

Nostalgia, emprendedorismo y redención: modelos discursivos sobre la universidad¹

Gustavo E. Fischman y Eric M. Haas

Resumen

En este trabajo sostenemos que al tomar la decisión de apoyar o rechazar ciertas políticas de educación superior, la gente tiende a aplicar formas prototípicas de pensamiento que sobrepasan la mera racionalidad cartesiana, utilizando asimismo formas prototípicas de comprensión. Estudios recientes en varias disciplinas sostienen que, para comprender los procesos de toma de decisiones, es necesario poner atención tanto a sus aspectos controlados conscientemente, como a aquellos que no responden a los modelos cartesianos de racionalidad. Esta investigación utiliza la noción de “prototipos” (Lakoff, 1987) y la perspectiva de análisis crítico del discurso (Fairclough, 1995a y 1995b) para identificar y comprender los prototipos de la categoría conceptual “universidad”, publicados en tres periódicos influyentes de los Estados Unidos durante un lapso de 26 años. El análisis se aplicó a más de 1 000 editoriales y artículos de opinión, y permitió identificar tres prototipos sobre universidad: *nostalgia académica* (que continúa presente pero no es dominante), *emprendedorismo educativo* (es dominante, tanto en sus menciones positivas como negativas), y el *consumismo-educativo redentor* (tendencia emergente).

Palabras clave: prototipos, análisis del discurso, universidad.

Gustavo E. Fischman

fischman@asu.edu

Doctor en Educación. Profesor titular en el Mary Lou Fulton Teachers College de la Arizona State University, Estados Unidos; ha colaborado en numerosos comités editoriales y es editor jefe de *Educational Policy Analysis Archives* y co-editor de *Education Review*. Temas de investigación: educación comparada, estudios de política educativa y científica.

Eric M. Haas

haaseric@gmail.com

Doctor en Educación por la Arizona State University. Investigador titular en WestEd's Regional Educational Laboratory. Temas de investigación: toma de decisiones, políticas utilizando lingüística cognitiva y análisis crítico de discursos.

¹ Este artículo es una versión ampliada y actualizada de un trabajo que se publicó en inglés como Eric Haas y Gustavo E. Fischman (2010), “Nostalgia, entrepreneurship and redemption: understanding prototypes in higher education”, en *American Educational Research Journal*, vol. 47, núm. 3, pp. 532–562. Le agradecemos profundamente a la Dra. Alma Maldonado y a Rosa Garza-Mouriño los comentarios críticos y su ayuda en la edición de este texto.



Nostalgia, empreendedorismo e redenção: modelos discursivos sobre a universidade

Resumo

Neste trabalho sustentamos que para tomar a decisão de apoiar ou rechaçar certas políticas de educação superior, as pessoas tendem a aplicar formas protótipicas de pensamento que ultrapassam a mera racionalidade cartesiana, utilizando assim formas protótipicas de compreensão. Estudos recentes em várias disciplinas sustentam que para compreender os processos de tomada de decisões, é necessário pôr atenção tanto a seus aspectos controlados conscientemente, quanto a aqueles que não respondem aos modelos cartesianos de racionalidade. Esta investigação utiliza a noção de “protótipos” (Lakoff, 1987) e a perspectiva de análise crítica do discurso (Fairclough, 1995a e 1995b) para identificar e compreender os protótipos da categoria conceitual “universidade”, publicados em três jornais importantes dos Estados Unidos durante um período de 26 anos. A análise foi aplicada a mais de mil notas editoriais e artigos de opinião, e permitiu identificar três protótipos sobre universidade: *nostalgia acadêmica* (que continua presente mas não é dominante), *empreendedorismo educativo* (é dominante, tanto em suas menções positivas como negativas), e o *consumismo educativo redentor* (tendência emergente).

Palavras chave: protótipos, análise do discurso, universidade.

Nostalgia, entrepreneurship and redemption: discourse models about universities

Abstract

In this work we maintain that upon making the decision to support or reject certain policies on higher education, people tend to use archetypal ways of thinking that go beyond mere Cartesian rationality, also applying archetypal forms of understanding. Recent studies in a variety of disciplines support that in order to understand decision-making processes, attention must be paid to those aspects controlled consciously, as well as those that do not reflect Cartesian rationality models. This research uses the notion of “Prototypes” (Lakoff, 1987) and the perspective of critical discourse analysis (Fairclough, 1995a y 1995b) to identify and understand the conceptual category “university”, published in three influential newspapers in the United States of America during a period of 26 years. More than 1000 editorials and opinion articles were analyzed and made it possible to identify three prototypes about universities: *academic nostalgia* (which still exists but is not predominant), *educational entrepreneurship* (prevails, in positive as in negative mentions), and *redeeming educational consumerism* (emerging trend).

Key words: prototypes, discourse analysis, university.

Recepción: 27/07/10. **Aprobación:** 18/09/10.



Nostalgia, emprendedorismo² y redención: modelos discursivos sobre la universidad

Este proyecto de investigación identifica y analiza los modelos discursivos “prototípicos” en artículos de opinión y editoriales publicados en la prensa de los Estados Unidos en relación con la categoría conceptual “universidad”. En otras palabras, el estudio se pregunta cómo abordan los diarios más influyentes de los Estados Unidos el concepto de “universidad”. Nuestro objetivo es demostrar las ventajas de utilizar la noción de “prototipo” como herramienta de análisis, ya que facilita una comprensión más completa, y por tanto relevante, de cómo las acciones de actores sociales influyen en los debates sobre la educación superior.

Debido a que los artículos de opinión y editoriales (en adelante, “op-eds”) son una rica fuente de información acerca de las ideas y tendencias de los debates sobre políticas públicas (Alterman, 2003; Bell, 1991; Fowler, 1991; Starr, 2004), se analizaron los prototipos sobre universidad publicados de 1980 y hasta el 2005 en los op-eds de *The New York Times*, *Los Angeles Times* y *The Washington Post*, considerados tres de los diarios más influyentes considerando su tiraje y penetración en los Estados Unidos. La decisión de estudiar op-eds se fundamenta en la fuerte evidencia empírica de que, a través de sus editoriales, la prensa juega un papel activo en la determinación de lo que se consideran “asuntos públicos”, al tiempo que contribuye activamente a la generación de “sentido común” acerca de esos asuntos públicos, con el fin de que puedan ser entendidos por la sociedad (Strömborg, 2004; Gentzkow y Shapiro, 2006; DellaVigna y Kaplan, 2006; Gerber *et al.*, 2006). Nuestro enfoque sostiene que las políticas públicas y la asignación de los recursos para atender cuestiones sociales, están estrechamente relacionados no sólo con las prioridades

establecidas en programas de gobierno y plataformas políticas planificadas, sino también con los cambios de “opinión pública” que transforman un determinado problema social en “preocupación pública”. En ese sentido, creemos que el análisis de “prototipos” que proponemos puede aplicarse también a medios periodísticos electrónicos, como la televisión o la crónica periodística en internet.

Avances recientes en los campos de las ciencias cognitivas y la lingüística (Feldman, 2006), demuestran que para entender conceptos tales como “educación”, “investigación” y “política” es preciso ir más allá de los análisis que abordan los problemas sociales, en tanto intercambios entre actores puramente racionales-cartesianos. Los trabajos de George Lakoff (1987, 2002), Rosch (1977, 1978, 1999) y otros, sostienen de manera convincente que los “prototipos”, grandes categorías metafórico-cognitivas, son aspectos centrales del pensamiento humano que pueden decirnos mucho acerca de cómo perciben y entienden sus realidades, tanto las personas como las instituciones. En este sentido proponemos que entender cuáles son los prototipos dominantes sobre “universidad” puede ayudar a superar algunas de las limitaciones de la investigación en políticas educativas (Glass, 2008; Henig, 2008; Hess, 2008; Whitemhurst, 2002), haciéndolas más comprensibles, pertinentes y provechosas. Asimismo, incorporar el análisis de prototipos puede arrojar evidencia adicional sobre la relación que existe entre el apoyo público a políticas específicas de educación superior y el modo en que éstas son presentadas por los medios de comunicación masiva (Haas y Lakoff, 2009; Kumashiro, 2008; Moses, 2007).

Hemos organizado el artículo en cuatro secciones. La primera presenta la noción de “prototipos”, que ha resultado útil para estructurar

² Tomamos prestado este término del idioma inglés por la riqueza semántica que contiene al abarcar lo mismo estructuras económicas, que prácticas administrativas, actitudes de eficiencia, aptitudes para lograr objetivos, así como destrezas y estándares de desempeño económico. Su traducción más cercana al español sería “mercantilización educativa”.



nuestra investigación. Luego realizamos una descripción de la metodología utilizada. La tercera sección presenta los datos así como su análisis y la cuarta ofrece las conclusiones.

“Universidad” como concepto. Cognición, categorías y prototipos

Los estudios cognitivos han demostrado categoríicamente que entendemos el mundo mediante la construcción de modelos mentales (Lakoff, 1987, 2002; Rosch, 1977, 1978, 1999). Estos procesos de construcción abarcan todas las categorías o grupos de conceptos –desde los relacionados con objetos físicos y discretos como “pájaro” y “silla”, hasta los más abstractos, como “arte” y “trabajo” e incluso “cosas que debemos empacar para las vacaciones” o “cosas que debemos sacar de la casa si se está incendiando” (Armstrong *et al.*, 1983; Barsalou, 1983, 1991; Feldman, 2006; Hampton, 1981). Como seres humanos, entendemos estas categorías conceptuales no por medio de definiciones exhaustivas, o por el análisis de las listas de los componentes necesarios y suficientes para entender el concepto de “pájaro” o “femenino”, sino a través de *prototipos*.

Los prototipos son la primera idea que viene a nuestra mente de un concepto, conformando el punto de partida para entender tal concepto y las explicaciones, tanto de aquello que es el concepto, como de lo que implica. Los prototipos son nociones más básicas que la definición misma, usualmente más compleja y consciente, con la que describimos un concepto determinado (Hampton, 1993; Lakoff, 1987; Rosch *et al.*, 1976).

Es importante destacar que los prototipos, como los conceptos que representan, son

construcciones mentales que no tienen por qué “existir” objetivamente ni adecuarse a todos los datos disponibles sobre un determinado concepto, ni ser el ejemplo más común de un concepto ligado a nuestras experiencias individuales (Lakoff, 1987; Rosch, 1999). Por ejemplo, en los Estados Unidos (y probablemente en otros países) el prototipo más común de “ave” tal vez sea un gorrión y no un aveSTRUZ o una gallina (Murphy, 2002; Prinz, 2002; Rosch y Mervis, 1975). Si bien para muchos establecer con precisión cuál es el prototipo de “ave” en un determinado contexto no pasa de ser un ejercicio interesante, nosotros sostene mos que entender los “prototipos sociales”, aquellos relacionados con actividades humanas, es de gran importancia, pues al representar “el mejor” ejemplo posible de un concepto, y al contener determinadas expectativas sociales y culturales, los prototipos influyen en la toma de decisiones políticas y enfrentamientos sociales (Lakoff, 1987: 79).

Veamos un ejemplo. Los estudios sobre los “efectos típicos”³ sugieren que, en general, “una bailarina es un mejor ejemplo de feminidad que una mujer policía, y una mujer de cabellos grises que regala caramelos representa un mejor ejemplo de abuela, que pensar en la actriz Sofía Loren” (Prinz, 2002: 58). Como resultado, es probable que para mucha gente decir que una mujer policía es el mejor ejemplo de feminidad o que la señora Loren es el mejor ejemplo de abuela, parecería extraño o incluso equivocado. Tanto este tipo de disonancia, como la perplejidad que generan términos como “abuela sexy” se pueden verificar fácilmente. Cada vez que nuestra conciencia reconoce una disonancia de ese tipo, requerimos descriptores adicionales (Sofía Loren no regala

³ Por “efectos típicos” se entiende la influencia que ejerce el prototipo mismo de una categoría determinada sobre nuestra comprensión del mundo (Fiske y Taylor, 1991). Por ejemplo, reconocemos más rápidamente un concepto como perteneciente a una categoría cuanto más se asemeja a un prototipo existente (véase Rosch, 1978; Smith *et al.*, 1974). Además, como argumentamos, un objeto o concepto puede no ser reconocido inicialmente como miembro de una categoría si se lo considera demasiado diferente del propio prototipo, aun cuando pueda ser comprendido por la definición formal de la categoría (Prinz, 2002).



caramelos, no tiene cabellos grises, pero es abuela y además es sexy), que utilizamos para corregir las diferencias entre nuestro prototipo (que opera generalmente sin que seamos conscientes del mismo) y la definición formal de la categoría.

Los prototipos se desarrollan a partir de nuestras experiencias directas, así como de las experiencias secundarias, la información y las representaciones que hemos recibido de los demás, incluyendo los medios de comunicación, colegas, familiares y amigos. El poder de cada una de estas fuentes de información sobre la formación del prototipo depende de una serie de factores, incluido el impacto emocional, la frecuencia de exposición y su relevancia para el éxito social de un individuo (Lakoff y Johnson, 1999; Murphy, 2002; Prinz, 2002). En suma, cuanto más usamos un prototipo, más lo confirmamos, como sostienen Lakoff y Johnson (1999: 19):

No podemos [...] “ir más allá” de nuestras categorías [y sus prototipos], y tener una experiencia pura, des-categorizada y des-conceptualizada. Los seres neuronales no pueden hacerlo [...]. En otras palabras, el razonamiento basado en prototipos constituye una gran parte de nuestros razonamientos. El razonamiento con prototipos es, en efecto, tan común que es inconcebible que pudiésemos funcionar por mucho tiempo sin él.

