

01087

1

7



Universidad Nacional Autónoma de México

Posgrado en Pedagogía

Los sistemas de valores en el discurso de cambio educativo y en la práctica de la gestión en educación superior en México.

Tesis que para obtener el grado de Doctor en Pedagogía presenta:

Miguel de la Torre Gamboa

Tutora:

Dra. Raquel Glazman Nowalski

Cotutores

Dr. Alfredo Furlán Malamud

Dr. Víctor Zúñiga González

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

México, D. F. junio de 2002



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

1950
1951
1952
1953
1954
1955
1956
1957
1958
1959
1960
1961
1962
1963
1964
1965
1966
1967
1968
1969
1970
1971
1972
1973
1974
1975
1976
1977
1978
1979
1980
1981
1982
1983
1984
1985
1986
1987
1988
1989
1990
1991
1992
1993
1994
1995
1996
1997
1998
1999
2000
2001
2002
2003
2004
2005
2006
2007
2008
2009
2010
2011
2012
2013
2014
2015
2016
2017
2018
2019
2020
2021
2022
2023
2024
2025

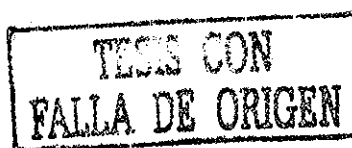
Para Gloria, Lena, Ana y Miguel

Agradecimientos

Mi particular agradecimiento a la Dra. Raquel Glazman Nowalski, mi tutora principal, por su amistad, su generoso apoyo y sus brillantes orientaciones.

Agradezco también profundamente las valiosas orientaciones y señalamientos que, a lo largo de todo el trabajo, me brindaron mis cotutores: el Dr. Alfredo Furlán Malamud y el Dr. Víctor Zúñiga González.

Como todo trabajo intelectual, esta tesis tiene en realidad autorías y responsabilidades diversas. Sin referirme a las muchas ideas que provienen de los diversos autores consultados y las contribuciones de mi tutora la Dra. Glazman, debo agradecer las valiosas aportaciones de Lidia Rodríguez, Ana María Salmerón, María Esther Aguirre y Martha Casarini. Esas ideas, relativas a diferentes objetos de estudio, puntos de vista y marcos de referencia, se desarrollan aquí en un discurso que quizá las reduce y empobrece, soy el único responsable del intertexto que ahora se presenta.



ÍNDICE GENERAL

<p style="text-align: center;">TESIS CON FALLA DE ORIGEN</p>
--

Introducción	5
Primera parte: Planteamientos teóricos y metodológicos	25
Capítulo 1: Conceptos y categorías analíticas	25
1.1. Los conceptos de cultura e ideología	25
1.2. Las concepciones clásicas sobre la ideología	30
1.3. Concepciones más contemporáneas sobre la ideología	35
1.4. Las categorías de discurso y práctica social discursiva	40
Capítulo 2: Génesis de la ideología de la sociedad competitiva	49
2.1. La modernidad: El fracaso de un proyecto social y humano	49
2.2. La posmodernidad: desencanto y crisis del relato ilustrado	63
2.3. Modernidad y posmodernidad: La institución universitaria	71
2.4. La educación superior en México: de la escolástica al neoliberalismo	81
Capítulo 3: La ideología de la sociedad competitiva y su sistema de valores	93
3.1. Ética y educación	93
3.2. Valores: Axiología, Ética y Moral	94
3.3. La comunidad ética	100
3.4. Individuo y comunidad en la cultura posmoderna	106
3.5. La crisis posmoderna del valor de la comunidad ética y democrática	118
Capítulo 4: Las orientaciones metodológicas	127
4.1. John B. Thompson: La movilización del sentido al servicio de las relaciones asimétricas de dominación	127
4.2. Norman Fairclough: La reproducción de las relaciones de poder	130
4.3. Julieta Haidar y Lidia Rodríguez: El funcionamiento discursivo del poder y la ideología	139
4.3.1. Primer núcleo: la tipificación del discurso	142
4.3.2. Segundo núcleo: Identificación de las condiciones de producción- circulación- recepción del discurso	143
4.3.3. Tercer núcleo: Funcionamientos discursivos de la ideología y el poder	151
4.4. Integración de las propuestas	152
Segunda parte: Los sistemas de valores en el discurso neoliberal de cambio educativo	157
Introducción	157
Capítulo 5: Análisis del proyecto neoliberal de cambio educativo	161
5.1. Las condiciones de producción-circulación- recepción del	

discurso neoliberal de cambio educativo	161
5.2. Implicación mutua entre formación social, formación discursiva y formación textual en el discurso neoliberal de cambio educativo	165
5.3. Tipificación del discurso en el proyecto neoliberal de cambio educativo	171
5.3.1. La macro-estructura de los documentos analizados	173
5.3.2. La estructura informal del discurso neoliberal de cambio educativo	193
5.3.3. El objeto discursivo, la función dominante, las instituciones sociales, los sujetos y las macro-operaciones en el discurso neoliberal de cambio educativo	196
5.3.4. La tipificación obtenida	198
5.4. Las condiciones de posibilidad del discurso neoliberal de cambio educativo	215
5.4.1. El objeto discursivo impuesto y el excluido en el discurso neoliberal de cambio educativo	223
5.4.2. La interdiscursividad en el discurso neoliberal de cambio educativo	230
5.4.3. Las formaciones imaginarias en el discurso de neoliberal de cambio educativo	236
5.5. Funcionamientos discursivos de la ideología y el poder. La argumentación en el discurso neoliberal de cambio educativo	240
5.5.1. Las estrategias argumentativas en el discurso neoliberal de cambio educativo	243
Conclusiones	253
Anexo 1: índices de los documentos del universo de análisis	269
Anexo 2: Tabla comparativa de valores modernos y posmodernos	273
Anexo 3: Lo impuesto y lo excluido en los documentos	277
Anexo 4: La tercera sección de los documentos	297
Anexo 5: Análisis Haidar y Rodríguez	305
Anexo 6: Formaciones Imaginaria del emisor	323
Anexo 7: Criterios de calidad educativa	327
Índice de figuras y tablas	331
Bibliografía	335



Introducción

Una mirada, aunque sea superficial, a los últimos 30 años de historia nos obliga a reconocer que el mundo cambió, que cambiaron las economías, y las culturas en el mundo y con ellas la sociedad mexicana. Esta conciencia del cambio nos obliga a reconocer como hechos diríamos *duros*, incontestables: la integración, la mundialización o la globalización de las economías y la integración de las visiones del mundo alrededor de la visión de Occidente. Los cambios en el mundo vienen regidos, según es ya un lugar común decir, por la asunción creciente de las políticas públicas de corte neoliberal en el mundo.

Al asumir sus exigencias, el cambio exige reconocer que la globalización, la integración mundial de las culturas, el rápido desarrollo del conocimiento y sus aplicaciones, la transformación de las mentalidades y los sistemas axiológicos y de creencias, nos condicionan. Constituye un marco ineludible para la acción y el pensamiento sobre la acción, y al mismo tiempo abre posibilidades, provoca a la reflexión sobre el modo de estar en el mundo con el que queremos comprometernos, impulsándolo y defendiéndolo.

El neoliberalismo, y en particular la *ideología de la sociedad competitiva*, dominante en muy distintos campos de la vida social, nace de la crisis de la visión del mundo que comportaba el liberalismo del *Welfare State* y los Estados del llamado *socialismo real* y que estuvo en vigor hasta los años setentas del siglo pasado.

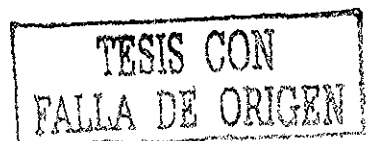
TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

El liberalismo, y luego el proyecto del *Welfare State*, comportaban una visión de las cosas conforme a la cual el Estado era responsable de equilibrar las diferencias sociales; para lograrlo utilizaba, la planeación y regulación sobre el conjunto de la economía y sobre las relaciones entre la economía nacional y las extranjeras; y, además, la intervención directa en la producción de bienes y servicios, en el establecimiento de condiciones mínimas de salud, vivienda, educación y recreación para los mencionados sectores sociales.

Liberalismo clásico y Estado de bienestar social conformaban una visión de las cosas en la que la comunidad, la nación, la humanidad, resultaban colocadas por encima del individuo y del interés individual; por eso podemos pensar que eran ideologías que comportaban valores comunitarios.

En cambio el neoliberalismo, bajo la forma de una pretendida vuelta al liberalismo clásico, pone en el centro de su concepción de la vida social, económica y política, un individualismo radical. Preconiza que la finalidad de la interacción social, fundada en la libertad absoluta de las fuerzas del mercado y la limitación de la intervención estatal (*Estado vigilante nocturno*), es la realización, radicalmente autónoma, de los individuos.

Entre las formas de interacción social que promovieron las ideologías liberales buscando alcanzar el bienestar social, está la de la *escuela pública* que impulsa el uso del conocimiento en beneficio de la comunidad. Las ideas de educación en y para la libertad, educación en y para la integración social, educación en y por la ciencia en beneficio de la comunidad constituyeron el discurso educativo de la modernidad. Conformaron la *ideología de la sociedad educada* que también



impactó a los proyectos educativos del Estado-benefactor y socialista. Ese discurso educativo estuvo vigente hasta los años setentas del siglo pasado y encontró su ocaso en el mismo proceso en el que el Estado de bienestar social y los Estados del llamado *socialismo real* declinaron.

La crítica neoliberal al Estado de bienestar social destacó que la regulación social y la protección a los desvalidos no eran en realidad producto del funcionamiento libre del mercado, sino de una actitud limitativa de los gobiernos apoyada en una concepción equivocada de la soberanía y los intereses nacionales. Sostuvo también que, en el contexto de un mercado mundial, el funcionamiento de la economía sobre la base de las fuerzas del mercado no puede sino producir desarrollo y bienestar para todos. Pedro Montes¹ explica que, en realidad, los problemas del Estado de bienestar social y de los Estados socialistas no radicaban en sus políticas de protección, más bien eran producto de la naturaleza capitalista de su funcionamiento económico.

De la propuesta económica, los teóricos del neoliberalismo pasaron a una propuesta de articulación social y de convivencia humana igualmente sujetas a las reglas de competencia radicalmente libre e individualista, para todos los aspectos de la vida social. De este modo se dio lugar a una nueva conceptualización del saber, de la ciencia y la técnica; a una nueva idea de las relaciones sociales y de la pertenencia a la comunidad; es decir, a la *ideología de la sociedad competitiva* como nueva utopía educativa.

¹ Montes, Pedro *El desorden Neoliberal*. Ed. Trotta. Madrid, 1996



Pero en los últimos años, se ha empezado a reconocer el fracaso de esas políticas y va cobrando fuerza la convicción de que, después de casi tres décadas de una orientación basada en la vuelta al imperio de las fuerzas del mercado, que debió acabar con las crisis recurrentes, las desigualdades y los problemas del desarrollo económico y social; sin embargo, no sólo no se han alcanzado estos objetivos; sino que la situación ha empeorado.

Las desigualdades, la inequidad y la injusticia persisten y, sobre todo, la realización de las potencialidades humanas se trivializa cada vez más; se banaliza, se hunde en el puro disfrute sensualista y se reduce a aquellas expresiones que tienen que ver sólo con la satisfacción de las necesidades inmediatas; se abandona la necesidad de trascendencia hacia el futuro, hacia un ideal ético.

La muy ensalzada *narrativa* de la legitimidad, racionalidad y justicia del abandono de políticas sociales que exigían la intervención estatal, se ha vuelto ya sospechosa de estar encubriendo algo distinto. Ese *relato* que alega las ventajas y beneficios de un Estado mínimo condena la regulación en nombre de la justicia social y la soberanía nacional; crítica el atraso (resultante del estatismo burocrático y corrupto) y la falta de competitividad en una economía mundializada; sin embargo, desde nuestra perspectiva dudamos de su eficacia, pues es necesario también tener presente a los marginados de ese proyecto de sociedad. Poco a poco van cayendo los velos, los mitos de la racionalidad y justicia, de la mano invisible en lo económico y de la democracia occidental en lo político y social, ya no se sostienen.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Cuando la interpretación neoliberal se aplica a las relaciones entre educación y vida social y se plantea la exigencia de elevar a la categoría de *clase mundial* las prácticas de las instituciones educativas; asemejar su funcionamiento a las instituciones reconocidas en el mundo por su papel en el desarrollo de economías como la de Estados Unidos; minimizar en ellas la presencia del Estado, y en general de lo político; y hacerlas más eficientes y productivas desde el punto de vista de un mejor acceso al conocimiento de frontera y a los medios y modalidades educativas más desarrolladas.

