Narrative. *Social Research*, 57(1), 167-196.
- Canagarajah, S. (2002).** *The Geopolitics of Academic Writing*. Pittsburgh: University of Pittsburgh.
- Carreño, D. (2008).** *Necesidades, expectativas e intereses de estudiantes hablantes de lenguas indígenas respecto a la escritura académica en la Universidad Nacional de Colombia: una aproximación a una historia de vida*. Licenciatura en Español y Filología Clásica, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, DC.

- Carspecken, P. (1996).** *Critical Ethnography in Educational Research. A Theoretical and Practical Guide.* New York: Routledge.
- Disch, L. (1993).** More truth than fact: storytelling as critical understanding in the writings of Hannah Arendt. *Political Theory*, 21(4), 665-694.
- Fairclough, N. (2003).** *Analysing discourse: textual analysis for social research.* London: Routledge.
- Kean-Wah, L., & Ming, T. S. (2010).** A Critical Discourse Analysis of the Malaysian Smart Schools (MSS) Conceptual Blueprint and Implications to Implementation. *The International Journal of Language Society and Culture*(30), 142-154.
- Mathieson, J., Popay, J., Enoch, E., Escorel, S., Hernandez, M., Johnston, H., & Rispel, L. (2008).** *Social exclusion. Meaning, measurement and experience and links to health inequalities. A review of literature.* WHO Social Exclusion Knowledge Network Background Papers. Lancaster.
- Mora, G. (2012).** La escritura académica en situaciones de bilingüismo e interculturalidad: una investigación acción en la educación superior colombiana. (Código DIB 7865). Informe técnico. (pp. 16). Bogotá, DC: Universidad Nacional de Colombia.
- Reisigl, M., & Wodak, R. (2001).** *Discourse and discrimination. Rhetorics of racism and antisemitism.* London: Routledge.
- Reyes, J. (2011).** *Las estrategias discursivas de grupos sociales en la Universidad Nacional de Colombia en relación con la escritura académica en situaciones de bilingüismo e interculturalidad.* Maestría en Lingüística, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, DC.
- Romero, J. (2008).** *Creencias acerca de la escritura académica en la Universidad Nacional de Colombia: un estudio de caso.* Carrera de Lingüística, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, DC.
- Santos, D. (2009a).** La escritura académica en situaciones de bilingüismo e interculturalidad: un estudio descriptivo en tres universidades de Bogotá, DC, Colombia (Código DIB- 8005034) (pp. 14). Bogotá, DC: Universidad Nacional de Colombia.
- Santos, D. (2009b).** *La escritura académica en situaciones de bilingüismo e interculturalidad: una investigación acción en la educación superior colombiana. Proyecto de investigación.* Bogotá, DC.
- Santos, D. (2012).** *Sentipensantes: leer y escribir desde y para la pluralidad en la universidad. Proyecto de investigación.* [Proyecto]. Bogotá, DC.
- Santos, D. (En revisión-a).** Diversidad y mimesis: un análisis textual de las representaciones sociales en un documento de política educativa universitaria en América Latina. *Lenguajes.*

**Santos, D. (En revisión-b).** *Hablemos sobre la escritura académica: Un diálogo en la Universidad desde la interculturalidad*. Bogotá, DC: Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Colombia.

**Santos, D., & Mora, G. (2009).** *Academic writing in bilingual and intercultural situations in higher education: an action research in Colombia*. Paper presented at the 33rd CARN Conference Action Research for Improvement in Schools, Communities and Organizational Spaces. What is to be done?, Athens, Greece.

**Wodak, R., & Meyer, M. (2001).** *Metodos de analisis critico del discurso*. Barcelona: GEDISA.

### **Nota biográfica**



**Doris Santos** es licenciada en Educación con Especialización en Lenguas Modernas de la Pontificia Universidad Javeriana. Magíster en Lingüística y estudios de posgrado en Filosofía de la Universidad Nacional de Colombia. Doctora en Filosofía de la Charles Sturt University, Australia. Profesora Asociada del Departamento de Lingüística de la Universidad Nacional de Colombia. Coordinadora del grupo interinstitucional de investigación ‘Estudios del Discurso’. Ha realizado proyectos de etnografía crítica de la educación e investigación acción participativa con uso de ACD orientados al desarrollo curricular en educación superior.

**E-mail:** [dasantosc@unal.edu.co](mailto:dasantosc@unal.edu.co)