Dada la necesidad humana de usar prototipos, aquéllos presentados por los medios de comunicación no sólo van a tener influencia en el modo en que entendemos un concepto, sino también en la posibilidad de que las políticas relacionadas con dicho concepto tengan o no sentido. Dada la naturaleza automática e inconsciente de estos entendimientos, los discursos que favorezcan un prototipo frecuentemente asociado a ciertas políticas y programas, aparecerán en un principio como dotados de un nivel mayor de racionalidad e importancia en comparación con otras posturas. Si

fuese suficientemente frecuente, un prototipo social puede incluso impedir la posibilidad de imaginar alternativas, pasando así a formar parte de lo que denominamos “sentido común” (Lakoff, 2002: 4). Evans y Green (2006: 275) ilustran este punto describiendo el efecto que tiene Oxford como un ejemplo bien conocido de universidad:

Por ejemplo, la Universidad de Oxford es un ejemplo sobresaliente de universidad, en parte debido a su historia (recibió la cédula real en el siglo XIII), debido a la alta consideración de la enseñanza y la erudición que tradicionalmente ha ofrecido y en parte también debido a la naturaleza de las escuelas que componen la universidad, tanto en términos de la estructura institucional como de su arquitectura. Aunque es atípica en muchos aspectos relativos a lo británico y también en relación con otras instituciones internacionales de enseñanza superior, la gente, sobre todo en el Reino Unido, a menudo sitúa a Oxford como punto de comparación con otras universidades. Cuando Oxford sirve como parámetro para evaluar y considerar otras universidades, he ahí un efecto típico. En otras palabras, los ejemplos más destacados, como los prototipos, en general proporcionan puntos de referencia que cognitivamente [...] pueden influir en las decisiones que tomamos, por ejemplo, seleccionar una universidad, con base en su parecido con un ejemplo sobresaliente como Oxford.

Como un aspecto fundamental de nuestros procesos de comprensión, los prototipos son utilizados en toda clase de discursos y por lo tanto son particularmente relevantes para entender mensajes políticos. La aceptación de un prototipo social dentro de un mensaje político se deriva, en un contexto dado, tanto de su prevalencia (frecuencia y consistencia de la presentación) como de su resonancia con la “experiencia” de los sujetos. Es decir, los prototipos comúnmente utilizados por



los políticos y medios de comunicación para describir un acontecimiento, por ejemplo, influirán en la comprensión de éste y, por lo tanto, en cómo la sociedad en general experimentará cognitiva y emocionalmente. Los acontecimientos pueden coincidir o contradecir los prototipos y por tanto consolidar uno ya existente o alimentar la emergencia de uno nuevo (Fowler, 1991; Lakoff, 2008).

Como ya comentamos, la prevalencia de un prototipo combina reflexión y elementos conscientes tanto como reacciones automáticas e inconscientes. Esta característica es a menudo ignorada en las investigaciones educativas, las cuales parecieran entender las políticas en el área como si fuesen fruto de debates entre personas enteramente racionales y reflexivas que intercambian puntos de vista con base en intereses perfectamente definidos, a partir de adhesión a principios e ideas abstractas. Desde nuestra perspectiva, ignorar la dinámica consciente/inconsciente limita significativamente no sólo la comprensión de los prototipos sociales, sino la posibilidad de cambiarlos.

En resumen, la importancia de los prototipos sociales para el pensamiento humano y la política es cuádruple:

1. Los prototipos surgen de las interacciones sociales desarrolladas en contextos históricos y espaciales particulares, así, pueden cambiar, y para existir y surtir efecto no tienen por qué corresponder con un conjunto de hechos contemporáneos contrastables empíricamente.
2. Los prototipos son, en su mayoría, implícitos. Representan nuestra comprensión inicial de lo inconsciente: un concepto es, en cierta medida, lo que debería ser y también lo que este

concepto no puede ser.

3. Los prototipos se desarrollan a través de percepciones, experiencias y de la exposición a los mismos. La repetición crea, refuerza unos y debilita otros.
4. Los prototipos ya establecidos se refuerzan a sí mismos. Cuando utilizamos uno entendemos el mundo a través de ese prototipo, y nos vamos sintiendo cada vez más cómodos con las experiencias e ideas asociadas con el mismo, y más incómodos con aquellas que lo contradicen.

En esencia, sostendemos que los prototipos que estructuran la interpretación general sobre la universidad son evidentes en los discursos y debates públicos, y están presentes en los artículos de opinión y editoriales de los periódicos. Identificar claramente en las presentaciones de los medios de comunicación los prototipos sociales más comunes sobre la universidad, abre una ventana a nuestro pensamiento y puede ayudarnos a comprender mejor las políticas que probablemente se derivarán de dicha interpretación.

Metodología y fuentes de datos

Recopilamos 3 894 artículos de opinión y editoriales (op-eds) sobre educación de los periódicos *The New York Times*, *The Washington Post* y *Los Angeles Times* durante el periodo 1980-2005. De estos artículos, 1 053, el 27%, trataban sobre la universidad. Los artículos reunidos fueron localizados mediante una búsqueda de palabras clave en la base de datos Lexis-Nexis. Los falsos positivos fueron eliminados. Seleccionamos estos periódicos porque tienen una gran circulación, suelen citarse como influyentes, e intentan ser “ideológicamente equilibrados y a-partidarios”.⁴

⁴ El debate académico sobre el sesgo ideológico de los periódicos es muy importante y excede lo que podemos considerar en este trabajo (véase Gentzkow y Shapiro, 2006; Gerber *et.al.*, 2006). De todos modos, nuestro análisis en ese aspecto se acerca a las conclusiones de John T. Gasper, quien señala que la noción de que todos los medios de comunicación masiva tienen un sesgo esencial (liberal o conservador) debe “ser cuestionada cuando se la considera al paso del tiempo. Ya que se ha demostrado aquí que los medios considerados ‘liberales’ a principios de la década del noventa, resultaron ser medios ‘conservadores’ al final de la misma década” (2007, p. 12).



Seleccionamos los artículos de opinión y los editoriales porque, para ser comprendidos, estos discursos deben reflejar representaciones, acuerdos e ideologías generalmente aceptadas (Allan, 1999; Cotter, 2000; Fairclough, 1995a, b; Lakoff y Johnson, 1980/2003; Wilson, 2000), por lo que ofrecen datos muy ricos para la comprensión de los prototipos. Asimismo, el formato abreviado de esta clase de textos limita la posibilidad de dar explicaciones detalladas, que sólo serían necesarias cuando se transmite información menos conocida, como los prototipos no familiares (Fairclough, 1995a, b). Por ejemplo, cuando un autor de este tipo de artículos prepara una nota sobre universidades, debe en parte tomar en cuenta lo que él cree que el público del *The Washington Post* ya sabe acerca de educación y universidades. Además, para mantener los niveles de circulación e ingresos por publicidad, los diarios operan estrictamente dentro de los límites de comprensión y tolerancia de su público lector habitual (Herman y Chomsky, 1988; McChesney, 1999). Por lo tanto, la prensa se orienta a mantener y reproducir la interpretación sostenida por la mayoría de su público, incluyendo los prototipos (Allan, 1999; Dijk, 1988a, 2000). Por último, Allan (1999), citando a Hallin (1986), describe cómo los medios de comunicación también pueden asumir una situación de cambio social:

Aunque el contenido de las noticias puede “no reflejar los hechos”, las empresas de medios “sí reflejan el modelo dominante de debate político: cuando el consenso es fuerte, tienden a permanecer dentro de los límites de la discusión política que el modelo define; cuando comienza a deteriorarse, la cobertura se vuelve cada vez más crítica y se diferencia en los puntos de vista que representa, y controlarla resulta cada vez más difícil para el oficialismo” (1999: 72).

En suma, la presencia (o ausencia) de prototipos particulares de universidad, así como su nivel de estructura y coherencia en los op-eds es una evidencia

significativa de su omnipresencia y estabilidad (o falta de ella) en la percepción del público en general (Fairclough, 1995a).

Se analizaron op-eds mediante la codificación multi-nivel, utilizando NVivo 8, programa de software cualitativo diseñado para codificación abierta (NVivo 8 Home, 2008). En primer lugar, se realizó la codificación de “pautas objetivo-descriptivas” sobre la totalidad de los 3 894 artículos. Esto proporcionó un contexto descriptivo tanto de la población que redacta los artículos de opinión, como de los acontecimientos sociopolíticos que desencadenaron dichos artículos. Los códigos se presentan en la tabla 1.

En segundo lugar, llevamos a cabo una serie de análisis temático/conceptuales de un subconjunto de 249 op-eds seleccionados al azar y codificados como “universidad”, que representan el 23.6% del total de artículos sobre ese concepto (1 053). Se utilizó una codificación abierta, metodología comparativa constante, coherente con el muestreo teórico (Glaser, 1978; Glaser y Strauss, 1967), para describir los patrones discursivos (Fairclough, 1995b) que sirvieron de base para la identificación de los prototipos del concepto “universidad”. Al principio, se leyeron varias veces los artículos, codificándolos y decodificándolos a medida que avanzábamos. A continuación, los códigos recogidos se agruparon hasta formar categorías que fueran internamente homogéneas y heterogéneas entre los grupos (Miles & Huberman, 1994; Strauss y Corbin, 1998). Se definieron dos tipos básicos de categorías: 1) el contexto sociopolítico más amplio como se plantea en el artículo, y 2) los elementos del argumento del artículo. Una vez que estas categorías estuvieron definidas, se revisó y recodificó toda la muestra de artículos seleccionados. Desde esta perspectiva, nuestro trabajo se asemeja al de otros colegas que hacen análisis textual y análisis crítico del discurso⁵ (véase, por ejemplo, Alsup, 2006; Brookes, 1995; Lawrence, 2000; McAdams y Henry, 2006; Rogers, 2003; Smagorinsky y Taxel, 2005; Stamou, 2001; Thomas, 2003; Valentino, 1999; Dijk,

Tabla 1. Códigos “objetivos” para toda la muestra de educación (n= 3 894)

Código	Variables
Periódico	<i>Los Angeles Times</i> <i>The New York Times</i> <i>The Washington Post</i>
Fecha	Año Mes Día
Artículo	Editorial Cable de agencia Columna de opinión
Autor	Nombre Ocupación Género Raza
Nivel educativo	Preescolar Primaria Escuela Media Escuela Secundaria Educación Universitaria Todo/educación en general

Fuente: elaboración propia.

1988b, 1998). Los códigos se agrupan por categoría en la tabla 2, en el anexo 1.

A partir de este análisis, en estos op-eds han surgido los siguientes patrones en relación con los discursos sobre universidad. La gran mayoría de las políticas puestas en cuestión, se discuten dentro de un estrecho rango ideológico influenciado por los filtros institucionales del proceso de las propias empresas de noticias (Allan, 1999; Herman y Chomsky, 1988) y cuatro tensiones clave identificadas dentro de la política de educación superior: 1) acceso a la universidad, 2) mantener la excelencia en la enseñanza universitaria, 3) el beneficio privado de los individuos en la universidad, y 4) el

beneficio de la universidad para la sociedad en su conjunto. Los principales elementos influyentes se describen en forma de gráfica en la figura 1 y como una fórmula en la figura 2.

Una o más de las tensiones político/administrativas estuvieron presentes en el 88.4% de los artículos sobre universidad (220/249). Los artículos de opinión restantes (11.6%, 29/249) se dedican a los deportes, a instituciones extranjeras de educación superior y a anécdotas personales sobre el tema. Estas tensiones, sobre todo la tensión entre acceso y calidad, son consistentes con otros análisis de los debates sobre política educativa en las universidades (Fischman *et al.*, en prensa).

⁵ Críticos de estos métodos señalan que todo análisis de discurso implica interpretación (por ejemplo, Widdowson, 1995). No intentamos eliminar la interpretación, pero damos transparencia a nuestro método mixto de investigación con ejemplos que avalan nuestras conclusiones, para que el lector pueda volver a realizar el proceso de análisis (por ejemplo, Altheide, 1996).