Al respecto, no podemos dejar de pensar en *lo que queda fuera*, en que con esa visión de las cosas: se profundizan las diferencias entre quienes pueden pagar su educación y quienes dependen del apoyo del Estado para formarse como profesionales; y se desvalorizan campos de conocimiento o actividades y prácticas culturales no directamente conectados a la actividad económica, sino al fortalecimiento de la identidad y la cultura nacional y mundial.

En resumen, no es posible ignorar los cambios y tratar de mantener proyectos de sociedad o de educación que entraron en crisis, ni tampoco dejar de reflexionar sobre el fracaso de aquellos proyectos que intentaron sustituirlos. No podemos deplorar procesos de cambio como la globalización y sus efectos y consecuencias en los procesos de formación de profesionales; pero sí podemos criticar una globalización sin ley, como hace Carlos Fuentes² en un artículo reciente a propósito del futuro de la nueva izquierda en Europa:

² Fuentes, Carlos Por la izquierda. Periódico El Norte, Monterrey, N. L. 15 de enero de 2002.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

"Si algo une a la nueva izquierda europea es su decisión de sujetar la globalización a la ley y la política. El "darwinismo global" sólo genera inestabilidad, crisis financiera y desigualdades crecientes. La misión de la nueva izquierda es controlar la globalización y regular democráticamente los conflictos que de ella se derivan. Esto no significa que la izquierda tema a la globalización. Al contrario, ve en los procesos de mundialización un nuevo territorio histórico en el cual actuar."

La globalización da enorme influencia a los agentes no políticos y despoja de poder a los poderes electos a favor de los no electos. El peligro no es ya el ogro filantrópico, el Estado devorador criticado por Octavio Paz, sino el ogro desatado, el mercado sacralizado cuando, en palabras de Milos Forman, salimos del zoológico y entramos a la selva."

Debemos encontrar en la *nueva situación social* la oportunidad para actuar, para formular una idea de educación, y en particular de formación de profesionales, que sujete los efectos y consecuencias de la globalización a una axiología con sentido humano.

Presentación del proyecto

La presente investigación nació del reconocimiento de que es ya inevitable transformar los procesos educativos, y en particular los de nivel superior, para hacerlos responder a las exigencias que traen consigo los cambios de *nuestro tiempo*. Partimos de la convicción de que la idea de cambio pasó a constituirse en moneda de uso corriente entre autoridades educativas mexicanas y funcionarios encargados de la gestión universitaria en todos los niveles³, y que, antes que ignorada, debería ser sometida a la reflexión y a la crítica.

³ La idea y las propuestas de cambio se encuentran expresados en una gran diversidad de documentos formales oficiales, en planteamientos de política institucional y en proyectos de acción en los que se elabora y se lleva a la práctica concepciones y elementos de normatividad educativa, tales como: El Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000 de la Secretaría de Educación Pública; el documento "INSTITUCIÓN ABIERTA A LOS RETOS FUTUROS" de la sección "Datos generales" de la página web de la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior; el "PLAN DE DESARROLLO 1997-2000" de la Universidad Nacional Autónoma de México; el documento "Misión 2005" del Sistema ITESM, del

ESTADO DE CALIFORNIA
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
DIRECCIÓN GENERAL DE INVESTIGACIÓN Y EVALUACIÓN

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

La propuesta original de nuestro trabajo reconocía como justas y valiosas las propuestas de cambio, pero reconocía también la necesidad de reflexionar sobre el modo como se entienden, en los proyectos de cambio educativo oficiales, los procesos y los sujetos de la educación y su entorno sociocultural. También *consideraba necesario revisar la concepción antropológica y el sistema de valores en los que basan las propuestas de cambio en esos proyectos.* A esta convicción llegamos una vez que, en una exploración inicial, constatamos la ausencia, en los documentos de los proyectos oficiales de cambio educativo, de toda reflexión sobre estos fundamentos; esto es, al evidenciar que en ellos no se profundiza sobre el estado de cosas en el mundo y el papel que, en el contexto actual le correspondería jugar a los procesos educativos propuestos para mejorar en algún sentido.

En un primer intento, el proyecto buscábamos confrontar dos ideologías, es decir, de dos *utopías educativas*: hacer la crítica de estas ausencias y encubrimientos para desenmascarar el carácter ideológico de las propuestas y el hecho de que la asunción del nuevo discurso educativo, por parte del Estado mexicano, dejaba de lado compromisos sociales que venían siendo importantes, tales como: el propósito de formar en los alumnos un sentido de compromiso social; la definición del conocimiento y sus productos científico-tecnológicos como recursos que debían ser puestos al servicio del desarrollo nacional y del perfeccionamiento humano; y la definición de las instituciones de educación superior como instancias articuladoras y difusoras de la cultura e identidad nacionales.

Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey; el documento "MISIÓN" de la Universidad de Guadalajara y El Documento "Proyecto Visión UANL 2006" de la Universidad Autónoma de Nuevo León.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Nos proponíamos entonces, reivindicar la utopía liberal-ilustrada de *la sociedad educada* que quiere hacer de la ciencia y la técnica medios fundamentales de supervivencia de la comunidad. La meta era oponer esta utopía al discurso neoliberal de cambio educativo, a la *ideología de la sociedad competitiva* que hipostasía ciencia y técnica, y las convierte en fuerzas autónomas de las que hay que sacar provecho individual, transformando así la educación en simple adquisición de herramientas efectivas para enfrentar competitivamente los diferentes aspectos de la vida del individuo.

Sin embargo, el problema no era tan simple. La crítica de las propuestas educativas neoliberales y su contenido axiológico no podía plantearse como reivindicación del discurso abandonado, y desentenderse de los cambios socioculturales que dieron lugar a esa crítica. Era necesario ofrecer una alternativa distinta con base en la conformación de una nueva ética que se tradujera en fines para el proceso de formación de profesionales en la sociedad global y del conocimiento.

En este sentido admitimos que era imposible plantear como idea de futuro, lo que puesto en crisis en el presente, en esto coincidimos con Carlos Fuentes, cuando remarca que:

“El futuro de la izquierda... es idéntico a su capacidad de proponer y transformarse. No hay izquierda que no sepa proyectar el futuro sin sacrificar valores permanentes de igualdad (no- igualdaditarismo o nivelación) junto con valores de libertad para escoger, junto con valores que nos liberen de la necesidad. El capitalismo propone las razones de la economía. Pero la democracia propone los valores del consenso político. En el compromiso entre ambos, la izquierda es el espacio político en el que los más débiles de la sociedad y del mercado pueden combatir y negociar sus conquistas... una nueva izquierda que abandona los terribles lastres de los dogmatismos que han conducido, una y otra vez, a su fragmentación, ayuno propositivo y, al cabo, derrotas... Una

izquierda menos ideológica y más temática... La izquierda añorante de lo que ya no fue, no puede ser una izquierda constructiva de lo que debe ser." (El norte, 15 de enero de 2002)

En efecto, en las etapas exploratorias de nuestro trabajo, vimos con claridad las particularidades de la *nueva situación social*: el carácter del cambio sociocultural posmoderno; y el hecho de que ni la utopía liberal clásica, ni la del Estado de bienestar social, ni la del llamado *socialismo real*, constituyen respuestas posibles en el marco de la *nueva situación social*.

La delimitación del problema nos condujo a cambiar el planteamiento y tomar en cuenta que no es posible recuperar la ética de la modernidad y proponerla, sin más, como fundamento a los proyectos de cambio educativo. Por el contrario, vimos necesario construir alternativas que no se desentiendan de los cambios que están teniendo lugar en el mundo, a partir de un presupuesto relativo a que la superación del individualismo extremo posmoderno (desencantado, aterrado, agobiado, hedonista o eficientista) no está en la abstracta comunidad igualitaria del liberalismo ni en el estatismo socialista igualmente abstracto.

Replanteamos entonces el proyecto admitiendo como presupuesto básico que ya no es posible ignorar que los valores que mueven a los sujetos posmodernos no son los mismos que llevaron a sus predecesores a comprometerse con determinados proyectos de sociedad. Hemos pasado, como sugiere Gilles Lipovetsky⁴, de una ética de la obligación (para con Dios, para con la humanidad,

⁴ Lipovetsky, Gilles El crepúsculo de deber: La ética indolora de los nuevos tiempos democráticos. Anagrama. Barcelona, 1998

la nación o el Estado) a una ética de la responsabilidad individual (del sujeto obligado sólo para consigo mismo):

“... nuestra cultura ética... lejos de exaltar los órdenes superiores, los eufemiza, y los descredibiliza... desvaloriza el ideal de abnegación, estimulando sistemáticamente los deseos inmediatos, la pasión del ego, la felicidad intimista y materialista. Nuestras sociedades han liquidado todos los valores sacrificiales, sean estos ordenados por la otra vida o por finalidades profanas, la cultura cotidiana ya no está irrigada por imperativos hiperbólicos del deber sino por el bienestar y la dinámica de los derechos subjetivos. Hemos dejado de reconocer la obligación de unimos a algo que no seamos nosotros mismos”. (1998:12)

Asimismo partimos del convencimiento de que la crítica del discurso educativo neoliberal supone también formular una utopía que ofrezca alternativas tanto al derrumbe del *ser fuerte* de la utopía moderna con su sujeto “duro”, “perfectamente cierto”, como al nihilismo posmoderno con su sujeto “incierto”, “irreal”, “débil”.

Como resultado de ese proceso de adecuación y delimitación del objeto de estudio, la presente tesis se centra en el análisis de la práctica discursiva neoliberal en educación superior vista como un discurso ideológico posmoderno que apuntala un sistema individualista de valores. La meta principal es proponer, en una idea general, lo que podría ser un proyecto alternativo.

Nuestro objeto de investigación es el discurso neoliberal en los documentos que contienen proyectos de cambio para la educación superior mexicana y la ética individualista que en ellos se expresa. Identificamos este discurso como una ideología propia de la cultura posmoderna: la *ideología de la sociedad competitiva*; y, confrontado con otros discursos, que representan otras ideologías, en una lucha por el poder; es decir, con respuestas alternativas a las preguntas *¿qué es la*

formación de profesionales? y ¿Cuáles la función social de las instituciones de educación superior?

La fundamentación teórico-conceptual del trabajo comprende tres núcleos de problemas:

- I. La cultura y la ideología como producción de significados
- II. El cambio sociocultural posmoderno y su visión del mundo
- III. Las particularidades del sistema de valores de la posmodernidad como una ética individualista.

En la primera línea de problemas, retomamos la conceptualización que hacen de las categorías de Cultura, Ideología, discurso y práctica social discursiva, autores como Peter Berger y Thomas Luckmann⁵, Joan Carles Melich⁶, Clifford Geertz⁷, Karl Marx y Friedrich Engels⁸, John B. Thompson⁹, Norman Fairclough¹⁰, Olivier Rebol¹¹.

De ellos recuperamos la interpretación de la cultura y las ideologías, como interpretación, como creación de sentido y de objetos significativos, que se constituyen en el proceso de la acción social; y correlativamente, los significados y objetos significativos, una vez constituidos, sirven de fundamento para la acción. Las ideologías como todo otro fenómeno significativo o cultural, son al mismo

⁵ Berger y Luckmann La construcción social de la realidad Amorrortu. Buenos Aires 1979

⁶ Melich, Joan-Carles Antropología simbólica y acción educativa. Papeles de pedagogía 29, Paidós. Barcelona, 1996

⁷ Geertz, Clifford La interpretación de las culturas. Gedisa. Barcelona, 2000

⁸ Marx y Engels La ideología Alemana 4ª. Reimpresión Ediciones de cultura popular. México, DF, 1979

⁹ Thompson, John B. Ideología y cultura moderna. UAM México, DF, 1993

¹⁰ Fairclough, Norman Language and power. Longman London, 1989

¹¹ Rebol, Olivier Lenguaje e ideología. CFE México, DF, 1986

tiempo resultado y antecedente de la acción social. Conforman universos simbólicos a partir de los cuales los hombres actúan, se han constituido en soluciones que sirven a éstos para hacer frente a sus necesidades y proyectos.