Figura 1. Tensiones y filtros de la estructura discursiva en *Los Angeles Times*, *The New York Times* y *The Washington Post* (1980-2005)

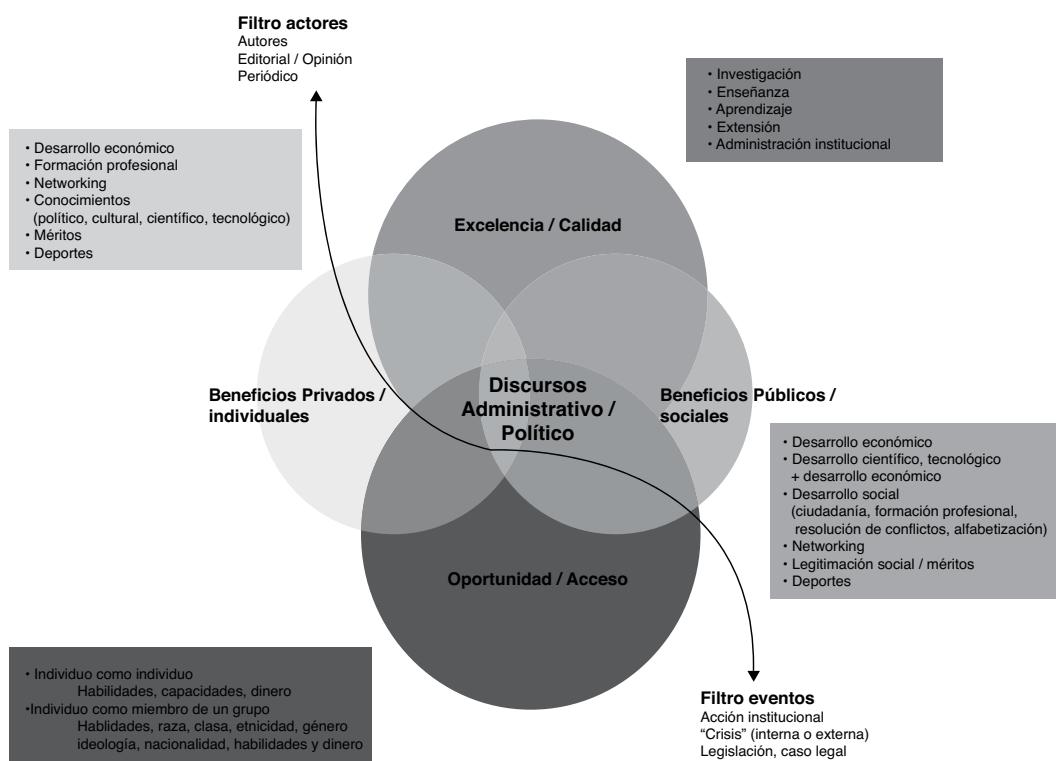


Figura 2. Elementos que influyen en los artículos de opinión o editoriales sobre Universidad



Fuente: elaboración propia



En la última ronda de análisis se examinó cómo los artículos de opinión presentan el modo en que las instituciones se organizaron para gestionar las tensiones calidad-acceso y beneficios públicos-beneficios privados en su conjunto: las creencias subyacentes sobre universidad, los valores más importantes de la sociedad y los medios institucionales para alcanzar las metas propuestas. Continuando con el método iterativo de comparación constante, buscamos casos de cada uno, utilizando los prototipos a modo de lente. Es decir, buscamos un conjunto de características que se relacionan entre sí para formar una *gestalt* institucional o prototipo. Por lo tanto, buscábamos algo más cercano al “grupo correlacional” (Rosch *et al.*, 1976), en lugar de limitarnos a un enfoque cuantitativo, que valorase todas las características del mismo modo en una definición “necesaria y suficiente” de la categoría tal como aparece en la teoría (Murphy, 2002). A través de este análisis, nuestro objetivo es situar el análisis de prototipos en una aplicación empírica directa, tal como se aborda en las áreas de lingüística cognitiva y análisis crítico del discurso (Hart y Luke, 2007).

Con este enfoque teórico buscamos identificar cómo conciben los autores de op-eds lo que es o lo que debería ser una universidad; lo que se enseña y lo que debería enseñarse; cómo se admiten o deberían admitirse los estudiantes; cómo deberían graduarse; cómo se solventan o deberían solventarse estas instituciones; cuál es el propósito real y el deseado de la educación superior, entre otros (Lakoff, 1987). Hemos visto que los op-eds pueden reunirse en torno a tres prototipos institucionales, dos de ellos ya establecidos y uno emergente, en construcción.

Los nominamos Nostalgia académica (NA) y Emprendedorismo educativo (EE). El tercero, Consumismo-educativo redentor (CER), se formó parcialmente como un intento impugnado por encontrar un camino intermedio que concilie

aspectos tanto de la NA como del EE en un modelo institucional único, y a la vez distinto de ambos. Por último, todos los artículos en el subgrupo fueron revisados y recodificados con estos prototipos para confirmar (o no) su presencia y poder, así como para facilitar un “análisis situacional” de su presencia en los medios de comunicación (Clarke, 2005). Los elementos de estos prototipos, su frecuencia y ejemplos representativos se describen en la sección Conclusiones.

Discusión de los datos

Los prototipos son construcciones histórico-sociales, por lo que es importante tener en cuenta el contexto en el que los op-eds fueron escritos. La gran mayoría de estos artículos (77%) tuvieron su origen en un evento institucional (por ejemplo, un caso en los tribunales, la legislación pendiente o una acción universitaria). Del restante 23%, 13% no tuvo un disparador concreto mientras que el 10% fue provocado por un evento inesperado o no institucional (por ejemplo, las protestas estudiantiles o los ataques racistas a la universidad).

Aproximadamente el 14% (34/249) de los artículos sobre el tema universidad se dedicó exclusivamente a cuestiones de gestión, ofreciendo alguna solución a un tema de mala gestión universitaria. Casi el 76% (188/249) discutía cuestiones más amplias de política, basándose en seis objetivos básicos de la universidad tanto a favor como en contra de éstos. Los temas tratados, enumerados de mayor a menor en orden de importancia son: 1) iniciativas educativas (como la acción afirmativa) de parte de un determinado grupo de la población educativa, 2) desarrollo económico, tanto individual como social, 3) desarrollo democrático, tanto individual como social, 4) orden meritocrático, 5) iluminismo cultural (en particular a través de un clásico plan de estudios humanista occidental y liberal), y 6) las universidades como entidades lucrativas. Los restantes 27 op-eds, casi el 11%, trata sobre los marcos

políticos y de gestión, discutiendo la gestión de universidades específicas como ejemplos del efecto de una política más general.

En cuanto a las características “objetivas” de los autores, se analizó el género y la profesión. Cuando fue posible identificar el sexo, resultó evidente que la gran mayoría de los autores eran hombres, con un promedio de 84% de artículos al año dentro de un rango anual del 76% al 92%. Entre los autores, los periodistas fueron el grupo profesional más común, con un porcentaje anual del 49% en un rango de 30% a 60%. El siguiente grupo de profesionales fue el de personal de universidades, administrativos y profesores, con un porcentaje promedio anual de 24%. Empresarios, personal de consultoras, políticos y maestros de preescolar y primaria componen un tercer grupo de autores, donde cada uno estuvo presente al menos en los porcentajes de un solo dígito. Todos los otros designados, como maestra

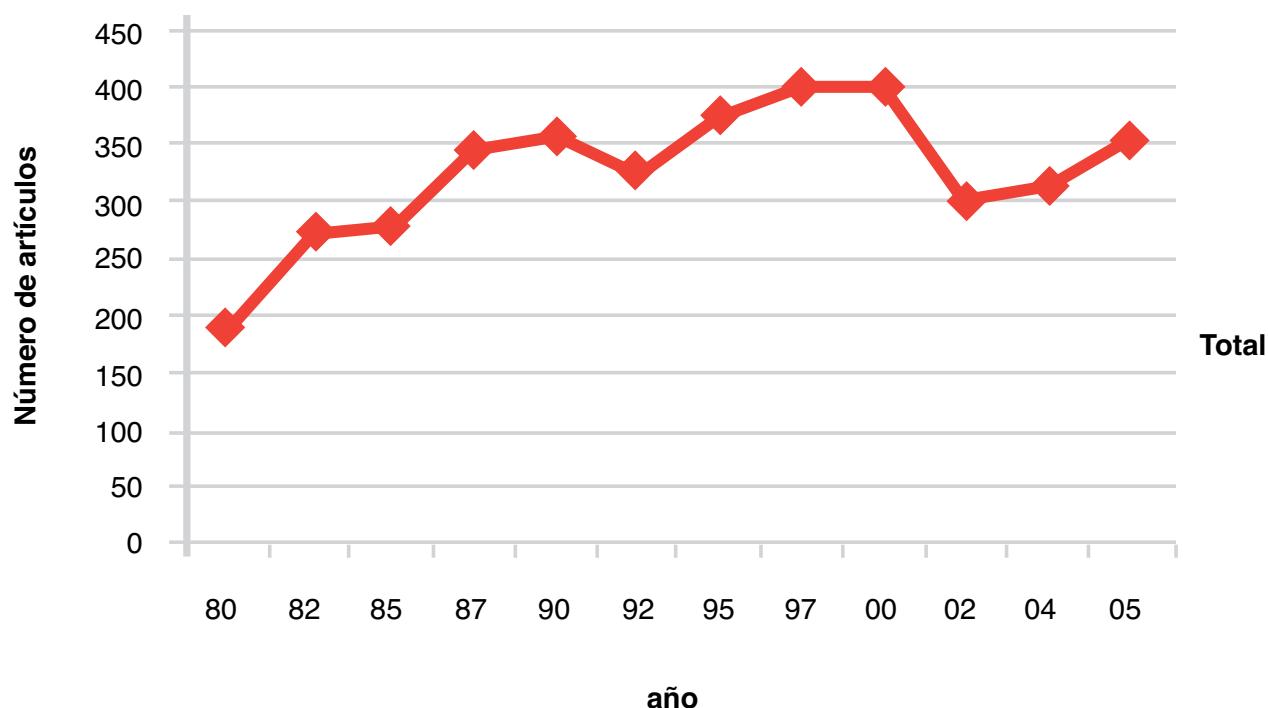
y abogado, en conjunto lograron un promedio del 12% de los autores al año.

En resumen, el típico artículo de opinión fue escrito por un periodista varón sobre alguna política educativa y en respuesta a alguna acción de otra institución.

Además, como se muestra en las figuras 3 y 4, en los op-eds ha sido constante, aunque desigual, la atención a la universidad. También constatamos que en los últimos 25 años ha habido un aumento constante de artículos sobre cuestiones generales de educación. La frecuencia anual de prototipos individuales en dichos op-eds se discute en la siguiente sección.

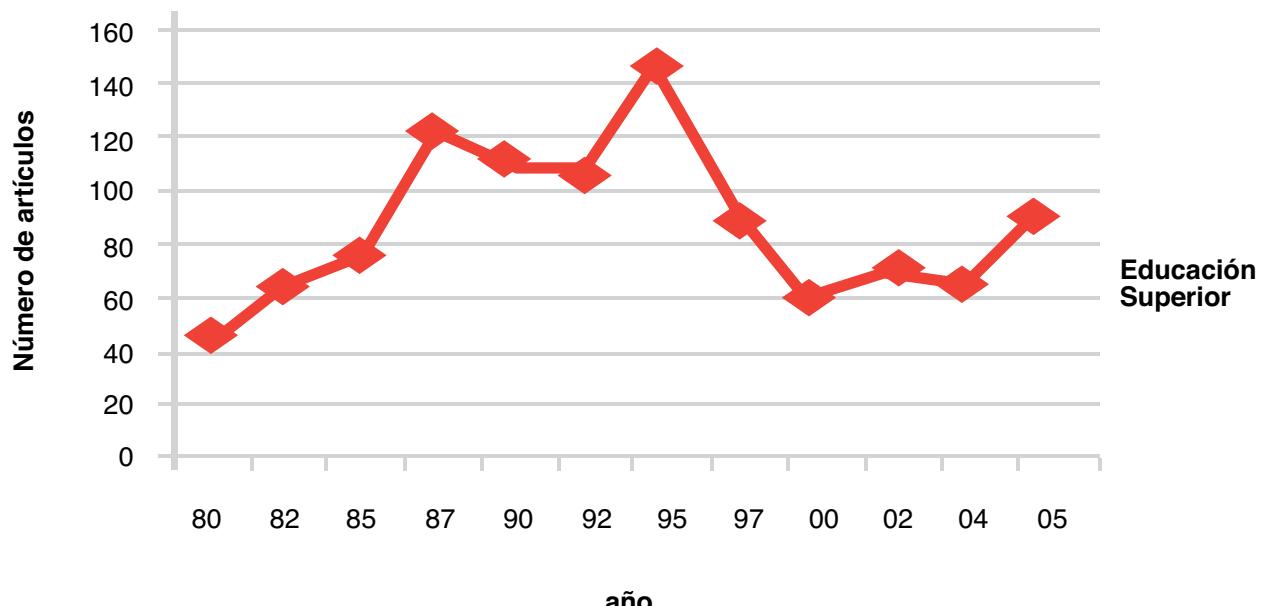
En general, hoy el público está expuesto de forma regular y de modo creciente a los prototipos relacionados tanto con la educación en general como con la universidad que están presentes en los medios de prensa.

Figura 3. Número total de op-eds en los tres periódicos (n= 3 894)



Fuente: elaboración propia

Figura 4. Número total de artículos sobre universidad en los tres periódicos (n=1 053)



Fuente: elaboración propia

Los prototipos de Universidad

Los prototipos de universidad estuvieron presentes en los op-eds de varias maneras: individualmente y en grupos; discutidos positivamente, criticados o en alguna clase de combinación entre

ambas modalidades como una tensión irresuelta. Emprendedorismo educativo (EE) fue a la vez el más común y el más controvertido de los tres prototipos de educación superior. Las frecuencias se presentan en la tabla 2.