En el desarrollo de la segunda línea temática, nos apoyamos en el trabajo de autores como Nicolás Casullo¹², René Villarreal Arrambide¹³, Octavio Ianni¹⁴ y Jean François Lyotard¹⁵, para explicar el cambio sociocultural posmoderno y la *ideología de la sociedad competitiva*, como el resultado de la transformación de la visión del mundo que caracterizó a la cultura moderna.

En la tercera, recuperamos ideas de Ronald Inglehart¹⁶, Adela Cortina¹⁷, Norbert Bilbeny¹⁸ y Victoria Camps¹⁹, para caracterizar la ética individualista de la posmodernidad y la crisis de los valores comunitaristas en la cultura contemporánea.

Metodológicamente, esta investigación parte de la concepción del discurso como una práctica social, tal como se admite en la corriente del análisis del discurso representada por Julieta Haidar y Lidia Rodríguez Alfano²⁰, cuyo modelo analítico utilizamos al trabajar con documentos escritos; retomamos también algunos

¹² Casullo, Nicolás El debate modernidad-posmodernidad Ed. Punto sur, Buenos Aires, 1989

¹³ Villarreal, René Liberalismo social y reforma del Estado -México en la era del capitalismo posmoderno- NF-FCE, México, DF, 1993

¹⁴ Ianni, Octavio Teorías de la globalización. Siglo XXI. México, DF, 1996

¹⁵ Lyotard, Jean François La condición posmoderna. Rei-México. México, DF, 1990

¹⁶ Inglehart, Ronald Modernización y posmodernización. La transformación de la relación entre desarrollo económico y cambio cultural y político. Revista Este país. Sección folios. No. 38, página 38/VIII (versión CD). México, 1994

¹⁷ Cortina, Adela Alianza y contrato. Política, ética y religión. Trotta. Madrid, 2001

¹⁸ Bilbeny, Norbert La revolución en la ética. Hábitos y creencias en la sociedad digital. Anagrama, colección argumentos. Barcelona, 1997

¹⁹ Camps, Victoria Paradojas del individualismo. Crítica, col. Drakontos. Barcelona, 1993

²⁰ Julieta Haidar y Lidia Rodríguez Funcionamiento del poder y de la ideología en las prácticas discursivas Revista Dimensión antropológica, Año 3, vol. 7 Mayo/agosto de 1996

aportes relativos a la interdeterminación entre producción discursiva-textual y contexto social provenientes de John B. Thompson, Norman Fairclough y, en menor medida, de Olivier Reboul. La noción de *discurso* que hemos adoptado a partir de estas propuestas no se limita a los productos de la práctica discursiva - diferentes clases de textos- sino que, incluyéndola, abarca también las interrelaciones: de los sujetos con el texto; de los sujetos entre sí; y de los sujetos y el texto con el contexto social y cultural en el que se producen y reproducen ambos. Por tanto, el análisis se apoya en la noción de *discurso ideológico* desarrollada por estos autores, para quienes la práctica social discursiva que comprende la producción, circulación y consumo de textos; y la interrelación de estas prácticas con: sujetos, interacciones y contextos. La función de las prácticas sociales discursivas así entendidas es la de apuntalar y legitimar relaciones asimétricas de poder.

Es importante aclarar que, para fines de la presente exposición, el discurso ideológico se distingue del que cumple otras funciones (tales como la referencial, la expresiva, la literaria, etc.) en que su función aparece como siendo otra. Es un discurso que enmascara lo que se propone (Reboul:1986). Esta noción de discurso ideológico se origina en la concepción que Marx desarrolla respecto a la ideología, cuando caracteriza a ésta como una visión del mundo en la que lo real aparece transfigurado por los intereses de clase; como una visión del mundo en la que la subjetividad tiene la forma de objetividad, en la que: lo particular aparece como universal; el deseo, como necesidad objetiva; y el poder, las aspiraciones de poder y la lucha por conseguirlo y mantenerlo, como orden natural y como

desarrollo necesario de lo real. Es decir, presuponemos que quienes detentan el poder en una sociedad tienen, en el discurso ideológico, junto a la violencia, un arma de lucha: el discurso ideológico puede sustituir y hacer innecesaria la violencia, si consigue que las relaciones de poder aparezcan como el producto del consenso. De este modo, planteamos, las ideologías como el fruto de una determinada correlación de fuerzas entre los actores sociales, la cual se expresa y se apuntala en el discurso de esos mismos actores.

Los documentos elegidos como universo de análisis para este trabajo, son tres:

- a) El "*Proyecto Plan de Desarrollo 1997-2000*" de la Universidad Nacional Autónoma de México, por corresponder a una institución en la que la lucha y el debate entre las ideologías de la sociedad educada y de la sociedad competitiva se ha vivido con particular intensidad. Además, su carácter de universidad nacional, justifica su ubicación como la más importante por su comunidad académica y su papel en el desarrollo nacional.
- b) La "*Visión UANL 2006*" de la Universidad Autónoma de Nuevo León, por ser la institución pública de educación superior en la que más nítidamente se ha asumido la *ideología de la sociedad competitiva*, y la segunda más importante del país.
- c) El documento "*ITESM: Misión hacia el 2005*", del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, por ser ésta la institución privada de educación superior más comprometida con dicha ideología²¹.

²¹ Pudiera decirse que este documento no es precisamente un proyecto de cambio educativo, sino de mantenimiento de un perfil institucional; toda vez que el ITESM no se está proponiendo cambiar sus

Consideramos relevantes estos documentos por ser representativos del abanico de posturas y respuestas institucionales respecto al cambio educativo en nuestro país: El primero representa el discurso de una institución pública convencida de la necesidad de cambio, con una actitud mesurada frente a este proceso, que significaría el abandono de tradiciones y funciones de compromiso social. El segundo es el discurso de una institución pública que la presenta como entusiasta ante la posibilidad de cambios y de las orientaciones ofrecidas por las agencias internacionales, por lo cual parece olvidar la historia y las tradiciones institucionales. El tercero es el de una institución privada que pretende ser modelo en la actitud de cambio y estar muy comprometida con la nueva visión del lugar y el papel de la educación superior.

Los tres documentos están disponibles en versiones impresas y electrónicas. En los tres casos se han usado para el análisis las versiones electrónicas aparecidas en las páginas oficiales de las instituciones en internet, toda vez que parecieran ser las más afinadas y más recientes: en los casos de la UNAM y la UANL, las versiones impresas son definitivamente las que más se prestan a confusión respecto a su carácter de documentos oficiales institucionales formales²².

prácticas, su normatividad, o la orientación en sus procesos de formación de profesionales. Sin embargo, el documento refleja claramente el discurso neoliberal que para otras instituciones sí aparece como discurso de cambio educativo, al grado de que algunas de esas instituciones se proponen abiertamente emular la imagen social que el ITESM se ha construido.

²² Quizá como una característica propia de las instituciones públicas de educación superior en México, en los documentos de la UNAM y la UANL, existen diferencias sensibles entre una y otra versión, lo mismo que entre dos versiones impresas o dos versiones electrónicas del mismo documento; en unas de estas versiones ni siquiera puede identificarse la fecha y el motivo de su publicación. En ninguna parte se aclara cuales son los motivos de las modificaciones, y aunque pudiera inferirse que se trata de un proceso de perfeccionamiento del documento, esto no queda asentado en parte alguna.

El documento *Plan de desarrollo 1997-2000* de la Universidad Nacional Autónoma de México²³ fue obtenido el 3 de noviembre de 1998, cuenta con 61 páginas. Está firmado por el Dr. Francisco Barnés de Castro y se compone de tres secciones: Proyecto de Plan de Desarrollo 1997-2000. Invitación; Presentación del Proyecto de Plan de Desarrollo 1997-2000; y Proyecto de Plan de Desarrollo 1997-2000. La primera sección, que no es propiamente parte del documento, establece cuestiones de metodología para la integración del documento que luego no se abordan. La segunda, de catorce páginas y pareciera un resumen del proyecto. Tiene un apartado de antecedentes que establece cuestiones también importantes respecto a la génesis del proyecto y la metodología para su integración. La tercera sección de 44 páginas contiene la propuesta propiamente dicha así como las metas y programas concretos del proyecto. Hay cierta complementariedad entre las tres secciones y esa es la razón de considerarlas aquí, ya que permite tener a la vista elementos importantes para el análisis; por ejemplo, algunos que el documento de la UANL integra y el del ITESM, ignora.

El documento *UANL Visión 2006* de la Universidad Autónoma de Nuevo León²⁴ tiene 11 páginas y, a diferencia del de la UNAM, resulta ser muy parco en el análisis de sus fundamentos para la propuesta, y sus metas. Es un documento firmado antes por el Dr. Reyes Tamez Guerra -quien era rector en el momento de la formulación del documento- y luego, en su versión actual, por el Dr. Luis Galán

²³ <http://serpiente.dgsca.unam.mx/rectoria/htm/plan9798.htm#hacia>. Advertencia: Tengo dos versiones de esta parte del documento: una impresa y otra en formato electrónico. Entre ellas hay diferencias. La versión electrónica es más amplia y por eso pareciera ser más reciente. Sin embargo, sólo es posible ubicar la fecha que aquí proporciono porque el documento ya no se encuentra en las páginas de la UNAM en internet.

²⁴ <http://www.uanl.mx/VisionUANL2006/>

Wong²⁵ -quien lo sustituyó en el cargo. Fue obtenido de la página principal de la UANL el 22 de febrero de 2001 y confirmado en <http://www.uanl.mx/uanl/vision2006/index.html> el 11 de abril de 2002. Se compone de nueve apartados, muy compactos y complementados con imágenes y una tipografía ágil y vistosa.

El documento Misión 2005 del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey²⁶ es el más sucinto y pragmático de los tres. Consta sólo de nueve páginas también con imágenes y tipografía vistosa. Está firmado por el Dr. Rafael Rangel Sostmann, es todavía menos explicativo que el de la UANL y se centra en la enumeración de los distintos elementos que componen sus 12 apartados. Fue obtenido el 6 de agosto de 1999 de la página principal de ITESM y confirmado en <http://www.itesm.mx/va/misionitesm.htm>, el 11 de abril de 2002.

Los límites del trabajo quedan fijados por el propio objeto de investigación: el análisis de los documentos en los que se expresa el proyecto neoliberal de cambio educativo. Quedan excluidos, por tanto, aspectos del análisis que desde otra perspectiva sería muy importante abordar, tales como:

- a) Las propuestas de cambio concretas desde el punto de vista del diseño y la organización curricular, las estrategias docentes o los procesos en el aula, lo mismo que desde el punto de vista de modelos de funcionamiento de la institución universitaria.

²⁵ Es sintomático el hecho de que el apartado *Mensaje del rector* no haya sufrido ningún cambio ni aún después de la sustitución del Dr. Tamez por el Dr. Galán, no obstante haberse cambiado las firmas y tratarse de un mensaje personal. Hasta muy recientemente se ha hecho ese cambio, aún así, el texto es casi el mismo

²⁶ <http://www.sistema.itesm.mx/mapa.htm>

- b) La recepción de ese discurso en la comunidad universitaria o en la sociedad en general, la cual implica el análisis de todo el proceso de la comunicación y los sujetos de la interacción, no sólo desde el punto de vista de emisor, como hacemos en este trabajo.
- c) El proceso de desarrollo concreto de las instituciones cuyos proyectos se analizan; su historia y los procesos internos, así como sus relaciones con el entorno sociocultural e histórico específico que las lleva a levantar esos proyectos en particular.
- d) La historia del proyecto neoliberal de cambio educativo, en el marco de los modelos de educación superior en el mundo.