Tabla 2. Número de op-eds sobre universidad en que cada prototipo estaba presente y tipo de comentario (n (op-eds) = 249)

Prototipos	Positivo	Negativo	Combinados	Total
EE	103	32	3	138
CER	91	13	5	109
NA	76	9	3	88

Fuente: elaboración propia



Tabla 3. Número de op-eds sobre universidad en que cada prototipo está presente y tipo de comentarios por año (n (op-eds) = 249)

Año	NA+	NA-	NAc	EE+	EE-	EEc	CER+	CER-	CERc
1980	3			2	2	1	4		
1982	8		1	9	3	1	6	2	
1985	9			6	4		8		
1987	7	1		13	2	1	11	1	
1990	5	3		13	2		12	2	
1992	2	1		13	2		8	1	1
1995	13	2		12	2		9	2	2
1997	5		1	11	4		9	1	
2002	3			5	4		8		1
2004	8			8	4		4		
2005	8	2	1	4	1		7	3	1
Total	76	9	3	103	32	3	91	13	5

Nota: + = apreciación positiva, - = criticado, y c = apreciación combinada

Fuente: elaboración propia



Es importante señalar que los prototipos no aparecen en serie. Más bien, como muestra la tabla 3, los tres prototipos estaban presentes y eran comentados de manera positiva, criticados o de manera combinada en todo el periodo de 25 años, incluso durante cada una de las cuatro administraciones presidenciales.⁶

Los datos de la tabla 3 ilustran un aspecto importante de los prototipos. Examina la frecuencia anual y el contexto político nacional que parece influir en la prevalencia relativa de uno sobre otro prototipo, incluyendo la proporción de comentarios positivos y debates críticos. Sin embargo, el énfasis en un prototipo varía. Por ejemplo, entre 1987 y 1997, hubo un repunte en el número anual y la proporción de debates positivos del prototipo EE, a la par de un aumento en el número de debates críticos con relación al prototipo NA, así como un incremento de debates positivos sobre el prototipo ER. Fue durante este lapso de tiempo que los gobiernos de George H. W. Bush y Clinton comenzaron a implementar políticas educativas basadas en el mercado (McIntush, 2006; Comunicado de Prensa de la Casa Blanca, 2000), y los tribunales federales declararon la acción afirmativa en educación como esencialmente inconstitucional (Hill Kay y Sharlot, 1997), lo cual era consistente con el prototipo de EE. Así pues, parece que destacadas figuras políticas, como el presidente, pueden influir en la prevalencia de un prototipo en op-eds promoviendo aquel que se aadecua mejor a su política.⁷ Sin embargo, los opositores que analizan la misma política a través de otros prototipos, los siguen usando en la crítica. Para las empresas de noticias que buscan el equilibrio en un formato “él dijo, ella dijo” (Allan, 1999), estos prototipos seguirán siendo parte del debate, al menos al principio. Después de

un tiempo, un prototipo puede ser aceptado como “sentido común” y la discusión se estabilizará, alejándose del debate entre los prototipos para enfocarse en las ventajas prácticas del éxito o el fracaso del programa dentro de un prototipo particular (Allan, 1999; Fairlough, 1995a). La tabla 3 indica que el debate sobre universidad sigue siendo polémico e inestable al nivel fundamental de los prototipos. A continuación se presentan descripciones y ejemplos de cada uno de ellos.

Nostalgia académica

La nostalgia académica (prototipo NA) de la universidad cuenta con cinco elementos, de los cuales tres se relacionan con los propósitos y dos con los elementos estructurales. Uno o más de estos propósitos o elementos estructurales estaban presentes en cada artículo de opinión codificado como NA:

Propósito NA

- NAP1, la enseñanza y el aprendizaje de las grandes verdades, universales y atemporales, a través de su transmisión por parte de un profesor a un estudiante;
- NAP2, la producción de conocimiento de por sí, incluido el conocimiento artístico y el desarrollo pleno de los estudiantes, con una educación equilibrada sin considerar directamente los beneficios económicos, y
- NAP3, la mejora de la sociedad, con énfasis en el surgimiento de líderes comunitarios.

Estructura NA

- NAE1, ser sostenidas por el Estado, y
- NAE2, ser una institución autónoma con su propia cultura y procesos, pero “igual a” otras instituciones culturales y sociales.

⁶ Las cuatro administraciones fueron: Ronald Reagan, 1981–1988; George H. W. Bush, 1989–1992; Bill Clinton, 1993–2000; George W. Bush, 2001–2008.

⁷ Consciente o inconscientemente, la promoción de un prototipo que apoye una política determinada es evidente. Es un prototipo dominante o activo que influye la selección de las políticas correspondientes.



Un claro ejemplo, con nuestros códigos resaltados, es un artículo de opinión de 1987 en *The Washington Post*, titulado “La travesía del estudiante universitario”. El autor, R. Emmett Tyrrell Jr., un escritor conservador y editor consagrado, describe aproximadamente aquello que cree que debería ser universidad:

Ésta es la época del año en que las carreteras de la república se llenan de inusuales caravanas de autos. Los estudiantes regresan a la universidad, y aquellos que algún día afirmarán haber recibido educación universitaria han cargado sus coches con todos los accesorios de la vida universitaria y se dirigen a las ciudades donde está su universidad [...]. Lejos del resto de la sociedad, los estudiantes deben traer todo lo que necesitan para sobrevivir [NAE2...]. La universidad estadounidense, en las últimas dos o tres décadas, ha dejado de ser una institución preeminente de la sociedad interesada en la transmisión del patrimonio intelectual, en particular en las artes y las ciencias [NAP1], para convertirse en un *omniumgatherum* de movimientos de reforma, entusiasmos radicales, e indulgencias infantiles que hacen que, comparativamente, el antiguo currículum de economía doméstica aparezca demasiado cerebral. Cada distracción intelectual imaginable, ya sea la Semana Nacional del Condón o las conferencias a cargo de dudosos *swamis* son recibidas hospitalariamente en el *campus*, y siempre en grave detrimento de la educación [NAP2]. Echemos un vistazo al programa de conferencias en la universidad: donde alguna vez hubieron mentes brillantes hablando y debatiendo sobre temas serios, ahora hablan los charlatanes con patentes y G. Gordon Liddy.

Hubo un día en que la travesía del estudiante universitario a la ciudad universitaria inspiró celebraciones en la mente de intelectuales como Allan Bloom [NAE2]. El vió a los estudiantes poniendo un pie en el umbral de una gran aventura intelectual

que puede llegar a durar toda la vida, a medida que su comprensión del mundo se vaya ampliando a través de libros e ideas. Su primera exposición completa a libros e ideas se produjo en la universidad, y Bloom, un distinguido maestro, estuvo alguna vez lleno de esperanzas al presentar a los alumnos con semejante “festejo” intelectual y cultural [NAP2] y pensó que iban a seguir aprendiendo durante toda su vida, extendiendo así el beneficio de sus mentes civilizadas [NAP3]. Ahora Bloom duda. Él siente que la sociedad estadounidense no favorece este festejo y que las moscas de la cultura popular hacen que esta fiesta haya perdido todo atractivo para los jóvenes (Tyrrell, 1987: 23).

Tyrrell implícitamente aborda el tema de qué estructura es necesaria para una universidad del tipo NA, mediante el uso de la metáfora del viaje, incluyendo el “umbral” que los estudiantes deben cruzar, dejando su vida anterior detrás de sí al llegar a la universidad. Aparte del título, el párrafo inicial de Tyrrell describe el viaje de un alumno desde su casa a la universidad.

Los tres periódicos tienen ejemplos de este prototipo basados tanto en su propósito como en los elementos de la estructura universitaria. Hemos llamado a este prototipo Nostalgia académica ya que generalmente se entiende que ha sido la estructura institucional original, atemporal y universal, un modelo que para muchos conviene seguir aún hoy.

El prototipo NA se refiere a la tensión accesibilidad, ignorándola en gran medida. La calidad es un hecho dado. La universidad es, para la sociedad norteamericana, el medio principal de acceso a la ilustración. Sólo se requiere la autonomía universitaria y una comunidad académica basada en el mérito, lo que supone una edad de oro de la educación en la que no se reconocía ninguna diversidad étnica, de clase, racial o de género ni la discriminación que, en esencia, permitió que esto sucediera (Fischman *et al.*, en prensa). En el



presente, no se analiza cómo una sociedad pudo ofrecer este tipo de modelo educativo basado en el esfuerzo intenso y el crecimiento individual para todos o para una mayoría de los estudiantes norteamericanos. En el prototipo NA, a la universidad sencillamente llegan aquellos que están intelectualmente preparados para ello. Se da por supuesta la igualdad de oportunidades.

La tensión entre los beneficios públicos y privados se conceptualiza en cambio como complementaria. Parte de ser ilustrado es comprender la propia obligación de servir a la comunidad toda como miembro de su élite. La universidad debe inculcar este valor y, como se citó anteriormente, sus egresados deben diseminar “el beneficio de sus mentes civilizadas”.

Emprendedorismo educativo

El prototipo del Emprendedorismo educativo (EE) de la universidad tiene seis elementos, de los cuales dos se refieren al propósito y cuatro se ocupan de la estructura. Uno o más de estos propósitos o elementos estructurales están presentes en cada artículo de opinión codificado como EE:

Propósito EE

- EEP1, entregar unidades discretas de conocimiento “objetivo” a los estudiantes que las utilizan para mejorar su posición económica (en lugar de promover un estudiante completo y bien formado), y
- EEP2, producir empresarios calificados, trabajadores, y conocimientos fruto de la investigación porque la universidad es una clave para la prosperidad económica de Estados Unidos (a menudo en contra de la competencia de “fuera-exterior”).

Estructura EE

- EEE1, ser una institución financieramente autosuficiente (adoptando un modelo

empresarial/de negocios);

- EEE2, producir conocimiento “objetivo” y luego venderlo como ventaja económica para sus estudiantes y los potenciales clientes del producto de su investigación;
- EEE3, el uso de criterios mesurables y “objetivos” de los logros académicos, tanto para la admisión de los estudiantes como para demostrar criterios institucionales de calidad, y
- EEE4, promover la competencia, que es la clave para mejorar el rendimiento, tanto entre los estudiantes para su ingreso como para los alumnos de las universidades.

En la mayoría de aspectos, el prototipo del EE es lo contrario de la NA. El EE subraya los cambios estructurales sobre aquellos otros dominantes (aunque no de manera exclusiva, sí cercanos a un prototipo NA institucional), sobre la suposición de que las instituciones eficientes operan de acuerdo con los principios del mercado. En el EE, se supone que los mercados son algo “natural”, por lo que proporcionan los principios más eficientes para la estructuración de las universidades. De esta creencia irrefutable, se deriva el propósito: la promoción de ventajas económicas para los individuos y la sociedad. Para los estudiantes, esto significa que se piensan a sí mismos como consumidores, cada uno buscando el mejor valor por cada dólar invertido en su educación. A su vez, las universidades compiten por los mejores estudiantes. El valor de la educación universitaria se mide por un mayor poder adquisitivo. Para la sociedad, la universidad debe promover una economía próspera con la producción de descubrimientos científicos lucrativos y el desarrollo de estudiantes como trabajadores calificados, sobre todo en ingeniería y tecnología. Todo esto se reafuerza mutuamente.



Un típico artículo de EE es este texto de 2005 con la opinión de James C. Garland, presidente de la Universidad de Miami en Ohio. Él afirma:

El modelo de negocios histórico para la universidad pública está roto y no tiene arreglo. Los días en que generosos subsidios del gobierno permitían a estos centros de estudio mantener su cuota baja [...] han quedado definitivamente lejanos. La universidad pública está camino a la privatización, y ese camino no tiene vuelta atrás [...] Pero los estados pueden romper ese círculo (el de reducir el apoyo y aumentar la regulación estatal) invirtiendo los fondos destinados a la educación superior de manera estratégica.

Primero, a cada universidad pública que tiene carreras de cuatro años hay que transformarla toda o en partes en una corporación privada sin fines de lucro, con legislación que proteja las becas de investigación y sus institutos, respetando las obligaciones salariales y la jubilación [EEE1].

En segundo lugar, eliminar gradualmente el subsidio a lo largo, digamos, de seis años, para permitirles a los actuales estudiantes ir acostumbrándose a los nuevos entornos.

Finalmente, reasignar los dólares de subvención que quedarán liberados para becar a nuevos estudiantes de grado y posgrado. Las becas, válidas para cualquier carrera universitaria de cuatro años en cualquier instituto acreditado de todo el estado, se otorgarán a alumnos de clase media y baja, y se reservarán algunas para estudiantes de ingeniería, profesores de matemática y otros grupos que pueden ser útiles a las necesidades estatales [EEP2].

Consideremos las consecuencias de este cambio:

- La cuota de los alumnos de clase media y baja disminuirá considerablemente y otros pagarán una mayor parte de los costos de su carrera.
- Las instituciones de educación superior se

disputarán el mercado de los alumnos con becas ya otorgadas. Los estudiantes elegirán casas de estudio que les ofrezcan programas de mayor calidad, que más valor le den a su beca. Las universidades que pierdan parte del mercado en esta competencia mejorarán su oferta, bajarán el costo de su cuota o correrán el riesgo de desaparecer del mercado [EEE1 y EEE3].

- Carentes de una ventaja automática en el precio, los antiguos institutos y universidades públicas aumentarán el costo de la matrícula para compensar su déficit de ingresos, pero siempre dentro de los valores de mercado [EEE1].
- La competencia obligará a las casas de estudios a ser más diligentes, eficientes y estratégicos [EEE3 y EEE1] (Garland, 2005: A27).