En cuanto a la estructura de la tesis, ésta se divide en dos partes:

1. Una primera, con cuatro capítulos, desarrolla el aparato teórico conceptual, recogiendo aportes de diversos autores y ubicando como centrales para el trabajo, los conceptos de cultura e ideología, así como las categorías analíticas de discurso y práctica social discursiva. Este desarrollo se liga al análisis del proceso de cambio que conduce a la cultura individualista posmoderna, en la que surge la *ideología de la sociedad competitiva*.

El concepto de *ideología de la sociedad competitiva* constituye el instrumento central para el análisis y por ello, toda esta primera parte de la tesis, se ocupa de argumentar la presencia de dicha ideología en los proyectos de cambio educativo en nuestro país en los últimos años.

También se abordan en esta primera parte las orientaciones metodológicas en que se apoya el trabajo de la tesis. El capítulo correspondiente hace una presentación más o menos detenida de la metodología que Haidar y Rodríguez desarrollan para el análisis del discurso; se comentan también otras aportaciones metodológicas que se aplicarán en momentos específicos del trabajo.

2. La segunda parte de la tesis, que consta de un capítulo y las conclusiones, se dedica al análisis del discurso en los documentos elegidos, con base en la metodología mencionada, buscando establecer en ellos la presencia de la ideología de la sociedad competitiva y su sistema de valores.

Primera parte: Planteamientos teórico-metodológicos

Capítulo 1: Conceptos y categorías analíticas

1.1. Los conceptos de cultura e ideología

Las ideas de una época, como decía Marx, reflejan el modo como los hombres interpretan su vida y a partir de esa interpretación refuerzan su actuar; conforman una cultura.

En esta óptica, la cultura es el resultado de la proyección de la subjetividad humana, en el marco de las relaciones o interacciones con el mundo y con los otros hombres. Tiene por base una idea del hombre como productor de sentido y como ontocreador, como un ser que trae cosas a la existencia. Esta idea es, por supuesto, fundamental para nuestro propósito de entender también la educación como proceso antropogénico.

Peter Berger y Thomas Luckmann (1979) aportan la base teórica para reconocer este estado de abierto de los seres humanos -este ser abierto al mundo del que hablaba Heidegger-. Ellos explican que la especie humana, a diferencia de los otros animales, no tiene un ambiente específico, no cuenta con un hábitat y un equipo biológico naturalmente dados y relativamente constantes para todas las generaciones de individuos.

La in-completud, la inespecialización biológica de los seres humanos, constituye al mismo tiempo una desventaja y una ventaja; mientras que por un lado los hace incapaces de sobrevivir auxiliados de su puro equipo biológico, por el otro

constituye una base de enorme plasticidad para conseguir la sobrevivencia en muy diferentes ambientes.

“El organismo humano carece de los medios biológicos necesarios para proporcionar estabilidad al comportamiento humano. Si la existencia humana volviera a quedar librada a los solos recursos de su organismo, sería una existencia en una especie de caos... La existencia humana se desarrolla empíricamente en un contexto de orden, dirección y estabilidad. Cabe pues preguntarse ¿de dónde deriva la estabilidad del orden humano que existe empíricamente?... En primer término, podemos señalar el hecho evidente de que todo desarrollo individual del organismo está precedido por un orden social dado; o sea, que la apertura al mundo, en tanto es intrínseca a la construcción biológica del hombre, está siempre precedida por el orden social. En segundo término... la apertura al mundo, intrínseca biológicamente a la existencia humana, es siempre transformada... por el orden social en relativa clausura al mundo.” El orden social es un producto humano, “una producción humana constante, realizada por el hombre en el curso de su continua exteriorización” (Berger y Luckmann 1979:71-72)

Esta producción de sí mismo a través de la cultura ha llevado a Serge Moscovici²⁷ a pensar en dos nacimientos del hombre: uno natural y el otro cultural. Ha llevado también a reconocer en la cultura el ambiente específico de la especie humana y a afirmar que es en la cultura donde realmente se hace posible la supervivencia de la especie.

En torno a la noción de *cultura* como producción de significados, Joan-Carles Melich (1975) considera que el concepto *mundo de la vida* nos permite acentuar el carácter simbólico de los fenómenos de la cultura y de la vida social hablar de la cultura. El concepto introducido por Husserl -y retomado luego por Weber, Schütz y Habermas-, pretendía -plantea Melich- “reencontrar la filosofía del viejo Heráclito. La vía del devenir, del <<todo fluye>>...” El mundo de la vida es un mundo simbólico, mítico y ritual...” (Melich 1996:36).

²⁷ Moscovici, serge

Sociedad contra natura México, DF, 1975

Alfred Schütz retoma la categoría husserliana del *mundo de la vida* –sostiene Melich- para destacar que el mundo de la vida cotidiana, es:

“El mundo intersubjetivo que existió mucho antes de nuestro nacimiento, experimentado e interpretado por otros, nuestros predecesores, como un mundo organizado... toda interpretación de este mundo se basa en un acervo de experiencias anteriores de él, nuestras propias experiencias y las que nos han transmitido nuestros padres y maestros que funcionan como un esquema de referencia en la forma de conocimiento a mano.” (Citado por Melich 1996:38).

Nuestra experiencia del mundo, según este autor, nos ofrece las herramientas para interpretar nuestro propio ser y el de los que nos rodean y tiene siempre lugar a través de una *mediación* que en el mundo de la vida no es teórica o artificial; El mundo de la vida cotidiana es un mundo intersubjetivo y eminentemente práctico, es la relación *cara a cara* de la que hablan también Berger y Luckmann, y en la que cada uno participa también de la vida del otro y construye, con él, un mundo significativo para ambos. Por supuesto que esto es decisivo para hablar de la educación como acción simbólica. En la relación *cara a cara* se construyen los universos simbólicos que conforman una cultura:

“La construcción significativa del mundo social es una construcción simbólica. El significado no puede reducirse a lo signico, aunque también lo englobe. Una interacción social puramente signica acaba en un <<vacío existencial>> insoportable, en una crisis de valores, en un relativismo axiológico.” (1996:44)

La educación y en general la socialización es, desde este punto de vista, internalización de una visión del mundo, de unos esquemas de significado, de un universo simbólico. “La educación en el mundo de la vida es (...) una acción construida en función de formas simbólicas y decisiones axiológicas. El proceso educativo (...) es una interacción social que se edifica sobre un horizonte de

significado y de sentido. Sin orden simbólico no hay historia ni instituciones sociales.” (Melich 1996:36). Clifford Geertz (2000) sostiene la misma idea cuando habla de la cultura como un conjunto de *esquemas reguladores* y de control, que al objetivarse, se constituye en orden simbólico que regula las interacciones de los individuos.

Según Melich, Habermas también usa la categoría *mundo de la vida* en un sentido muy similar, al referirse al “acervo de patrones de interpretación transmitidos culturalmente y organizados lingüísticamente”. Como un acervo de saber en el que los individuos se abastecen de interpretaciones sobre el mundo (1996:47). Los individuos se apropian y reproducen estas legitimaciones manteniendo la continuidad de las solidaridades e identidades sociales, y constituyendo así el *espacio social*.

Con base en estas ideas, Melich define la cultura como una *mediación*, como una forma de construir el mundo a partir de interpretaciones, comunicación y creación de sentido. La cultura -argumenta- es un horizonte significativo.

Por otra parte, Geertz ubica la aparición de la idea del orden social y la cultura como constelación de instituciones sociales, creencias, valores y producciones humanas, como una ruptura, como el resultado de la demolición de otra idea: la de *naturaleza humana*, inmutable y uniforme, que dominó hasta la época de la Ilustración.

La idea de naturaleza humana implicaba que las costumbres, instituciones, creencias o valores no eran sino un ropaje, modos distintos de existencia de una única realidad: el Hombre (con H mayúscula).

Sin embargo, esta sustitución, en la que los diversos modos de la existencia constituyen la explicación última de toda realidad humana conlleva el peligro de perder definitivamente al hombre, en una infinidad de modos de ser hombre.

"...si uno descarta la idea de que el hombre con "H" mayúscula ha de buscarse detrás o más allá de sus costumbres y se la reemplaza por la idea de que el hombre con minúscula ha de buscarse en ellas, corre uno el peligro de perder al hombre enteramente de vista. O bien se disuelve sin dejar residuo alguno en su tiempo y lugar, criatura cautiva de su época, o bien se convierte en un soldado alistado en un vasto ejército tolstoiano inmerso en uno u otro de los terribles determinismos históricos que nos han acosado desde Hegel en adelante. En las ciencias sociales estuvieron presentes y hasta cierto punto aún lo están estas dos aberraciones: una marchando, bajo la bandera del relativismo cultural, la otra bajo la bandera de la evolución cultural." (2000:45-46)

Geertz añade que en los dos tipos de soluciones, la cultura se concibe como constituida por complejos de ideas, costumbres e instituciones, aislados y estratigráficamente colocados en la historia o el espacio. En ambos casos se piensa en términos de identidades sustantivas entre fenómenos similares y a partir de ellas se resuelve: o la naturaleza única o la naturaleza diversa.

Para salir de esta dicotomía, propone Geertz que busquemos más bien relaciones sistemáticas entre fenómenos diversos con una visión sintética y no estratigráfica:

"En el intento de lanzarme a esta integración desde el terreno antropológico para llegar así a una imagen más exacta del hombre, deseo proponer dos ideas: La primera es la de que la cultura se comprende mejor no como complejos de esquemas concretos de conducta... sino como una serie de mecanismos de control –planes, recetas, fórmulas, reglas instrucciones (lo que los ingenieros de computación llaman "programas")- que gobiernan las conductas. La segunda idea es la de que el hombre es precisamente el animal que más depende de esos mecanismos de control extragenéticos, que están fuera de su piel, de esos programas culturales para ordenar su conducta." (2000:51)

Propone así desplazar el acento en la interpretación desde los caracteres empíricamente comunes o diferentes o el trasfondo único inmutable, hacia los

mecanismos por medio de los cuales la indeterminación biológica queda fijada en unas pautas de conducta efectiva culturalmente establecidas:

"La concepción de la cultura desde el punto de vista de los "mecanismos de control" comienza con el supuesto de que el pensamiento humano es fundamentalmente social y público, de que su lugar natural es el patio de la casa, la plaza del mercado, y la plaza de la ciudad. El pensar no consiste en "sucesos que ocurren en la cabeza",... sino en un tráfico de lo que G. H. Mead y otros llamaron símbolos significativos..." Geertz (2000)

Si hablar de la cultura es hablar de producción humana de significaciones, entonces hablar de cultura moderna o posmoderna no es hablar sólo de algo que nos determina, sino también de algo que hacemos. No es hablar de algo que está allí, puesto por la historia (como si la historia no fuéramos nosotros mismos), o por la naturaleza, sino de una realidad que construimos día con día. Una producción de significados en la que quedan impresas nuestras aspiraciones, nuestros intereses, nuestro deseo y que por esto constituye una arena de lucha.

1.2. Las concepciones clásicas sobre ideología

Articulando la idea de la cultura como producción humana con las concepciones de *ideología* y de *relaciones de poder*, Marx y Engels (1979) explican que:

"Podemos distinguir al hombre de los animales por la conciencia, por la religión o por lo que se quiera. Pero el hombre, mismo se diferencia de los animales a partir del momento en que comienza a producir sus medios de vida, paso éste que se halla condicionado por su organización corporal. Al producir sus medios de vida, el hombre produce indirectamente su propia-vida material.

... Este modo de producción no debe considerarse solamente en cuanto es la reproducción de la existencia física de los individuos. Es ya, más bien, un determinado modo de la actividad de estos individuos, un determinado modo de manifestar su vida, un determinado modo de vida de los mismos. Tal y como los individuos manifiestan su vida, así son. Lo que son coincide, por consiguiente, con su producción, tanto con lo que producen como con el modo cómo producen...