Esta última frase es la que realmente contiene el modelo de pensamiento EE: la competencia y el poder del consumidor —creado a través de las “becas”— son necesarios para la responsabilidad cualitativa y fiscal, que juntas resultan en mayor eficacia. La universidad es un negocio —fallido en la mayoría de los casos. Sólo pueden rescatarlo la competencia del mercado privatizado y los estudiantes como consumidores.

El prototipo EE, tal como lo presenta este artículo, también ofrece la solución al problema bajo la forma de la privatización (que es natural e inevitable: “La universidad pública está camino a la privatización y ese camino no tiene vuelta atrás”). Garland escribe usando el lenguaje de los negocios, con términos como “inversión”, “parte del mercado” y “ventaja en el precio”. En el prototipo EE, hablar de enseñanza y aprendizaje como interacciones mercantiles tiene sentido plenamente.

Como en cualquier prototipo, los mecanismos que se consideran exitosos en un área se generalizan a otras áreas (Feldman, 2006; Johnson, 1987;



Lakoff, 1987). Así, no es sorprendente que los beneficios de la competencia (que se verifican en otras esferas de la vida) estén presentes en múltiples niveles de la universidad, desde lo institucional hasta el nivel de los estudiantes. En este caso, el EE tiene tres supuestos fundamentales: 1) el nivel de rendimiento es el campo de juego; 2) el mérito académico puede medirse de manera justa y acertada usando información “objetiva”; entonces, 3) la responsabilidad o la rendición de cuentas por haber logrado ser admitido en una universidad y luego ser exitoso, sólo es un mérito individual.

Un argumento típico que usa estos supuestos del prototipo EE está presente en un artículo de opinión de Carol Jago en *Los Angeles Times*. Ella enseñó Lengua en la preparatoria de Santa Mónica y dirigió un proyecto de Lectura y Literatura en la UCLA. Sostiene que el rendimiento es un logro personal que se evalúa por las notas y los resultados en las pruebas, y que las circunstancias de la vida, siempre particulares, no benefician ni perjudican a nadie. De hecho, Jago plantea y luego rechaza el argumento de que circunstancias difíciles en la vida de los estudiantes puedan tener algún efecto sobre su rendimiento académico.

Hay quienes se preguntan por qué los estudiantes asiáticos parecerían tener un rendimiento extraordinariamente exitoso siendo que navegan las mismas aguas que para otros son tan peligrosas. No es que los estudiantes asiáticos sean más inteligentes. Simplemente ellos sí trabajan. La admisión al sistema de la Universidad de California (UC) está determinada en gran parte por una combinación de notas de la secundaria y los resultados de exámenes estandarizados SAT [EEE3 y EEE4]. [Por consiguiente] Los aspirantes a ingresar a la UC tienen que estar dispuestos a dedicar sus cuatro años de escuela preparatoria, por completo, a la tarea escolar [EEE4]. Huelga decir que el sistema no es justo. Muchos

estudiantes deben trabajar para ayudar a sus familias a sobrevivir. Otros han cambiado de escuela muchas veces debido a la migración de sus padres en busca de mejores puestos de trabajo, por lo que les resulta difícil cubrir los requisitos que les permitan inscribirse en las mejores clases. Algunos van a escuelas preparatorias donde se ofrecen muy pocos cursos avanzados. A menudo los jóvenes inteligentes y talentosos simplemente no están dispuestos a pasar 8 o 10 horas al día con las narices metidas en un libro [...]. La fórmula del éxito es simple: los cursos más difíciles sumados a un enorme esfuerzo, con menos responsabilidades familiares y menor recreación es igual a la admisión [EEE3]. ¿Cuántos estudiantes están dispuestos a hacer estos cálculos? Teniendo en cuenta que un tercio de los estudiantes admitidos este año en la Universidad de California fueron norteamericanos de origen asiático, la respuesta es clara. Ellos sí [EEE4] (Jago, 2000: B9).

Jago reconoce que las dificultades familiares hacen que los criterios actuales de admisión sean “injustos” con los estudiantes que deben hacer mucho más que estudiar. Sin embargo, casi asocia inmediatamente a estos estudiantes menos favorecidos con los que no están “dispuestos” a hacer el trabajo. El mensaje es claro: el campo de juego se basa esencialmente en el nivel de rendimiento. En otras palabras, todos los estudiantes pueden entrar en las universidades más importantes si se dedican a hacer el trabajo necesario. Los estudiantes son los únicos responsables de si están preparados lo suficiente o no para lograr la aceptación.

Como se ha señalado antes, en el EE la tensión entre el acceso y la calidad (o valor) se resuelve mediante la competencia en el mercado. Los estudiantes con espíritu empresarial compiten por lugares en la universidad que les dará mayores ventajas económicas por cada dólar gastado en la educación. Estos centros de estudios compiten por los



mejores alumnos (así como por lo mejor del profesorado y del personal administrativo) para salir al mercado con el mejor producto educativo que amerite poder cobrar cuotas más altas, atraer las mejores donaciones de sus ex alumnos, así como ganar las becas más importantes de investigación y los mejores contratos. El “mérito” es el criterio central y motor del éxito; quien no lo alcanza tiene que cambiar de orientación o consolidar su posición en otros nichos del mercado educativo. Uno de los principales atributos del prototipo del EE es que la eficacia de su modelo institucional no depende del contexto o parámetros sociales. La competencia funciona en todo lugar y tiempo.

Del mismo modo que la NA, el prototipo EE no está a la altura de la igualdad de oportunidades. Aunque da por sentada dicha igualdad, en términos prácticos las circunstancias de vida terminan haciendo que muchos se queden atrás. Se espera que las personas trabajen mucho más duro para lograr la admisión, y de no ser así, se pondría en entredicho la calidad generada mediante la competencia.

La tensión entre los beneficios privados y públicos se resuelve así: lo público debe ser la suma de todo lo que es privado, y esto se logra de dos formas. Por un lado, las universidades autónomas que cuentan con apoyo público tendrán que entrar al mercado y ser manejadas como empresas. Por otro lado, la sociedad se beneficia de la suma de todo lo que estas instituciones privadas de educación superior producirán, incluyendo tanto la investigación como los estudiantes ya formados. No hay preocupación alguna en cuanto a la posible disminución en el número de estudiantes que no elijan carreras para el gobierno o para el servicio a la comunidad; éstas son consideradas carreras inherentemente ineficientes. Es la competencia del mercado la que puede decidir mejor el tamaño del estado o la cantidad de personas comprometidas con la comunidad que conviene apoyar.

El prototipo Consumismo-educativo redentor

(CER) se ha desarrollado, al parecer, como respuesta a la imposibilidad de los prototipos NA y EE de lograr aunar acceso masivo y calidad a la vez que mantienen los aspectos necesarios de la esfera pública, incluida la infraestructura común, con un criterio de rentabilidad que contribuya a la prosperidad tanto individual como social. Ésta es una lógica emergente, una que toma elementos prestados tanto del prototipo Nostalgia académica como del prototipo Emprendedorismo educativo.

Consumismo-Educativo Redentor

El prototipo Consumismo-educativo redentor (CER) de universidad tiene seis elementos, tres que se ocupan del propósito institucional y tres que se ocupan de la estructura. Uno o más de estos propósitos o elementos estructurales estaban presentes en cada uno de los op-eds codificados como CER:

Propósito CER

- CERP1, la universidad debe aumentar su alcance y ser abierta y accesible a todo tipo de estudiantes meritorios;
- CERP2, como NA, la universidad debe perseguir formas superiores de conocimiento, capacitar a un cuerpo diverso de estudiantes en una disciplina académica o profesión bien sólida, pero también (como EE) fomentar las actitudes emprendedoras, y
- CERP3, similar tanto a NA como a EE, la universidad tiene la obligación o función de mejorar no sólo la sociedad sino también sus clientes (estudiantes, sus familias, empresas, gobierno, etcétera).

Estructura CER

- CERE1, la admisión a la universidad debe basarse en el mérito, incluyendo la medición del rendimiento educativo en forma de calificaciones y resultados de los exámenes estandarizados, pero el mérito no tiene por qué



- reducirse sólo a esas variables mensurables. Mérito puede incluir características de los estudiantes, tales como su capacidad de superar la adversidad, la “diversidad” que potencialmente contribuiría a la vida académica, tal como ciertos talentos (música, matemáticas, deportes), así como rasgos personales tales como raza, género, clase, etcétera;
- CERE2, como la EE, la competencia es un proceso clave para mejorar la eficiencia y la equidad, pero se puede compensar con algo de apoyo específico (inicial) para desarrollar cierto sentido de igualdad de condiciones, y
 - CERE3, hay una función complementaria entre las instituciones del Estado/públicas y privadas. No se opone a las alianzas público-privadas, como EE, y no enfatiza la autonomía institucional, como NA. El gobierno debe ser un actor clave del financiamiento de la universidad a través de subsidios, por lo general mediante ayuda financiera o estímulos fiscales, pero los presupuestos de las universidades deben considerar otras fuentes de ingresos (individuos que paguen matrículas y cuotas, servicios de investigación y becas, así como las contribuciones de donadores privados).

El principio central del prototipo CER es la necesidad de contar con medidas nacionales eficaces. En otras palabras, los Estados Unidos son una sociedad interdependiente y por lo tanto el acceso a la universidad se debe ampliar debido a que la competencia global y la “Economía basada en el conocimiento” (EBC) exigen una fuerza laboral altamente educada.⁸ El prototipo CER logrará tal expansión en gran escala, mediante la superación de dos obstáculos. El primero y más frecuente es

el aumento de los costos de la universidad. Los problemas derivados de la falta de preparación (o disponibilidad) académica (y a veces social) es el segundo impedimento, pero hay menos consenso sobre cómo resolverlo.

Lo que une a estos dos obstáculos es el reconocimiento de que la educación es a la vez un bien escaso (debido a los costos), y un “activo tangible” muy valorado a nivel individual, social y nacional. En una economía globalizada basada en el conocimiento, la universidad es vista como la institución con el mayor potencial redentor (que cura los problemas sociales e individuales). En el prototipo CER, la competencia se concibe como la mejor estrategia para asignar recursos escasos: se mantiene así el carácter meritocrático de la universidad al tiempo que aumenta la eficiencia global del sistema y se estimulan tanto la prosperidad empresaria individual como la competitividad nacional.

Presentamos a continuación una manifestación típica del componente financiero del prototipo CER:

Si el presidente Reagan se sale con la suya, por lo menos un millón de estudiantes universitarios perderán parte o la totalidad de su ayuda financiera el próximo año. El gobierno propuso recortes presupuestarios profundos y destructivos (de \$ 3.7 billones de dólares) que reduciría becas y eliminaría puestos de trabajo y de estudio. Las propuestas también eliminarán gradualmente préstamos a estudiantes, de los que millones de ellos han dependido para pagar su educación universitaria.

La Administración Reagan asume que los estudiantes, no los contribuyentes, son los principales beneficiarios de la universidad, y que por lo tanto son los estudiantes y no los contribuyentes quienes deben pagar [CERE3]. Sin embargo es la

⁸ Los supuestos requerimientos de la economía globalizada y la EBC a la universidad son un tanto ambiguos. No hay consenso sobre la necesidad de aumentar el número de graduados universitarios, ni en cuanto hasta qué punto ese aumento produciría mejores resultados económicos. Aun sin dar por hecho la implementación de tal dinámica, esos requerimientos pueden ser los componentes fundamentales para la estructuración de un prototipo (véase, por ejemplo, Lakoff, 1987, 2002).



nación entera la que se beneficia de una ciudadanía bien educada. Sin ciudadanos con talento y habilidades para competir en un mundo de alta tecnología, la nación lo pagaría en formas mucho más costosas [CERP3]. La universidad no es un derecho inalienable, sin embargo todos los estudiantes deberían tener las mismas oportunidades con base en su capacidad intelectual y no en su capacidad de pago [CERP1 y CERE1]. Por el bien de las futuras generaciones de estudiantes y de esta nación es necesario ayudar a más —no a menos— estadounidenses a obtener una educación universitaria. El Congreso debe dejar de lado las propuestas de la Administración [CERP1 y CERE3] (*Los Angeles Times*, 1987: M4).

Este editorial de *Los Angeles Times* ilustra un cuestionamiento directo contra la racionalidad del prototipo EE representado en las ideas del presidente Reagan. Específicamente, se refiere a la importancia del “mérito” así como al acuerdo general con el prototipo CER de que el Estado debe hacer que la universidad esté al alcance de todos, porque no sólo beneficia a los estudiantes individualmente, sino también a la nación en su conjunto.

El CER trata de responder a los cambios estructurales que permitirán alcanzar el objetivo del acceso universal, manteniendo la calidad y la eficiencia financiera. Éstos son retos enormes, especialmente cuando se considera la cuestión del apoyo financiero a estudiantes de segmentos de la población que han estado históricamente marginados. Para mantener al mismo tiempo los niveles de calidad y un sistema meritocrático, el concepto mismo de mérito debe ser ampliado, incluyendo la forma en que éste se establece como criterio de admisión a las universidades. Es importante subrayar una vez más que dentro de un prototipo único no hay necesidad de tener principios consistentes a nivel conceptual o lógico. Para ilustrar este punto vale la pena considerar los siguientes

ejemplos de componentes incompatibles prototípicos del CER que se relacionan con la “diversidad” y “mayor acceso” debido a la “ampliación del concepto de mérito”.

Un artículo de opinión en *Los Angeles Times* escrito por el presidente del Colby College, William D. Adams, presenta la admisión de los estudiantes de color como la medida sucesora de lo que se conocía como acción afirmativa, ya derogada, y a la vez, como una pieza más en el complejo rompecabezas del concepto de “mérito” ampliado.

Para bien o para mal, un nuevo marco teórico parece inevitable y necesario. ¿Qué tipo de marco es el que surgirá más probablemente? Vale la pena recordar dos verdades fundamentales sobre la educación superior estadounidense de principios de este nuevo siglo. La primera se refiere al valor educativo de la diversidad. A diferencia de las prácticas de empleo, donde en el pasado la reparación de los efectos de la discriminación se daba gracias a la bisagra jurídica y filosófica de la acción afirmativa, ahora la legitimidad de buscar la diversidad a través del proceso de admisión se relaciona con los objetivos educativos y sus efectos. Este vínculo se basa en la idea de que los estudiantes aprenden más y de un modo más significativo, en contextos que incluyen a individuos de diferentes orígenes y perspectivas [...CERP1, 2 y 3].

Los oponentes de la acción afirmativa han tratado de reemplazar la búsqueda educativa de la diversidad por la aplicación mecánica de preferencias raciales. Las diferencias raciales son importantes para cualquier noción significativa de diversidad, pero en todas las instituciones educativas humanistas que conozco, el compromiso con la diversidad es multifacético. Hemos dedicado muchos esfuerzos y recursos financieros, por ejemplo, a lograr tener estudiantes de diferentes niveles socioeconómicos, y siempre hemos buscado diversidad de talentos —atletas, músicos, polemistas— en la construcción de cada clase [CERP2 y CERE1].



Más recientemente, hemos aumentado considerablemente el número de estudiantes internacionales en nuestro campus, así como de estudiantes de todas las regiones de los Estados Unidos. Todas estas diferencias tienen un valor educativo y son importantes para nuestros estudiantes y profesores, y la mayoría se consideran especialmente, aunque nunca mecánicamente, en las decisiones de admisión [CERP2] (Adams, 2003: M2).

El presidente del Colby College ve la “diversidad” como el eslabón que une la ampliación del acceso y calidad. Un cuerpo estudiantil más diverso, que implica un mayor acceso para los grupos históricamente marginados, aunque no un número más elevado de alumnos, ofrece en realidad una experiencia educativa más rigurosa para todos los estudiantes. Sin embargo, existe una contradicción irónica en esta lógica que se deriva del prototipo CER. Por un lado el presidente de una universidad líder reconoce el carácter especial del factor racial en la diversidad del alumnado, y por otro, equipara “raza” como equivalente a tener un determinado talento o vivir en una zona alejada o ser extranjero. En esencia, Adams le da a la “diversidad” racial o de otro tipo un tratamiento mercantil. Son aspectos que dan “valor agregado” al producto que se quiere vender: su universidad.

Asimismo, otro artículo de opinión de *Los Angeles Times*, escrito por Alexander Astin, director del Higher Education Research Institute de UCLA, afirma el carácter histórico, y por lo tanto el estatus elevado de la discriminación racial, y al mismo tiempo lo incluye en una lista de talentos como el saber más de geografía o como cualquier otro rasgo de personalidad.

Quienes se oponen a la acción afirmativa y reclaman discriminación positiva, basan su argumento en un supuesto erróneo: los solicitantes deben ser admitidos automáticamente sobre la

base de sus calificaciones escolares o el puntaje en las pruebas estandarizadas. Las universidades nunca han admitido estudiantes de esa manera, ni deberían hacerlo. Las instituciones de educación superior más selectivas siempre han tenido en cuenta otras cualidades tales como la motivación, el liderazgo, habilidades deportivas u otros talentos especiales, ya sea cuestiones físicas, ser procedentes de algún país extranjero, o que viven en alguna región geográfica particular [CERE1].

Programas de Acción afirmativa —con especial atención a los miembros de los grupos raciales/étnicos que históricamente han sido desfavorecidos a nivel económico o discriminados socialmente— están fundamentados desde el punto de vista educativo, porque contar con una diversidad de estudiantes es un elemento importante en la alta calidad de la educación de grado [CERP2 y CERP3]. Hay además otra razón importante por la cual la universidad pública debería tratar de matricular a todos los miembros posibles de minorías poco representadas: su mayor responsabilidad en servir a la población del estado [CERP1 y CERP3] (Astin, 1995: M5).

A pesar de incluir a la raza en la lista de diferencias, medida que podría beneficiar principalmente a estudiantes varones blancos y ricos, tanto Adams como Astin parecen estar genuinamente interesados en ofrecer más oportunidades a los estudiantes de color.

Hay una especie de patología redentora contenida en este prototipo que permite que su aplicación socave la intención original de ampliar el acceso. Si todas las “diferencias” son equivalentes, entonces es justo tratarlas diferencialmente según se quiera “empaquetar” el concepto de mérito y rigurosidad educativa. Con este fin, el apoyo explícito a grupos ya “exitosos” en el sentido que han sido históricamente beneficiados por su acceso a la universidad resulta apropiado. Pero esto sólo es recomendable si la discriminación, el impulso



para promover la ampliación del concepto de mérito y rigurosidad educativa, se hubiese eliminado efectivamente. En un artículo de opinión del 2002 en *The Washington Post*, el columnista Richard Cohen argumenta a favor de una aplicación que se desprende de aplicar esa lógica dentro del prototipo CER: cuando todas las formas de “diversidad” son equivalentes, las universidades pueden reclutar nuevos estudiantes promoviendo el valor comercial de la diversidad étnico-racial.

La Universidad de Vanderbilt quiere un puñado de hombres buenos —preferentemente judíos (o judías). La Universidad localizada en Nashville, determinada a elevar su nivel académico [CERP3], piensa que atraer judíos a su campus es una manera de hacerlo. No es la única universidad que hace esto. La Texas Christian University [Universidad Cristiana de Texas], por su parte, ofrece becas por mérito específicamente para estudiantes judíos. Usted leyó bien: Texas Christian [CERP1 y CERP2].

En éstas y otras universidades o institutos, los judíos son valorados por lo que suena como un estereotipo —los judíos son más inteligentes, por ejemplo— [...]. “Los estudiantes judíos, por cultura, por capacidad y por la naturaleza misma de su vivacidad, hacen de la universidad un lugar mucho más habitable en términos de la vida intelectual”, dijo el consejero de Vanderbilt, Gordon Gee, al *Wall Street Journal*. “¿La naturaleza misma de su vitalidad?” ¿Está este hombre fuera de sí?

En realidad, no. Gee está diciendo una verdad específica y a la vez, más general: no todos los grupos son iguales. Esto, confieso, es el motivo por el que elijo la historia de Vanderbilt. Durante ya mucho tiempo en este país, hemos decidido no darnos cuenta de lo que tenemos literalmente frente a nuestras narices: grupos, culturas, o como se llamen, tienen diferentes características de comportamiento. No sé si los judíos son más

inteligentes que otras personas, pero sí sé que se desempeñan mejor que otros grupos en los exámenes universitarios [CERE1]. Eso los hace diferentes [CERP2] (Cohen, 2002: A17).

La propuesta de Vanderbilt cabría fácilmente en las condiciones de admisión de la diversidad del Colby College descrita anteriormente, aunque el señor Adams no haya establecido el orden de importancia de los grupos étnicos. En contraste, sin embargo, la propuesta de Cohen se basa explícitamente en su creencia de que la discriminación racial abierta ha terminado, e implícitamente en que existe una igualdad de condiciones entre los grupos raciales. Más tarde, en el artículo, describe a la sociedad de esta manera:

A algunos judíos no les gusta lo que Vanderbilt y otras universidades están haciendo. Puedo entender eso. Si identificásemos a los judíos por sus características reales, ¿qué impediría individualizarlos por las características ficticias? La respuesta, creo y espero, es que no hagamos eso. Me gustaría decir algo parecido de otros grupos también [...]. El racismo existe, pero está disminuyendo, es una fuerza agotada. Debemos insistir en la igualdad ante la ley. Pero hay que insistir también en que no todos somos iguales [CERP3 y CERE1] (*ibid.*).

La propuesta de Cohen, como las de Adams y Astin, parecen dar un valor comercial a las diferencias étnico-raciales, dentro de una mercantilización generalizada de la “diversidad” entre estudiantes, como medio legal de ampliar el acceso, aunque en la práctica no parece cumplir con la intencionalidad de los programas de Acción Afirmativa que intenta reemplazar.

Hay una falacia aquí que está en la raíz de la lógica CER: usar mecanismos comerciales como mecanismo mágico para superar estructuras



ancestrales de opresión cuyos vestigios continúan vigentes. El espíritu del prototipo CER —ampliar el acceso a una educación de nostálgica calidad académica— es probable que llegue a ser colonizado por las prácticas consumistas del pensamiento denominado Emprendedorismo educativo.

El prototipo CER está emergiendo, y parece depender en gran medida de la idea de que los programas sociales pueden ser diseñados para lograr la igualdad de condiciones y equidad educacional. De este modo, se trata de resolver simultáneamente las tensiones acceso-calidad y beneficios públicos-beneficios privados. Sus adherentes dirigen la mirada a la acción del gobierno y a las fórmulas complejas de encontrar maneras de ayudar “indirectamente” a los grupos históricamente marginados. La idea es que éstos obtengan mayor acceso y éxito en la educación superior utilizando mecanismos propios del mercado, como la comercialización de la diversidad. La ayuda tiene que ser “indirecta” porque ya no es legal hacerlo de forma explícita mediante la acción afirmativa (Moses, 2001). El prototipo de CER, entonces, imagina una universidad que sea accesible a todos los estudiantes, donde exista una responsabilidad mutua del estudiante individual y de la sociedad para alcanzar el éxito. Los estudiantes deben cumplir con los estándares requeridos en cuanto a logros académicos y la sociedad debe garantizar que los estudiantes tengan todas las oportunidades necesarias para desarrollar y demostrar sus habilidades. Aplicando pequeños ajustes a los mecanismos del mercado, su objetivo es alcanzar las metas progresistas de apoyar procesos más equitativos para obtener un título universitario y los beneficios que van con él. Esos ajustes implican desarrollar conceptos de mérito ampliados que permitan a los grupos marginados competir en un campo de juego más parejo sobre la base de la comercialización de la diferencia. Para ello, es necesario operar por fuera de las dinámicas de

discriminación y exclusión asociadas a la raza, la clase y el género, entre otros. Sin embargo, estas dinámicas que en el pasado fueron muy importantes para el desarrollo de la educación superior, no pueden desaparecer con meras declaraciones de buena voluntad.

Conclusión

Los más recientes avances en las ciencias cognitivas sugieren que identificar y comprender los prototipos es un paso indispensable en el análisis de políticas. Esto es así porque los prototipos emergen de forma natural como un aspecto fundamental del pensamiento humano (no de manera obligada o impuesta). Los prototipos de universidad, al igual que todos, se desarrollan como *gestalts*, con lo inconsciente y lo consciente (procesos de reflexión). Esto da lugar a variaciones discursivas que tienden a ser desestimadas por los enfoques estrictamente racionalistas debido a inconsistencias menores que en realidad pueden resolverse mediante la presentación de más y mejores datos. Esta tendencia es evidente en la frustrante inutilidad de muchos debates de política educativa, donde los participantes creen que los problemas se limitan a la falta de datos más precisos y rigurosos. En el campo de la investigación educativa es frecuente asistir a debates que se limitan a exponer sus perspectivas, utilizando datos rigurosamente obtenidos, que luego son rebatidas por otra perspectiva, basada en otro estudio con datos igualmente rigurosos, pero que no son aceptados porque la “otra perspectiva es defendida por un grupo de ignorantes que se niegan a inclinarse ante el poder de los datos duros y fríos” (Henig, 2008: 4).

Una de las principales metas de nuestro proyecto es contribuir a la superación de las limitaciones que conducen a esas disputas altisonantes entre investigadores en educación. Reconocemos que utilizar prototipos en la investigación de la política educativa requiere un cambio significativo de perspectivas



conceptuales. Cuando los investigadores educativos presumen la existencia de actores exclusivamente conscientes, racionales-cartesianos (Damasio, 1994), pasan por alto que “los hechos sobre educación” no son entendidos o apreciados de modo universal, como tampoco lo son los objetivos de política educativa nacional ni las instituciones necesarias para su consecución (véase, por ejemplo, Cottle, 2008; Cummins, 2007; Gerstl-Pepin, 2002; Molnar, 2001; Moses, 2007; Moses y Sáenz, 2008; Shavelson y Towne, 2002). Nosotros sostenemos que la consistencia teórico-metodológica, la búsqueda de datos utilizando métodos rigurosos para arribar a conclusiones robustas son aspectos fundamentales para producir investigaciones de calidad, pero no son suficientes para que otras corrientes de pensamiento y el público en general acepten la relevancia de un tipo de investigación u otra. Nosotros sostenemos que la perspectiva de la cognición integral (*embodied cognition*) y los prototipos ofrecen otras herramientas para entender tanto el predominio persuasivo de una política educativa sobre otra, como estrategias más efectivas para intervenir en el proceso de cambio de una política.