Las representaciones, los pensamientos, el comercio espiritual de los hombres, se presentan ... como emanación directa de su comportamiento material. Y lo mismo ocurre con la producción espiritual, tal y como se manifiesta en el lenguaje de la política, de las leyes, de la moral, de la religión, de la metafísica, etc., de un pueblo. Los hombres son los productores de sus representaciones, de sus ideas, etc.,... La conciencia no puede ser nunca otra cosa que el ser consciente. Y el ser de los hombres es su proceso de vida real. Y si en toda la ideología los hombres y sus relaciones aparecen invertidos como en una cámara oscura, este fenómeno responde a su proceso histórico de vida, como la inversión de los objetos al proyectarse sobre la retina responde a su proceso de vida directamente físico. (Marx y Engels 1979:25-26)

Marx y Engels advierten que la producción de sí mismos no aparece a la conciencia de los hombres sólo en cuanto tal, como mundo de objetos, instituciones sociales, costumbres, etc. sino tamizada por sus expectativas, deseos y aspiraciones, lo mismo que por su posición en el contexto de las relaciones sociales y su lucha por el poder. Es decir, aparece como una ideología.

Cuando tratamos de la aparición de nuevas actitudes inventadas por los pueblos para afirmar su identidad -plantea François Châtelet²⁸-, consolidar su poder, reconocerse en los laberintos del cielo y de la tierra, del deseo y de la palabra, de los sueños y de las realidades... hablamos de ideología:

"... Se califica aquí de ideología el sistema más o menos coherente de. Imágenes, de ideas, de principios éticos, de representaciones globales y, también, de gestos colectivos, de rituales religiosos, de estructura de parentesco, de técnicas de supervivencia (y de desarrollo), de expresiones que ahora llamamos artísticas, de discursos míticos o filosóficos, de organización de los poderes, de instituciones y de los enunciados y de las fuerzas que éstos ponen en juego sistema que tiene como meta regular en el seno de una colectividad, de un pueblo, de una nación, de un estado las relaciones que los individuos mantienen con los suyos, con los hombres extranjeros, con la naturaleza, con lo imaginario, con lo simbólico, los dioses, las esperanzas, la vida y la muerte." (1980:8)

²⁸ Chatelet, Francois Historia de las Ideologías Tomo I (Introducción). Premia editora México, 1980

Reconociendo también el hecho de que es Marx el punto de partida en el análisis de esta problemática y su aporte en el análisis de las relaciones entre ideología y poder, sostiene Châtelet:

"...no desatenderemos en modo alguno, el aporte del materialismo histórico en este campo: ha sido él quien ha subrayado no solamente la importancia del <<efecto ideologías>>, sino que ha llevado más allá el análisis de la relación que este último sostiene con los datos materiales y las instancias del poder". (1980:8)

La noción de ideología como visión del mundo remite a ideas y posturas asumidas en principio en un campo determinado y que fueron el fruto de una lucha particular; se aplican progresivamente en muchos otros campos y abarcan prácticamente todos los aspectos de la vida social. Este sentido corresponde: "A lo que en lengua alemana se designa como *Weltanschauung*, por visión o concepción del mundo, dado por supuesto que ésta implica no solamente el conocimiento, sino también los deseos, las pasiones y las prácticas. Una ideología se manifiesta, por consiguiente, como una configuración de estos diversos aspectos..." (Châtelet 1980:8). De acuerdo con esto la historia de la humanidad permite reconocer ideologías como las siguientes: la ideología de la ciudad griega, la ideología ecuménica romana, la ideología del Islam, la ideología de la cristiandad, la ideología del nuevo orden, la ideología del progreso, la ideología del hombre, la ideología de la conquista, la ideología de la coexistencia pacífica, etc.

En la tradición de pensamiento inaugurada por Marx y Engels en *La Ideología Alemana*, las ideologías han sido explicadas como *visión enmascarada* de las cosas; como un discurso que, afirmando en la superficie unas cosas, juega, "por debajo de la mesa", el papel de apuntalar y legitimar otras no explícitas. Este

enmascaramiento aparece como una estratagema del poder; como una expresión directa de los intereses (económicos, políticos, culturales, éticos) de quienes la sostienen e impulsan.

Antonio Gramsci²⁹ desarrolló en este marco, un concepto del poder y de su realización según el cual éste se ejerce por dos vías: el consenso y la coerción. La vía del consenso apunta a lo que Gramsci llama *hegemonía* y corresponde al poder de una clase en tanto que *clase dirigente*; es la capacidad de imponer su visión del mundo al conjunto de la sociedad. Es una vía ideológica que se realiza en las prácticas de instituciones sociales como la escuela, la iglesia, el partido, el sindicato, en donde se afirma y se mantiene la visión del mundo hegemónica y se lleva a todos a reconocer su validez y legitimidad. Gramsci explica que este ejercicio del poder puede conducir a la existencia de dos visiones del mundo en los sujetos de las clases subalternas: una -la de la clase dominante-, concientemente afirmada en las prácticas de la vida cotidiana y en los espacios públicos y sus rituales; y otra -a orgánica, la de su clase- que sólo aparece como ruptura, como violación y violencia de la normalidad en las situaciones de crisis o estallido social. La otra vía, la de la coerción, se ejerce, incluso por medio de la violencia, a través de otros aparatos del Estado -los represivos-: ejército, policía, tribunales.

Sobre la base de esta concepción del poder y su ejercicio, Louis Althusser³⁰ desarrolló su famosa noción de *aparatos ideológicos de Estado* con la que explica

²⁹ Gramsci, Antonio La política y el Estado moderno. La red de Jonás. Premia Editora. México, DF, 1978

³⁰ Althusser, Louis Ideología y Aparatos ideológicos de Estado. Juan Pablos editor. México, DF, 1972

su concepto de ideología como falsa conciencia y como visión del mundo ligada estrechamente al mantenimiento del poder.

Más o menos sobre estas bases, toda una corriente del marxismo -conocida como *marxismo ortodoxo ruso*- llegó a contraponer ciencia a ideología; y a hablar de ciencia *burguesa* y ciencia *proletaria*; a descalificar como ideológico todo discurso, no sólo científico, sino político, ético, religioso, artístico, que no asumiera directamente un compromiso con la transformación social y con la revolución socialista.

Ante la radicalidad de esta postura, otros intelectuales –incluso del campo del marxismo- relativizaron y flexibilizaron el concepto y sus relaciones con el poder. Conceptualizan la ideología como sistema de ideas y creencias en las que se basa la identidad y unidad de un grupo social. Esta concepción tuvo amplia difusión en los ámbitos académicos de la sociología y la ciencia política. Así lo establece Norberto Bobbio³¹ cuando habla de un sentido *Fuerte* y otro *débil*, en el uso del concepto ideología.

Fuerte: el que introduce Marx y que: “denotaba las ideas y las teorías que son socialmente determinadas por las relaciones de dominación entre las clases y que justifican tales relaciones dotándolas de una falsa conciencia.” (1984:785)

Débil: “designa el *genus*, o una *specie* variadamente definida, de los sistemas de creencias políticas: un conjunto de ideas y de valores concernientes al orden político que tienen la función de guiar los comportamientos colectivos.” (1984:787).

³¹ Bobbio-Mateucci Diccionario de Política (segunda edición. Siglo XXI México, DF, 1984)

Es éste el sentido del uso del término que predomina en la sociología política contemporánea.

Falsa conciencia y legitimación del dominio de clase, en Marx, no son independientes, sino que:

“La falsa conciencia, velando o enmascarando los aspectos más duros y antagónicos de la dominación, tiende a facilitar la aceptación de la situación de poder y la integración política y social. Por otra parte, precisamente por ser falsa conciencia, la creencia ideológica, no es una base independiente del poder, y su eficacia y su estabilidad dependen, en último análisis, de aquéllas propias de las bases efectivas de la situación de dominación” (Bobbio 1984:787)

La falsa conciencia viene asociada a la falsa motivación que el discurso del poder impulsa hacia la dominación y la obediencia. Nietzsche, partiendo del concepto marxista de *falsa conciencia*, plantea que efectivamente nuestros juicios de valor y la moral en que se articulan “son solamente el lenguaje figurado de nuestros impulsos” y que “detrás de nuestros motivos conscientes, está la lucha de los impulsos y de las condiciones, la lucha por el poder” (citado por Bobbio 1984:799)

1.3. Concepciones más contemporáneas sobre la ideología

Recientemente se ha usado otra noción de *ideología*, que se refiere a las concepciones de un grupo o comunidad determinada respecto a un asunto particular; por ejemplo: la política, la economía, la práctica de las religiones, las relaciones entre hombre y naturaleza, las relaciones entre las razas, etc. En estos casos una ideología es el conjunto de las posiciones asumidas por esa comunidad ante el fenómeno en cuestión; es un sentido muy restringido del concepto que, además, presenta la desventaja de su connotación peyorativa y devaluatoria.

En torno al hecho de los múltiples usos del término y su conceptualización, Terry Eagleton³² recoge una amplia lista de las definiciones actualmente en circulación:

- * *El proceso de producción de significados, signos y valores en la vida cotidiana;*
- * *Conjunto de ideas, característico de un grupo o clase social;*
- * *Ideas que permiten legitimar un poder político dominante;*
- * *Ideas falsas que contribuyen a legitimar un poder político dominante;*
- * *Comunicación sistemáticamente deformada;*
- * *Aquello que facilita una toma de posición ante un tema;*
- * *Tipos de pensamiento motivados por intereses sociales;*
- * *Pensamiento de la identidad;*
- * *Ilusión socialmente necesaria;*
- * *Unión de discurso y poder,*
- * *Medio por el que los agentes sociales dan sentido a su mundo, de manera consciente;*
- * *Conjunto de creencias orientadas a la acción;*
- * *Confusión de la realidad fenoménica y lingüística*
- * *Cierre semiótico*
- * *Medio indispensable en el que las personas expresan en su vida sus relaciones en una estructura social;*
- * *Proceso por el cual la vida social se convierte en una realidad natural. (Eagleton 1997:19)*

En los últimos tiempos ha tenido una gran influencia, en el desarrollo del concepto, la reflexión encaminada a establecer las relaciones entre lenguaje y vida social, entre lenguaje y poder, entre lenguaje y estructura social. Esta reflexión proviene no tanto de los campos de la filosofía, la sociología o la ciencia política, como del terreno de la lingüística y el psicoanálisis; y desde nuestro punto de vista, ha sido muy importante para recuperar –aunque en otro sentido- la propuesta marxista; Es decir, para recuperar el papel activo de la ideología en la conformación, legitimación y mantenimiento de relaciones de poder.

Se trata de otro sentido del concepto, porque éste no se asocia directamente al poder de la clase dominante, ni a la deformación y enmascaramiento de la realidad en función de los intereses de clase; aunque, eso sí, recupera el

³² Eagleton, Terry Ideología (una introducción). Paidós. Barcelona, 1997

planteamiento de que las ideologías constituyen el *cemento social*, o base de identificación de los grupos sociales, entre sí y con las estructuras que organizan su vida.

En las definiciones proporcionadas por Eagleton, es posible advertir el papel de mecanismo o medio que la ideología cumple para con el mantenimiento de una estructura social y/o unas relaciones de poder. La ideología contribuye al mantenimiento de la estructura social, la conseguir la conformidad con la visión el mundo que le es propia; lo cual se corresponde con el sentido fuerte de la noción de ideología que tiene, como ya dijimos, su origen en la *ideología alemana* de Marx y Engels y que da base al enfoque que permite hablar del discurso como vehículo de las relaciones de poder.

Por otra parte, este enfoque es también la base que sustenta la propuesta teórico-metodológica que consideramos en este trabajo y que desarrollan autores como: John B. Thompson, Norman Fairclough, Olivier Reboul y Julieta Haidar.

Partimos, entonces, de que las ideologías son efectivamente una visión *enmascarada* de la realidad, es decir, son el resultado de la aplicación de un filtro a los datos de la realidad, pero no se trata de un filtro arbitrario o que intencionalmente quiera torcer la imagen.

Se trata de determinaciones que vienen de la propia práctica social; del hecho de estar en el mundo armado de una conciencia y una subjetividad que no es exactamente un espejo. No puede serlo en tanto que su función no es dejar al mundo como está, sino transformarlo y adecuarlo para que satisfaga necesidades que no vienen resueltas con el equipo biológico de los seres humanos;

necesidades que desde cierta perspectiva no sólo son las más importantes y de las que depende la supervivencia, sino que realmente definen lo humano.