Entonces, ¿qué nos dicen los patrones de prototipos sobre universidad acerca del desarrollo de políticas entre 1980 y 2005? En concreto, ¿qué podemos aprender de cada una de estas tres conclusiones principales?:

1. Identificamos tres prototipos de universidad: la Nostalgia académica, el Emprendedorismo educativo y el Consumismo-educativo redentor, y los tres estuvieron presentes a lo largo de todo el periodo de 26 años.
2. Uno de los tres prototipos, el prototipo de Emprendedorismo educativo, ha sido el más frecuente y también el más controvertido.
3. El prototipo Consumismo-educativo redentor combina aspectos de ambos prototipos, la Nostalgia académica y el Emprendedorismo

educativo, pero es más consistente con el espíritu empresarial de la educación.

¿Qué podemos aprender de la primera conclusión? Los prototipos de universidad son construcciones sólidas, *gestalts*, que emergen en los debates sobre políticas educativas, incluyendo las que aparecen en los artículos de opinión y editoriales de los periódicos. Los análisis de desarrollos de políticas universitarias deberían examinar el prototipo dominante como “sentido común” y aquellos que están presentes, aunque de manera pasiva, en el modo en que dichas políticas son interpretadas y aceptadas.

¿Qué podemos aprender de la segunda conclusión? Como cualquier construcción social, los prototipos de universidad son cambiantes y los que más perduran son los que conectan aspectos fundamentales de la categoría conceptual y la experiencia de los grupos sociales. En Estados Unidos, la noción “la educación privada es mejor” está bien arraigada (Fischman, 2001), lo cual no es el caso en otros contextos (Fischman *et al.*, en prensa). Considerando además, que buena parte de las universidades elite son privadas, y la relevancia social de las nociones de meritocracia académica, competitividad y logro individual (Fischman y Haas, 2009; Haas y Poynor, 2005), se puede entender por qué el prototipo *Emprendedorismo educativo* fue el más frecuente y controvertido de los tres.

Los artículos de opinión y los editoriales de los medios han promovido activamente la lógica EE, mientras que los partidarios de los otros prototipos de universidad buscaron consistentemente negarlo, habitualmente criticándolo con “datos” (por ejemplo, Botstein, 1985; Cox y Alm, 2005; *The New York Times*, 2004; *The Washington Post*, 2000). En lugar de disminuir el poder de persuasión de los prototipos, las negaciones contribuyen frecuentemente a reforzarlo (Mayo, Schul, y Burnstein, 2004). Además, las nociones acerca de los beneficios de las universidades de elite (con sus componentes



de meritocracia, logros académicos individuales y competitividad) es probable que también sean “experimentadas vicariamente” por mucha gente. Si bien pocas personas tienen la experiencia directa de universidades de elite, los medios de comunicación masiva, desde el cine a los periódicos, presentan a las universidades de elite como el modelo de universidad. Aun sin ser tema de nuestro análisis, Harvard es, con mucho, la universidad más nombrada y citada en los artículos de opinión (por ejemplo, Borowitz, 2005) y en ocasiones, presentada explícitamente como el estándar de lo que la universidad es o debería ser (por ejemplo, O’Brien, 1987). Al igual que Oxford para los británicos (Evans y Green, 2006), esta universidad privada de elite, es probablemente el prototipo más destacado de las instituciones de educación superior para los estadounidenses y, como tal, contribuye al predominio del prototipo EE. Repitiendo el prototipo fundacional, los medios de comunicación masiva pueden promover o inhibir la “racionalidad” de políticas universitarias específicas. Los medios, en definitiva, ejercen gran influencia sobre las políticas, más allá de la presentación de argumentos explícitamente en favor o en contra.

¿Qué podemos aprender de la tercera conclusión? El prototipo de Consumismo-educativo redentor se puede entender como un intento de llegar a un término medio entre la Nostalgia académica y el Emprendedorismo educativo. Emergió en respuesta a los cambios de políticas educativas que promovieron programas más acordes al prototipo EE, como la eliminación de programas de Acción Afirmativa (por ejemplo, Hill Kay y Sharlot, 1997; McKinley, 1995). Sin embargo, aquí no existe necesariamente un “promedio” entre otros dos prototipos, creado con un poco de cada uno (Lakoff, 2008). Los prototipos, como la comprensión *gestalt*, son generalmente reemplazados como una totalidad, pasando de un estado pasivo a uno activo, o a través de la adición

de conceptos radiales que modifican el prototipo central para circunstancias específicas, por ejemplo, “la madre que trabaja” es una categoría radial del prototipo de “madre” (Lakoff, 1987).

Durante este periodo de promoción habitual de reformas educativas neoliberales (por ejemplo, Hanushek, 1994) se hizo más factible pensar en la educación como una mercancía y en las universidades como empresas. En este contexto, la idea de consumismo educativo superaba otros intentos de compromiso. Asimismo, es importante recordar que la idea “redentora” de la educación era movilizada por muchos para demostrar la importancia de las universidades. En los intentos de compromiso, este prototipo planteó la importancia de defender la calidad educativa y los estándares de la universidad imaginada como NA, *vendiendo* la capacidad redentora de la institución para resolver *todos* los problemas de la sociedad a través de prácticas emprendedoras y comerciales.

Dada la gran cantidad de lectores en nivel regional y nacional de estos periódicos, sostenemos que es probable que el Consumismo-educativo redentor, la Nostalgia académica y el Emprendedorismo educativo, sean los prototipos imperantes y que se sigan sosteniendo en el futuro cercano. Además, la presencia digital en internet de los tres periódicos analizados es de gran relevancia, y sus opiniones y editoriales son reproducidos regularmente por los *blogs* más conocidos; por lo tanto, circulan en numerosas listas de discusión y redes sociales. Si bien nuestro trabajo se circscribe a los artículos de opinión y editoriales “impresas”, nuestras consideraciones metodológicas y conceptuales pueden aplicarse también a *blogs*, sitios de internet, revistas, televisión y cine. Creemos que es muy probable que todas esas fuentes presenten prototipos similares, aunque con distintos énfasis y apoyo positivo o negativo. Otros contextos y periodos históricos seguramente producirán distintos prototipos que se sumarán a los que hemos



descrito. Dados los actuales cambios financieros, políticos y demográficos en los Estados Unidos, es muy probable que surjan nuevos prototipos de universidad en las próximas décadas. Permanecer atentos a estos cambios puede ayudarnos a analizar mejor cuáles de las políticas serán dominantes y por qué. A nivel metodológico, esto puede ayudar a desarrollar políticas más efectivas.

Las políticas persuasivas son aquellas que tienen una estrecha correspondencia entre sus aspectos materiales, simbólicos y cognitivos; es decir, una conexión entre prototipos relevantes tanto en la política presentada como en la experiencia vivida por el público. Como señalamos previamente,

las personas pueden tener múltiples prototipos simultáneamente, pero los cambios en el contexto socioeconómico influyen en cuál deviene activo o dominante en tanto “sentido común”. Las conclusiones de este estudio, conjuntamente con la historia reciente de los debates sobre las políticas, nos obligan a ampliar nuestra comprensión de la racionalidad de los desarrollos de las políticas educativas universitarias más allá de la dependencia de las concepciones idealizadas del modo racional cartesiano de toma de decisiones. Parafraseando a Lakoff (2008), el análisis de las políticas de educación superior del siglo XXI necesita algo más que el pensamiento iluminista del siglo XVIII. ■

Referencias

- Adams, W. D. (2002), “La raza tiene un sitio en la admisión a la universidad: los estudiantes aprenden más y mejor en entornos que incluyan individuos de diversos orígenes”, en *Los Angeles Times*, 29 de diciembre, pp. M2.
- Allan, S. (1999), *News culture*, Buckingham, Open University Press.
- Alsup, J. (2006), *Teacher identity discourses: negotiating personal and professional spaces*, Mahwah, N. J., Lawrence Erlbaum Press.
- Alterman, E. (2003), *What liberal bias? The truth about bias and the news*, Nueva York, Basic Books.
- Altheide, D. (1996), *Qualitative media analysis*, Thousand Oaks, Sage Publications.
- Amrein-Beardsley, A. A., y D. C. Berliner (2003), “Re-analysis of NAEP math and reading scores in states with and without high-stakes tests: response to Rosenshine”, en *Education Policy Analysis Archives*, vol. 25, núm. 11, 4 de agosto, <<http://epaa.asu.edu/epaa/v11n25/>> [Consulta: oct. 10, 2008].
- Armstrong, S. L., L. R. Gleitman y H. Gleitman (1983), “What some concepts might be”, en *Cognition*, núm. 13, 263-308.
- Astin, A. W. (1995), “Las universidades públicas no pueden regirse por los mismos principios que sus empleados. El ingreso como estudiante no es lo mismo que el ingreso como empleado”, en *Los Angeles Times*, 1 de mayo, pp. M5.
- Barsalou, L. W. (1991), “Deriving categories to achieve goals”, en G. H. Bower (ed.), *The psychology of learning and motivation: advances in research and theory*, vol. 27, Nueva York, Academic Press, pp. 164.
- Barsalou, L. W. (1983), “Ad hoc categories”, en *Memory & Cognition*, Notre Dame, The Psychonomic Society, 11, pp. 211-227.
- Bell, A. (1991), *The language of news media*, Oxford, Blackwell.
- Borowitz (2005), “What women really want. Larry Summers’ latest plan for keeping Harvard coeds happy”, en *Los Angeles Times*, 28 de enero, pp. M13.
- Botstein, L. (1985), “Secretary Bennett needs education”, en *The New York Times*, 20 de febrero, pp. A23.
- Brookes, H. J. (1995), “‘Suit, tie and a touch of juju’ —The ideological construction of Africa: a critical discourse analysis of news on Africa in the British press”, en *Discourse & Society*, 6 (4), pp. 461-494.



- Clarke, A. E. (2005), *Situational analysis: grounded theory after the postmodern turn*, Thousand Oaks, Sage.
- Cohen, R. (2002), "A study in differences", en *The Washington Post*, 28 de mayo, pp. A17.
- Cotter, C. (2000), "Discourse and media", en D. Schriffrin, D. Tannen y H. Hamilton (eds.), *The handbook of discourse analysis*, Oxford, Inglaterra, Blackwell, pp. 41-436.
- Cottle, S. (2008), "Reporting demonstrations: the changing media politics of dissent", en *Media, Culture & Society*, 30(6), pp. 853-872.
- Cox, W. M. y R. Alm (2005), "Scientists are made, not born", en *The New York Times*, 28 de febrero, pp. A19.
- Cummins, R. L. (2007), "Can modern media inform leadership education and development?", en *Advances in Developing Human Resources*, vol. 2, núm. 9, Thousand Oaks, Sage, pp. 143-145.
- Damasio, A. (1994), *Descartes' error: emotion, reason, and the human brain*, Nueva York, Putnam-Penguin.
- DellaVigna, S. y E. Kaplan (2006), "The Fox News effect: media bias and voting", paper provided by Stockholm University, Institute for International Economic Studies in its series Seminar Papers, núm. 748, <http://www.iies.su.se/publications/seminarpapers/748.pdf> [Consulta: dic. 2009].
- Dijk, T. van (2000), "Critical discourse analysis", en D. Schriffrin, D. Tannen y H. Hamilton (eds.), *The handbook of discourse analysis*, Oxford, Inglaterra, Blackwell, pp. 352-371.
- Dijk, T. van (1998), "Opinions and ideologies in the press", en P. Garrett y A. Bell (eds.), *Approaches to media discourse*, Malden, Blackwell.
- Dijk, T. van (1988a), *News as discourse*, Hillsdale, Lawrence Erlbaum.
- Dijk, T. van (1988b), *News analysis: case studies of international and national news in the press*, Hillsdale, Lawrence Erlbaum.
- Evans, V. y M. Green (2006), *Cognitive linguistics: an introduction*, Londres, Routledge.
- Fairclough, N. (1995a), *Media discourse*, Londres, Arnold.
- Fairclough, N. (1995b), *Critical discourse analysis: the critical study of language*, Harlow, Longman.
- Feldman, J. (2006), *From molecule to metaphor: a neural theory of language*, Cambridge, MIT Press.
- Fischman, G. E. (2001), "Globalization, consumers, citizens and the 'Private school advantage' in Argentina (1985-1999)", en *Educational Policy Analysis Archives*, Tempe, Arizona State University, vol. 31, núm. 9, <http://epaa.asu.edu/epaa/v9n31.html> [Consulta: dic. 2008].
- Fischman, G. E., S. Igo y D. Rhoten (en prensa), "Great expectations, past promises, and golden ages: rethinking the 'crisis' of public research universities", en C. Calhoun, *Global transformation in public research universities*, Nueva York, Social Science Research Council.
- Fischman, G. E. y E. Haas (2009), "Critical pedagogy and hope in the context of neoliberal globalization", en W. Ayers, T. Quinn Y D. Stovall (eds.), *Handbook on social justice in education*, Nueva York, Routledge, pp. 542-553.
- Fiske S. T. y S. E. Taylor (1991), *Social cognition* (2a. ed.), Nueva York, McGraw-Hill.
- Fowler, R. (1991), *Language in the news: discourse and ideology in the press*, Nueva York, Routledge.
- Garland, J. C. (2005), "How to put college back within reach. Better uses for state education dollars", en *The Washington Post*, 30 de diciembre, pp. A27.
- Gasper, John T. (2007), "Ideological shift: explaining the liberal media myth", Mimeo, Carnegie Mellon University, <http://www.sas.upenn.edu/~jgasper/WorkingPapers/IdeologicalShift.pdf> [Consulta: oct. 10, 2009].
- Gentzkow, M. y J. M. Shapiro (2006), "Media bias and reputation identifiers", en *Journal of Political Economy*, núm. 114, Chicago, University of Chicago Press, pp. 280-316.
- Gerber, A., D. Karlan y D. Bergan (2006), "Does the media matter? A field experiment measuring the effect of newspapers on voting behavior and political opinions", Discussion Paper núm. 12, Yale