De este modo, ideología y cultura aparecen entrelazadas, dado que la cultura es el resultado de esa misma filtración y, por tanto, una determinada cultura es directamente asociable con determinadas ideologías.

La posición de John B. Thompson respecto a la ideología está desarrollada en sus textos *Studies in theory of ideology* (1984) e *Ideología y cultura moderna* (1993) en donde asume que la interpretación de las ideologías se ha visto enriquecida en los últimos tiempos al interrelacionarse con la reflexión sobre el lenguaje, en la medida en que esta reflexión ha ido dejando claro que:

"... Estudiar la ideología es, en parte y de alguna manera, estudiar el lenguaje en el mundo social. Es estudiar las maneras en que el lenguaje es usado en la vida social de todos los días, del encuentro más mundano entre amigos y miembros de la familia a los foros más privilegiados en el debate político. Es estudiar las maneras en que las múltiples caras del lenguaje se intersectan con el poder, nutriéndolo, sosteniéndolo, impactándolo". (1984:2)

Thompson sostiene que las ideologías no son ni los *sistemas de creencias*, ni la *falsa conciencia*, como pensaban los teóricos clásicos de la teoría de las ideologías, sino que se trata de prácticas simbólicas esencialmente ligadas al ejercicio del poder; esto es, discursos dirigidos expresamente a mantener relaciones asimétricas en las relaciones de poder en una sociedad determinada: "Propongo que estudiar la ideología es estudiar los modos en que el significado (o la significación) sirve al sostenimiento de relaciones de dominación" (1984:4).

Esta postura nos permite fundamentar la idea de que el discurso neoliberal de cambio educativo en educación superior en México es precisamente la expresión de los intereses de un sector social. El principal interés de este sector es promover

una reordenación del quehacer de las universidades públicas y, en general, del sistema de educación superior en el país, a partir de una definición de la actividad educativa: como factor económico; como mecanismo de acceso al conocimiento económicamente productivo; y como una actividad igualmente productiva -como una empresa-: como la prestación de un servicio financiado por sus propios usuarios. Expresan así, su interés por impulsar en México la idea de *educación* desarrollada en Estados Unidos durante la década de los años sesentas, y que se conoce *Teoría del capital humano*; en la cual el conocimiento se concibe como *capital cultural* y las instituciones educativas como comunidades académicas y profesionales independientes del aparato estatal, que asumen su responsabilidad social se entiende desde el punto de vista de la competitividad.

Para nosotros, efectivamente, el discurso neoliberal de cambio educativo es una construcción ideológica que promueve la dominación de la élite empresarial sobre las expectativas y los intereses mayoritarios de la población. Es un discurso en el que ya no están presentes aquellos valores expresados en el ideario educativo surgido en el proceso de construcción del Estado mexicano moderno, que apuntalaban el predominio de lo colectivo sobre lo individual.

Olivier Reboul (1986), coincidiendo con Thompson, define a la ideología:

"Como un pensamiento que sirve, sin decirlo, para legitimar un poder de una manera aparentemente racional". Y considera que "sólo gracias al discurso las ideologías pueden cumplir esta función de legitimación aparentemente racional. Esto se debe a que el discurso posee un poder que le es propio, el de cambiar la fuerza en derecho y la obediencia en deber." (1986:220)

"Una ideología determina no sólo nuestra manera de hablar, sino también el sentido de nuestras palabras" (1986:11).

De este modo, el discurso ideológico sólo funciona si enmascara su mensaje como racionalidad, como objetividad, como sentido común, como naturalidad. El discurso ideológico mezcla la función propiamente ideológica con otras, que serían las finalmente evidentes.

1.4. Las categorías de discurso y práctica social discursiva

Los tres autores en cuyas propuestas se apoya esta reflexión comparten la perspectiva de buscar en las prácticas sociales discursivas un medio -un vehículo- para el sostenimiento de las relaciones de poder³³.

Las tres propuestas asumen como punto de partida para el análisis una concepción del *discurso* como práctica social. Explican al discurso, no como la manifestación o expresión de determinadas prácticas sociales de las que sólo fuera expresión lingüística, sino que él mismo -el lenguaje, el sistema de comunicación lingüístico-textual- es ya una práctica social; es decir, un modo de la interacción social, y particularmente un vehículo a través del cual se construyen, difunden y afianzan relaciones de poder.

La categoría de *práctica social discursiva* representa, para los tres autores, un espacio de interacciones sociales en el que tiene lugar la producción, circulación y reproducción del sentido a través del cual se producen y reproducen las relaciones sociales, y en particular las relaciones de poder.

³³ El modelo analítico de Thompson está construido más bien para el análisis de las situaciones de interlocución cara a cara y para el trabajo de campo. Su interés es llegar, junto con los participantes en una comunidad, a desvelar el carácter ideológico del discurso y su función de sostén de relaciones asimétricas de poder, para transformarlas. Mientras que el de Fairclough supone estrategias y procedimientos de análisis semejantes, en muchos sentidos, a los de Haidar.

Con una concepción estructural de la cultura -nos explica Gilberto Giménez Montiel³⁴- Thompson habla del discurso no sólo como formas simbólicas, sino como prácticas sociales:

"Considera a las formas simbólicas no en sí mismas sino inmersas en contextos sociales estructurados. Los hechos culturales son ciertamente constructos simbólicos pero también son manifestaciones de las relaciones de poder y se hallan inmersos en el conflicto social. Más aún, frecuentemente la cultura funciona como máscara de la dominación".

El análisis cultural es para Thompson el estudio de la constitución significativa y de la contextualización social de las formas simbólicas. "Este contexto cultural comprende, entre otras cosas, las relaciones asimétricas de poder, el acceso diferencial a los recursos y oportunidades sociales y los mecanismos institucionalizados para la producción, transmisión y recepción de las formas simbólicas". (Giménez Montiel 1994: 40)

Enfatizando el uso del término *discurso* como algo no exclusivamente lingüístico, Fairclough (1989) establece una distinción entre texto y discurso. Sostiene que el *texto* es bastante más un resultado que un proceso; es el resultado del proceso de la producción textual. En cambio el término *discurso* se aplica al proceso entero de la comunicación humana, de la cual el texto es sólo una parte. El discurso incluye, además del texto, el proceso de la producción del texto y de su interpretación, para la cual el texto mismo es una fuente. Así, el análisis del texto es sólo una parte del análisis del discurso.

"... usaré el término discurso para referirme al proceso entero de interacción social del que un texto es simplemente una parte. Este proceso incluye, además del texto, el proceso de producción de que el texto es un producto, y el proceso de interpretación para el que el

³⁴Giménez Montiel, Gilberto *La teoría y el análisis de la cultura. Problemas teóricos y metodológicos* En *Metodología y Cultura*. Jorge González y Jesús Galindo coords. CONACULTA México, DF, 1994

texto es fuente El análisis del texto, correspondientemente, es sólo de una parte de análisis del discurso que también incluye el análisis de los procesos productivos e interpretativos.” (1989:24)

En los procesos de producción e interpretación se ponen en juego, aún transformándolas, las propiedades de los textos a partir de su pertenencia a una comunidad. Dadas las presuposiciones subyacentes respecto al propio lenguaje y su uso, y sus representaciones sobre lo natural y lo social, sus valores, creencias, prejuicios, etc., el texto resulta socialmente condicionado por factores no lingüísticos (por ejemplo cognitivos).

Fairclough ve este condicionamiento social en tres niveles:

1. La situación social o ambiente inmediato en el que el discurso ocurre. Podríamos decir, la coyuntura histórica, por ejemplo: el proceso de cambio sociocultural posmoderno.
2. Las instituciones sociales que constituyen la matriz más amplia del discurso y conforma órdenes de discurso. Se trata de modos establecidos socialmente de considerar el hecho o fenómeno del que se habla según campos sociales determinados. Por ejemplo, la consideración de la educación como algo valioso, o la actitud que conduce a buscar la elevación de la calidad educativa como algo necesario, entre quienes hablan de la educación desde el ámbito de una profesión determinada.
3. La sociedad como un todo. Es decir, el contexto más amplio de las interacciones sociales, entre las cuales la producción y recepción del discurso es sólo una.

El siguiente esquema muestra los tres niveles aludidos y el modo del condicionamiento texto-interacción-contexto; es decir, de la práctica discursiva por sus condiciones de producción y el conjunto de la vida social.

Figura 1:

Fairclough: Condicionamiento recíproco texto-interacción-contexto



Por su parte, Julieta Haidar y Lidia Rodríguez (1996), en un trabajo que analiza los textos en que se expresan las posiciones de diferentes grupos sociales acerca de determinadas relaciones sociales (tales como la solidaridad, la paz, la violencia o la guerra), explican que las prácticas sociales discursivas producen y reproducen relaciones sociales en las que los individuos apoyan sus semejanzas o diferencias con los demás, y justifican su posición.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

En la práctica del discurso, el poder y la ideología atrapan a los individuos y los convierten en reproductores de argumentos que apuntalan las relaciones de poder y una visión del mundo.

Haidar y Rodríguez se oponen a aquellas posturas de la lingüística tradicional que plantean el discurso como sistema significativo, pues esta concepción no permite dar cuenta de la verdadera realidad del fenómeno. Afirman que es preferible hablar de *prácticas sociales discursivas*. Sobre esta base elaboran la siguiente definición de *discurso*:

- a) El discurso es primeramente un conjunto transaccional en donde se cumplen reglas sintácticas, pragmáticas de coherencia y cohesión, es decir, un fenómeno lingüístico,
- b) Pero es también la actividad que da lugar a los fenómenos lingüísticos y que está regulada por condiciones de producción, de circulación y de recepción (regulación que varía según el tipo o subtipo de discurso);
- c) Está constituido por varias materialidades y funcionamientos diferentes, y
- d) Finalmente constituye una práctica sociocultural institucionalizada... con características peculiares.

Según Haidar³⁵, las prácticas discursivas, como otras prácticas socioculturales, producen y reproducen tanto a los sujetos, como diversas materialidades; por ejemplo: el poder, la ideología, una visión del mundo, una ética, etc. Es decir, la práctica discursiva da lugar a la producción de algo más que el puro texto o

³⁵ Haidar, Julieta Las materialidades discursivas: un problema interdisciplinario. Ponencia presentada en el congreso Medio Milenio del Español en América. Facultad de Artes y Letra de la Universidad de la Habana, diciembre de 1991. Publicada en la revista Alfa. Sao Paulo, 36:139-147, 1992

fenómeno lingüístico, produce relaciones y procesos sociales, acciones, conocimiento, nuevas instituciones o reforzamiento de instituciones sociales existentes, etc.

La siguiente tabla muestra las materialidades que se constituyen en las prácticas discursivas y sus productos:

Tabla 1:
Haidar: Materialidades resultantes de las prácticas discursivas

Materialidades que se constituyen en la práctica discursiva según Haidar	productos resultantes
Materialidad lingüística	Sonidos, palabras, oraciones, discursos
Materialidad comunicativo-pragmática	Comunicaciones, interacciones con sentido, órdenes, rogativas, peticiones.
Materialidad ideológica	Ideologías, valores, visiones del mundo, convicciones, solidaridades, fobias, confesiones, partidarismos
Materialidad del poder	Relaciones de poder, dominación, exclusión, marginación
Materialidad cultural	Sistemas culturales, sistemas de creencias, instituciones sociales
Materialidad histórica	Historia, acontecimientos, tradiciones
Materialidad cognoscitiva	Saberes, nociones, teorías, técnicas
Materialidad del simulacro	Imaginaris sociales
Materialidad del inconsciente	Nociones, saberes, memoria colectiva, inconsciente colectivo
Materialidad social	Estructuras, instituciones sociales, prácticas sociales
Materialidad psicológica	Personalidades, actitudes, rasgos caracterológicos
Estética	Obra artística

En otro texto³⁶, Julieta Haidar abunda sobre las razones para preferir la noción de *práctica discursiva* como base para el análisis del discurso. Establece las diferencias entre *discurso*, *texto* y *habla* partiendo de la tradición de la Escuela

³⁶ Haidar, Julieta *El poder y la magia de la palabra. El campo del análisis del discurso* en Del Río Lugo, Norma *La producción textual del discurso científico*. UAM. México, DF, 2000



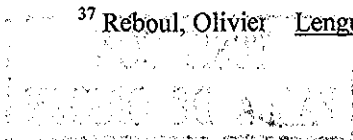
Francesa de Análisis del Discurso, que entiende por *discurso* al proceso de su producción-circulación-recepción, mientras el término *texto* designa sólo el producto de ese proceso. En cambio para la lingüística textual o lingüística del texto, la categoría fuerte es la de *texto* y el término *discurso* designa sólo el producto.

Tomando distancia respecto a una y otra postura, Haidar prefiere la categoría *práctica discursiva* para designar el proceso y sus productos, porque le parece que está mejor construida y expresa mejor el enfoque pragmático que debe regir al análisis del discurso.

En Olivier Reboul³⁷ encontramos también la idea de que el discurso se concreta en materialidades. Considera que el discurso ideológico es siempre una práctica discursiva en la que las relaciones sociales producidas y reproducidas son las de la dominación social, las del poder social, las de la prevalencia de los intereses y expectativas de una clase o sector social sobre otras. En el discurso ideológico se expresa y se reproduce una estructura social de dominación, exclusión, marginación, etc.

Pero no sólo se producen y reproducen relaciones de poder en el discurso ideológico; éste también produce y reproduce una visión del mundo y una actitud hacia el hombre y la naturaleza. Para Reboul, Las materialidades que vienen a la existencia a través del discurso ideológico no son exclusivamente el poder de unos sobre otros, o la prevalencia de su visión de las cosas, sino su legitimidad como visión "verdadera, real, objetiva, justa, etc."

³⁷ Reboul, Olivier. Lenguaje e ideología. FCE. México, DF, 1986



El discurso ideológico no es un compartimiento sellado, una clase de discurso corrupto o falaz -no es falsa conciencia-, sino una dimensión en el uso del lenguaje, por lo que su función de producción y reproducción de relaciones de poder va asociada a otros efectos.

De acuerdo con todos estos planteamientos, al analizar el proyecto neoliberal de cambio educativo buscamos establecer su carácter de práctica discursiva ideológica -la *ideología de la sociedad competitiva*. Es decir, el modo como el impulso a dicho proyecto continuamente produce y reproduce, legitima y vuelve necesarias e indubitables unas relaciones de poder y una estructura social en las que sólo una parte de la sociedad ve realizadas sus expectativas e intereses, frente a la marginación y frustración de los de otros sectores; buscamos marcar la manera en que unas relaciones de poder y una estructura social en las que sólo aquellas dimensiones de la vida social que impulsan el crecimiento económico y la competitividad internacional son atendidas, destacadas y valoradas.

Nuestro propósito, en este trabajo de tesis, es ofrecer evidencias de que el discurso analizado expresa solamente los intereses sociales y la visión del mundo de los grupos que detentan el poder.

Capítulo 2: Génesis de la *ideología de la sociedad competitiva*

2.1. *La modernidad: El fracaso de un proyecto social y humano*

En principio sería necesario reconocer el fenómeno de la globalización como uno de los aspectos centrales del cambio sociocultural posmoderno; sobre todo en el nivel de lo económico y en el paso: de la sociedad industrial moderna y su visión del mundo, a la posindustrial o posmoderna³⁸ y a la *ideología de la sociedad competitiva*.

El fenómeno sociocultural de la modernidad y la sociedad industrial moderna, así como sus fuentes ideológicas, surgen y se desarrollan en los procesos de cambio social de la Europa de los siglos XV y XVI; esto es, con el movimiento intelectual del humanismo renacentista, cuyo ideario podría resumirse como sigue³⁹:

- Reconocimiento del valor del hombre y la sustantividad de una naturaleza humana que alcanzó su forma perfecta en la antigüedad clásica.
- Reconocimiento del hombre como una totalidad formada por alma y cuerpo, y como destinado a vivir en el mundo y dominarlo. El hombre ocupa un puesto central en la naturaleza y tiene un destino dominador respecto a ella.

³⁸ Aunque autores como Wallerstein han demostrado que los fenómenos de mundialización de las economías y de la cultura tienen una historia más larga, que se remonta incluso a la época de los imperios en el mundo antiguo; y también sin dejar de reconocer que, en muchos casos, se trata, como ya dijimos, de culturas híbridas o de sociedades en transición

³⁹ N Abbagnano: Historia de la Filosofía. Vol. 3. Montaner y Simón. Barcelona, 1978



- Reivindicación del valor del placer frente al ascetismo medieval; negando la superioridad de la vida contemplativa; y exaltando de la dignidad de lo corporal
- Reivindicación de la libertad del hombre frente a la obediencia y la fe ciegas, e impulso a una conciencia verdaderamente humana, abierta a todas las direcciones, a través del conocimiento histórico-crítico de la tradición clásica.
- Reconocimiento de la historicidad del hombre y condena de la idea de una especie inmutable. El hombre es una construcción histórica que se realiza mediante el progreso y la educación en las fuentes de la cultura clásica. El Humanismo intenta imprimir vigor a una obra cultural que se apoya en los clásicos sin repetirlos y se libera de las deformaciones de lo clásico que se añadieron en el medievo.
- Reivindicación de la autonomía de las artes y ensalzamiento del hombre culto. Sin negar la fe, el hombre del renacimiento se opone a la tosquedad y superficialidad de la educación religiosa de la época.

El Humanismo renacentista, en tanto que uno de los fenómenos más relevantes de la *cultura urbana* europea de esos siglos es el punto de arranque de la nueva sociedad. En su visión antiautoritaria y naturalista del mundo, el valor de lo humano equilibra los aspectos espirituales que tienen que ver con su *alma* y su *status de criatura divina*, con su ser natural y su acción.

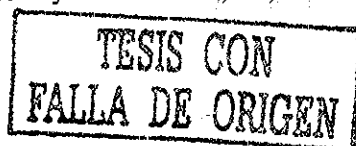


Junto al humanismo, y quizá igualmente importante en la conformación de la nueva sociedad y la nueva visión del mundo, destaca la Reforma Protestante. Este movimiento reivindicaba la autonomía del sujeto y su capacidad para producir un mundo grato a los ojos de Dios a partir del esfuerzo y la renuncia. Esto mismo plantea Abbagnano, quien atribuye una influencia combinada del movimiento protestante y las transformaciones del judeo-cristianismo en el impulso al humanismo renacentista.

Según Abbagnano (1978), el judaísmo había perdido mucho terreno durante el imperio romano y el medioevo; pero, a partir del siglo XVI, recupera algo de su presencia, ya que se combina con el renacimiento -ambos fenómenos urbanos-, en la crítica al autoritarismo, inmovilismo y dogmatismo medieval cristiano. Esa acción combinada redonda en una transformación profunda de la cultura cristiana. La lleva a abandonar el carácter dogmático-escolástico del pensamiento medieval, y a otorgar un nuevo lugar a sus componentes judaicos en particular en lo que se refiere a la responsabilidad individual y al puritanismo ético.

Sin embargo, como ha dicho Max Weber⁴⁰, ese proceso de cambio tuvo en la ética protestante el factor que impulsó más decisivamente el desarrollo de la sociedad moderna capitalista y sus revoluciones industrial y democrática. Weber (1994) considera que el surgimiento de la ética protestante fue un factor definitivo para dejar atrás la autoridad religiosa tradicional y pasar a una autoridad burocrática laica, con la creación de los Estados nacionales.

⁴⁰ Weber, Max La ética protestante y el espíritu del capitalismo Ediciones Coyoacán. México, DF, 1994



La ética protestante se combinó también con el desarrollo creciente de la ciencia moderna hasta romper la cosmovisión cristiana medieval que, como toda cultura tradicionalista, se apoyaba en un sistema de valores que desalentaba la movilidad social y la acumulación de riqueza como medios para la integración social y el mantenimiento de la paz.

La modernidad aparece, desde un punto de vista estructural, como el resultado del conjunto de transformaciones en: la visión del mundo, las instituciones sociales, los sistemas de valores, las técnicas de producción, los estilos de vida, y las formas de conocimiento, surgidas en la Europa de los siglos XVI y XVII. Como consecuencia de la colonización, estos cambios consiguieron después una amplísima difusión y adaptación en todo el mundo.

Por su parte, Talcott Parsons⁴¹, desde una perspectiva de análisis particularmente relevante para la interpretación neoliberal de los cambios sociales, explica la modernización social como un proceso de cambio evolutivo que tiene lugar entre los siglos XVIII y XX. El cambio ocurre en lo que Parsons (1988) considera los cuatro componentes estructurales básicos del sistema social: la economía, la personalidad, la política y la cultura así, la modernización consistió en:

- Un ascenso en la capacidad de adaptación. Esto es, en la capacidad productiva y de apropiación de los recursos de la naturaleza en beneficio del hombre;

⁴¹ Parsons, Talcott El sistema de las sociedades modernas. Trillas, México, DF, 1988

- Un creciente proceso de diferenciación de las unidades sociales, resultante de la especialización de éstas en el cumplimiento de funciones sociales determinadas;
- La creación e inclusión de nuevas unidades sociales; y
- Una, también progresiva, generalización de su sistema de valores.

El proceso evolutivo modernizador consiguió elevar su capacidad de creación de medios de supervivencia, al incorporar nuevos recursos naturales y humanos a sus procesos productivos y conseguir que estos recursos ganaran en eficiencia, racionalidad y especialización. Desarrolló así toda una serie de nuevas unidades sociales: nuevas instituciones o mecanismos especializados en el cumplimiento de funciones específicas de relevancia social; nuevas unidades que surgían precisamente del proceso de diferenciación del todo social. En estas unidades descansarían tareas y funciones que antes se encontraban fundidas, o confundidas, en la totalidad originaria no especializada.

Por otra parte, la desagregación de las funciones y procesos, así como el incremento de los contactos entre las comunidades o sociedades, esto es, la creciente integración mundial, condujeron a una progresiva generalización o universalización de los sistemas de valores. La radical reivindicación y primacía de los valores tribales, raciales, étnicos, estamentales o confesionales, como verdad única y revelada, cede su lugar: a una visión del mundo basada en el pluralismo ideológico (y por tanto en la tolerancia y el respeto a las visiones del mundo divergentes, aún de las antagónicas); y al desarrollo de un marco de referencia

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

más amplio, generalmente teórico (abstracto e impersonal) como fuente de las definiciones asumidas colectivamente.

De acuerdo con Nicolás Casullo (1989), la cumbre de la nueva su concepción del mundo quedó representada por el Pensamiento Ilustrado francés, cuyo programa (filosófico, político y social), se proponía "disolver el mundo de la magia e imponer el criterio de la razón". Cálculo y utilidad son los criterios de la nueva cosmovisión. El siglo XIX corona, de manera definitiva, el sistema de representaciones que estructuran el mundo moderno; a partir de ese momento, la razón se convierte en un nuevo código que reinstitucionaliza el mundo y se constituye en el referente obligado en todos los campos de la vida social.

Por tanto, la nueva visión del mundo tiene a la razón como eje central. La Razón se refleja en los distintos ámbitos de la interacción social como: Estado racional, sujeto racional, mercado racional, ejercicio del poder racional, vida cotidiana racional, etc. Así la modernidad ha sido llamada también *la edad de la razón*. En esta concepción, racionalizar el mundo, es decir, imponer el criterio de la razón y esto no se consigue sino a través de un proceso educativo.

A partir de este presupuesto ideológico, como explica Eduardo Terrén⁴², el proyecto de cambio de la modernidad es un proyecto ético-político-educativo que busca, a través de la educación -principalmente en la escuela pública-, institucionalizar un modo de vida que significa el triunfo de la razón.

⁴² Terrén, Eduardo. Educación y modernidad. Entre la utopía y la burocracia. Antrophos-universidade da coruña. Barcelon, 1999

Según el nuevo modo de vida, el saber científico-técnico aparece como instrumento de cambio, precisamente como el instrumento de la modernización. La modernización, una vez que ésta se completara con el triunfo absoluto de la razón, tendría como resultado *la sociedad educada*.