- Working Papers on Economic Applications and Policy*, New Haven, Yale University.
- Gerstl-Pepin, C. (2002), "Media (mis)representations of education in the 2000 presidential election", en *Educational Policy*, vol. 1, núm. 16, Thousand Oaks, Sage, pp. 37-55.
- Glaser, B. G. (1978), *Theoretical sensitivity*, Mill Valley, Sociology Press.
- Glaser, B. G. y A. L. Strauss (1967), *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*, Chicago, Aldine.
- Glass, G. (2008), *Fertilizers, pills, and magnetic strips: the fate of public education in America*, Charlotte, Information Age Publishing.
- Haas, E. y G. Lakoff (2009), "Marcos, metáforas y políticas educativas (Frames, metaphors and the politics of education)", en M. Pini (ed.), *Discurso y educación: herramientas para un análisis crítico (Discourse and education: tools for a critical analysis)*, Buenos Aires, UNSAMEDITA, pp. 174-189.
- Haas, E. y L. Poynor (2005), "Issues of teaching and learning", en F. English (ed.), *The Sage handbook of educational leadership*, Thousand Oaks, Sage.
- Hanushek, E. (1994), *Making schools work: improving performance and controlling costs*, Washington, Brookings Institution.
- Hampton, J. A. (1993), "Prototype models of concept representation", en I. Van Mechelen, J. Hampton, R. Michalski y P. Theuns (eds.), *Categories and concepts: theoretical views and inductive data analysis*, Nueva York, Academic Press, pp. 67-95.
- Hampton, J. A. (1981), "An investigation of the nature of abstract concepts", en *Memory & Cognition*, núm. 9, Notre Dame, The Psychonomic Society, pp. 149-156.
- Hart, C. y D. Luke (2007), *Cognitive linguistics and critical discourse analysis: application and theory*, Cambridge, Cambridge Scholars Publishing.
- Henig, J. (2008), "The evolving relationship between researchers and public policy", en Frederick Hess (ed.), *When research matters: how scholarship influences education policy*, Cambridge, Harvard University Press, pp. 41-62.
- Herman, E. y N. Chomsky (1988), *Manufacturing consent: the political economy of the mass media*, Nueva York, Pantheon Books.
- Hess, F. (2008), *When research matters: how scholarship influences education policy*, Cambridge, Harvard University Press.
- Hill Kay, H. y M. M. Sharlot (1997), "Affirmative action was a success", en *Los Angeles Times*, 29 de agosto, pp. B9.
- Jago, C. (2000), "Get a life or get accepted", en *Los Angeles Times*, 15 de abril, pp. B9.
- Johnson, M. (1987), *The body in the mind: the bodily basis of meaning, imagination, and reason*, Chicago, University of Chicago Press.
- Kumashiro, K. (2008), *The seduction of common sense: how the right has framed the debate on America's schools*, Nueva York, Teachers College Press.
- Lakoff, G. (2008), *The political mind: why you can't understand 21st-century American politics with an 18th-century brain*, Nueva York, Viking.
- Lakoff, G. (2002), *Moral politics: how liberals and conservatives think* (2a. ed.), Chicago, University of Chicago Press.
- Lakoff, G. (1987), *Women, fire, and dangerous things: what categories reveal about the mind*, Chicago, University of Chicago Press.
- Lakoff, G. y M. Johnson (1999), *Philosophy in the flesh: the embodied mind and its challenge to Western thought*, Nueva York, Basic Books.
- Lakoff, G. y M. Johnson (1980/2003), *Metaphors we live by*, Chicago, University of Chicago Press.
- Lawrence, R. (2000), *The politics of force: media and the construction of police brutality*, Berkeley, University of California Press.
- Los Angeles Times* (1992), "There is no painless course. Fee hikes at Cal State are the worst option-except all the other options", en *Los Angeles Times*, Editorial, 3 de marzo, pp. B6.
- Los Angeles Times* (1987), "Squeeze on campus", en



- Los Angeles Times*, Editorial, 12 de enero, pp. M4.
- Los Angeles Times* (1985), "New standards on campus", en *Los Angeles Times*, Editorial, 21 de noviembre, pp. M4.
- Mayo, R., Y. Schul y E. Burnstein (2004), "I am not guilty" vs. 'I am innocent': successful misperception negation may depend on the schema used for its encoding", en *Journal of Experimental Social Psychology*, vol. 4, núm. 40, Nueva York, Psychology Press, pp. 433-449.
- McAdams, K. C. y T. M. Henry (2006), "An analysis of U.S. newspaper coverage. Of early childhood education", <<http://hechinger.tc.columbia.edu/assets/hechinger/pdfs/MerrillCollege-EARLYCHILD-REPORT.pdf>> [Consulta: dic. 2008].
- McChesney, R. (1999), *Rich media, poor democracy: communication politics in dubious times*, Nueva York, The New Press.
- McIntush, H. G. (2006), "Political truancy: George Bush's claim to the mantle of 'education president'", en M. J. Medhurst (ed.), *The rhetorical presidency of George H. W. Bush*, College Station, A&M University Press, pp. 102-118.
- McKinly, D. (1995), "Help' for the wrong people", en *The Washington Post*, 3 de enero, pp. A15.
- Miles, M. y A. Huberman (1994), *Qualitative data analysis*, (2a. ed.), Thousand Oaks, Sage.
- Molnar, A. (2001), "The media and educational research: what we know versus what the public hears", texto presentado en el 2001 American Educational Research Association annual meeting, Seattle, Washington, 11 de abril, en M. S. Moses, "Affirmative action and the creation of more favorable contexts of choice", *American Educational Research Journal*, 38 (1), pp. 3-36.
- Moses, M. (2007), "The media as educators, educational research, and autonomous deliberation", en *Peabody Journal of Education*, vol. 1, núm. 82, Nueva York, Routledge and Peabody College of Vanderbilt, pp. 150-165.
- Moses, M. y L. R. Saenz (2008), "Hijacking education policy decisions: ballot initiatives and the case of affirmative action", en *Harvard Educational Review*, 28 (2), pp. 289-313.
- Murphy, G. L. (2002), *The big book of concepts*, Cambridge, MIT Press.
- New York Times* (2004), "Congress ducks the college aid crisis", en *The New York Times*, Editorial, 6 de mayo, pp. A34.
- NVIVO 8 HOME (2008), Product home page for NVivo 8, from <http://www.qsinternational.com/products_nvivo.aspx> [Consulta: 3 de nov. 2008].
- O'Brien, D. (1987), "What does education really cost?", en *The New York Times*, 23 de agosto, pp. 4/23.
- Passell P. (1985), "Lend to any student", en *The New York Times*, 1 de abril, pp. A20.
- Prinz, J. J. (2002), *Furnishing the mind: concepts and their perceptual basis*, Cambridge, MIT Press.
- Rogers, R. (2003), *A critical discourse analysis of family literacy practices: power in and out of print*, Mahwah, Lawrence Erlbaum Press.
- Rosch, E. (1999), "Reclaiming cognition: the primacy of action, intention and emotion", en *The Journal of Consciousness Studies*, vols. 11-12, núm. 6, Londres, Imprint Academic, pp. 61-77.
- Rosch, E. (1978), "Principles of categorization", en E. Rosch y B. B. Lloyd (eds.), *Cognition and categorization*, Hillsdale, Lawrence Erlbaum Associates.
- Rosch, E. (1977), "Human categorization", en N. Warren (ed.), *Advances in cross-cultural psychology*, vol. 1, Londres, Academic Press, pp. 177-206.
- Rosch, E., C. B. Mervis, W. B. Gray, D. M. Johnson y P. Boyes-Braem (1976), "Basic objects in natural categories", en *Cognitive Psychology*, núm. 8, Nueva York, Psychology Press, pp. 382-439.
- Rosch, E. y C. B. Mervis (1975), "Family resemblance: studies in the internal structure of categories", en *Cognitive Psychology*, núm. 7, Nueva York, Psychology Press, pp. 573-605.
- Shavelson, R. y L. Towne (eds.) (2002), *Scientific*



research in education, Washington, National Academy Press.

Smagorinsky, P. y J. Taxel (2005), *The discourse of character education: culture wars in the classroom*, Mahwah, Lawrence Erlbaum Press.

Smith, E., E. Shaban y L. Rips (1974), "Structure and process in semantic memory: a featural model for semantic decisions", en *Psychological Review*, núm. 81, American Psychological Association, pp. 214-241.

Sperber, D. y D. Wilson (1986), *Relevance: communication and cognition*, Oxford, Blackwell.

Stamou, A. (2001), "The representation of non-protestors in a student and teacher protest: a critical discourse analysis of news reporting in a Greek newspaper", en *Discourse & Society*, vol. 5, núm. 12, Thousand Oaks, Sage, pp. 653-680.

Starr, P. (2004), *The creation of the media: political origins of modern communications*, Nueva York, Basic Books.

Strauss, A. y J. Corbin (1998), *Basics of qualitative research: techniques and procedures for developing grounded theory*, Thousand Oaks, Sage.

Strömborg, D. (2004), "Radio's impact on public spending", en *The Quarterly Journal of Economics*, 119(1), pp. 189-221.

Thomas, S. (2003), "The trouble with our schools: a media construction of public discourses on Queensland schools", en *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, vol. 1, núm. 24, Nueva York, Routledge, pp. 19-34.

Tyrell, R. E. Jr. (1987), "The college student's

journey", en *The Washington Post*, 29 de agosto, pp. A23.

Valentino, N.A. (1999), "Crime news and the priming of racial attitudes during evaluations of the president", en *Public Opinion Quarterly*, vol. 3, núm. 63, Oxford, Oxford University Press, pp. 293-320.

The Washington Post (2000), "A flimsy student aid proposal", en *The Washington Post*, Editorial, 26 de enero, pp. A22.

Watson, A. (1998), "The newspaper's responsibility", en G. Maeroff (ed.), *Imaging education: the media and schools in America*, Nueva York, Teachers College Press.

White House (2000), "President Clinton touts education reform agenda", Comunicado de prensa, 14 de abril, <http://clinton4.nara.gov/WH/New/html/20000414_1.html> [Consulta: 22 de enero, 2009].

Whitehurst, R. (2002), "Statement before the Subcommittee on Education Reform, U.S. House of Representatives", <http://ies.ed.gov/director/speeches2002/02_28/2002_2_28.asp> [Consulta: 27 de octubre, 2008].

Widdowson, H. G. (1995), "Discourse analysis: a critical view", en *Language and Literature*, vol. 3, núm. 4, Thousand Oaks, Sage, pp. 157-172.

Wilson, J. (2000), "Political discourse", en D. Schriffrin, D. Tannen y H. Hamilton (eds.), *The handbook of discourse analysis*, Oxford, Inglaterra, Blackwell, pp. 416-436.



Anexo

Tabla 3. Códigos abiertos para la muestra aleatoria de la submuestra de artículos sobre universidad (n= 249)

Categoría 1 = Contexto sociopolítico	
Código	Variables
Sección	Nacional (USA) Internacional Deportes Anécdotas
Tipo de tema	Política Gestión
Disparador	Legislación Actividad universitaria Acción de gobierno Acción de gobierno a nivel provincial o estatal Informe de organización no gubernamental Otras noticias Protestas o sucesos no planificados Eventos espontáneos/evento disparador no identificado con claramente
Categoría 2 = elementos argumentativos	
Códigos	Variables
Acceso: quien	Profesores Estudiantes Recutadores militares
Acceso: forma/medio de	Mérito/ estándares "tradicionales" (pros, contras, ambas) Desarrollo grupo testigo/apoyo (pros, contras, ambas) Acción afirmativa (pros, contras, ambas) Discriminación (existe, no existe) Mecanismos del mercado (pros, contras, ambas)
Calidad: gestión institucional	Necesidad de mejora general; sin solución específica Mecanismos de mercado, privatización (pros, contras, ambas) Autonomía institucional, apoyo estatal (pros, contras, ambas) Combinación mecanismos de mercado y autonomía institucional
Calidad: enseñanza/aprendizaje	Libertad académica/puntos de vista, diversidad estudiantil (pros, contras, ambas) A favor de educación clásica humanística A favor de mejorar las técnicas de enseñanza Elevar el nivel (pros, contras, ambas) Objetivos de la carrera (pros, contras, ambas) A favor del trabajo comunitario A favor de la diversidad en la población estudiantil
Calidad: investigación	Acciones conjuntas educación superior- gobierno (pros, contras, ambas) Acciones conjuntas entre educación superior- iniciativas privadas (pros, contras, ambas) Combinaciones de iniciativas universidades públicas/privadas Docentes: anti-acción afirmativa Docentes: pro-aumento salarial Docentes: pro-diversidad
Beneficio de la educación	Público/sociedad Privado/ individual

Cómo citar este artículo:

Fischman, Gustavo E. y Eric Haas (2011), "Nostalgia, emprendedorismo y redención: modelos discursivos sobre la 'universidad'", en *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, México, ISSUE-UNAM/Universia, vol. II, núm. 3, pp. 3-34, <http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/86> [Consulta: fecha de última consulta].