En este sentido, los siglos XIX y XX representan sin duda, la época más claramente moderna en el ámbito mundial; pero ya en la segunda mitad del siglo XX la modernidad entró en una crisis que dio inicio al proceso de cambio posmoderno. René Villarreal (1993) sostiene que el contexto social, intelectual e histórico, de la contemporaneidad posmoderna resulta de cuatro grandes procesos de cambio que tienen lugar a partir de ese momento: 1) el surgimiento de una nueva estructura, organización y funcionamiento de la economía mundial, cuyo distintivo es la globalización y la interdependencia en las finanzas, los aparatos industriales y los servicios; 2) la crisis y derrumbe del modelo socialista; 3) la búsqueda de una nueva economía, nuevos enfoques y procedimientos de articulación entre el Estado y el mercado; y 4) la crisis de los modelos histórico-reales y teórico-ideológicos propuestos para la interpretación de los cambios.

Para Villarreal, la evolución de la sociedad moderna en los últimos 200 años, sin tener en cuenta a los Estados del llamado *socialismo real* -a los que considera una especie de variante del *Estado Benefactor*-, transitó a lo largo de tres modelos de articulación de las relaciones individuo-sociedad-Estado, vale decir, de tres ideologías:

1. El liberalismo económico clásico (época del *laissez faire*: siglo XIX);



2. El liberalismo keynesiano y Neokeynesiano (*Welfare State* o *Estado Benefactor*: décadas de los años cuarentas a los años setentas del siglo XX); y
3. El liberalismo posmoderno o neoliberalismo (Estado Mínimo: década de los años ochentas a la actualidad)

El liberalismo clásico, en la concepción de Adam Smith y David Ricardo⁴³, entendía que cada individuo, al buscar su propio beneficio en el marco de una economía de libre mercado, automáticamente generaba el beneficio de la comunidad⁴⁴, el equilibrio de pleno empleo y la optimización en la asignación de los recursos. Con una vigencia de casi cien años sobre los sistemas capitalistas del mundo los límites de esta concepción quedaron marcados por “la gran depresión” de 1929; la realidad de la recesión y el desempleo, con efectos devastadores a escala mundial.

Ante esa situación no parecía haber otra salida que la intervención del Estado, para regular la actividad económica y controlar los efectos sociales de la libre competencia. La interpretación de la realidad, que John Maynard Keynes elaboró en su *Teoría general*⁴⁵ (1936), parecía ofrecer precisamente esa salida. Desarrolló en su teoría una nueva conceptualización del Estado y de la política social que “suavizaría y acortaría” los efectos críticos de los ciclos económicos. Esta

⁴³ En el que se apoyaron las políticas que rigieron las modernas sociedades desde el siglo XIX y la primera mitad del XX,

⁴⁴ Por obra de una mano invisible, expresión de las tendencias naturales de los sujetos sociales, preconizada por Adam Smith en el siglo pasado como primer intelectual del nuevo sistema económico

⁴⁵ J. M. Keynes, *Teoría general de la ocupación, el interés y el dinero* FCE. México, DF, 1974

interpretación daría lugar, un tiempo después y con algunos matices, al proyecto ideológico, social y económico del *Welfare State* o neokeynesianismo.

Era una propuesta que reformaba el funcionamiento del capitalismo, preconizando un papel regulador del Estado sobre la actividad económica en la búsqueda del bienestar social.

Su éxito fue muy amplio en las décadas de los cuarentas a los setentas. El crecimiento económico registrado en el ámbito internacional en los años de la posguerra, con la consiguiente conformación de un sistema internacional, financiero y comercial estable, favoreció la consolidación del *Estado Benefactor*, pero la crisis de los precios del petróleo en los años setentas desencadenó un nuevo escenario en el que se combinaron el estancamiento y la inflación. Estos acontecimientos marcaron los límites teóricos y prácticos del modelo neokeynesiano que no explicaba la nueva situación ni los cambios estructurales en el sistema económico internacional, agravados con el fin de la bipolaridad capitalismo-socialismo; y, menos aún, explicaba los nuevos fenómenos de la globalización y la profundización de la brecha norte-sur.

El inicio de la crisis del *Estado Benefactor*, en los ochentas, sirvió como punto de arranque a la reelaboración -"reinención"- del liberalismo en las tesis de los teóricos neoliberales (Milton Friedman y F. von Hayek, entre otros). Sin embargo, la caída del socialismo en los noventas fue lo que más claramente favoreció la exacerbación de la divisa neoliberal de: evitar el intervencionismo estatal; y dejar al libre juego de las fuerzas y leyes del mercado, no sólo los procesos económicos, sino todo lo concerniente a la vida social.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Se generó, así, una *nueva situación social* cuyos componentes son el resultado del desmoronamiento de los modelos económicos y socioculturales del mundo moderno que dio lugar al surgimiento de otra visión de las cosas: la *ideología de la sociedad competitiva*. Esta nueva interpretación, traducida en políticas públicas, se convirtió en el nuevo *deber ser* de la interacción social y de los procesos educativos.

La nueva ideología se presenta: como una crítica contundente de las fallas, limitaciones y deficiencias de los proyectos del *Estado Benefactor* y del llamado *socialismo real*; y, al mismo tiempo, como una “reinención”⁴⁶ de los diversos aspectos de la totalidad social. Se presentaba como demostración “teórica” y “práctica” de que las formas de la interacción social, sus estructuras e instituciones, y sobre todo la función de gobierno y las políticas públicas que prevalecieron hasta los años setentas, eran un error conceptual y político, la nueva ideología intentaba, a partir de los argumentos y los datos empíricos que ofrecía, ser expresión de las tendencias “necesarias” e “ineludibles” del desarrollo de la economía y la vida social.

Siguiendo a Pedro Montes⁴⁷, puede decirse que esta ideología ha surgido como una estrategia de los nuevos centros de poder económico, para defender un modo funcionamiento del sistema capitalista que les favorezca en la coyuntura actual de “onda larga recesiva de la crisis”. Esta postura ideológica se ha difundido a lo largo

⁴⁶ Los textos *La reinención del gobierno* de David Osborne y Ted Gaebler (Paidós 1997) y *Reinventando la Educación* de Louis V. Gerstner (Paidós 1996) Constituyen dos ejemplares muy claros de la visión de las cosas que tienen los teóricos de la reinención

⁴⁷ Montes, Pedro *El desorden Neoliberal* (Trotta. 1996, p. 24)

y ancho del planeta, como en su momento ocurrió con la visión del mundo del liberalismo, a la cual combate.

Al respecto Octavio Ianni (1996) sostiene que una expresión clara del modo como se ha ido imponiendo en el mundo la nueva ideología competitiva y globalizadora se puede encontrar en las *metáforas-realidad* mediante las cuales se ilustra el tránsito de la modernidad a la globalización posmoderna. En ellas se ha instalando, lo que Ianni llama un *pathos* sorprendente y fascinante: la decadencia del individuo *ilustrado* –libertario, comprometido, educado- y el pesimismo del nuevo sujeto, abrumado por: las promesas incumplidas de la razón ilustrada; y por el fracaso de la utopía que ofreció la emancipación individual y colectiva, nacional y mundial. De acuerdo con Ianni (1996), frente a la utopía racionalista ilustrada, se levantan las utopías que florecen en la sociedad global para comprenderla y exorcizarla.

Las siguientes son metáforas creadas en el intento de atrapar la huidiza situación creada por los cambios de este final de siglo: *Economía-mundo*, *Sistema-mundo*, *Shopping center global*, *Ciudad global*, *Tecnocosmos*, *Planeta tierra*, *Fin de la historia*, *Nave espacial* y *Nueva babel*. Comentaremos enseguida algunas de ellas.

El shopping center global. Desde el fin de la segunda guerra mundial ha tenido lugar el fenómeno económico de la internacionalización del capital, caracterizado por la creciente pérdida de nacionalidad de los grandes capitales. Esta situación económica genera nuevas condiciones y nuevas posibilidades a sus procesos de inversión y de reproducción de capital, las cuales se asocian a los fenómenos de la fábrica mundial y el mercado global (Ianni:1996).

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Esta nueva situación es al mismo tiempo metáfora y realidad, en cuanto expresa, no sólo la reproducción ampliada del capital en el plano global, sino también la globalización de las relaciones de producción: "Se globalizan las instituciones, los principios jurídico-políticos, los patrones socioculturales y los ideales que constituyen las condiciones y los productos civilizatorios del capitalismo"(Ianni 1996).

El sistema mundial y la interdependencia de las naciones. Esta metáfora-realidad presenta a las naciones, regiones o zonas geográficas articuladas entre sí con base en un imaginario mundial institucionalizado; y crea así la ilusión de la "aldea global". La interdependencia se concreta en corporaciones y agencias como la ONU, el Banco Mundial, el FMI o el BID.

El sistema mundial se estructura a partir de la acción de las potencias mundiales que orientan y coordinan el sistema global. Asimismo las potencias mundiales establecen relaciones que no están exentas de controversia y de callejones sin salida. En ellas el Estado nacional sigue siendo el actor principal el Estado nacional, aunque frecuentemente desafiado por las corporaciones transnacionales.

La occidentalización del mundo. El predominio de Occidente frente a los otros sistemas socioculturales tiene por base la identificación de la idea de modernización con las de: desarrollo, crecimiento, evolución y progreso. Desde que los procesos de modernización se iniciaron, las otras formas de sociedad pasaron a ser desafiadas por los valores de Occidente y a percibirse a sí mismas como fuera de lugar. La interdependencia cobra en los hechos la forma de una

subordinación de los países no occidentalizados a los países occidentalizados, de los “no desarrollados” a los “desarrollados”.

En este proceso, las agencias internacionales impulsan, difunden y legitiman patrones y valores modernos, modernizados, modernizables y modernizantes, tales como: urbanización, industrialización, mercantilización, secularización e individualización. Lo presupuesto es que el proceso de modernización es, antes que nada, un proceso civilizatorio.

Ianni postula también que, en sus primeros tiempos, el liberalismo clásico impulsó la modernización en el mundo a partir de las ideas de progreso y racionalidad; pero que en los tiempos de la globalización e internacionalización, el neoliberalismo es el nuevo emisario.

La diferencia entre ellos es que en el neoliberalismo no se plantea que estos valores deban realizarse o ser promovidos al nivel de los Estados-nación por separado, sino que se propone su des-territorialización y mundialización.

La racionalización del mundo: Ianni considera que, desde sus inicios, la modernización aparece como un proceso de racionalización. Recoge la idea Weberiana de la racionalización de la sociedad moderna como producto de la burocratización creciente de todos los campos de la vida social.

La racionalización, el cálculo pragmático y la introducción de elementos de racionalidad en todas las esferas de lo jurídico político, constituyeron los elementos del patrón cultural moderno, la nueva cultura impuesta; primero, en el norte de Europa, y luego, en todo el mundo. En su despliegue por el mundo, este

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

nuevo patrón de socialidad influye, tensiona y modifica otros patrones no capitalistas.

Los patrones y valores de Occidente y sus instituciones racionales: el libre mercado, la planificación racional, las técnicas de producción, control y división del trabajo social, se aplicaron no sólo a los procesos y sociedades propiamente capitalistas; sino incluso a las economías del llamado *socialismo real*, como es el caso de la Unión Soviética. Ianni recuerda que Weber, Thomas Mann y otros autores postulaban que no hay diferencia entre socialismo y capitalismo, ya que para ambos el trabajo eficiente y la productividad son principios supremos y absolutos.

Coincidiendo con Weber, Ianni critica la paradoja de que siendo el punto de partida un principio de calidad encerrado en el ascetismo y la dedicación, en la visión y misión social burguesa contenida en la ética protestante, su desarrollo lleve inexorablemente a la sustitución de la calidad por la cantidad. Esto es, aunque la matriz originaria del capitalismo fue la ética protestante (el ascetismo, la renuncia al hedonismo y la profesión como vocación); ésta progresivamente se rutiniza y se disuelve en el juego de las fuerzas sociales en el mercado y así poco a poco el consumismo, la calculabilidad, el afán de lucro la sustituyen y se convierten en la esencia de las acciones, las relaciones, las instituciones y las organizaciones sociales.

Y por esto, junto con Weber, Ianni reconoce el desencanto –aún dentro de la propia modernidad- de los principios de la racionalidad tecnológica en tanto que las promesas que comporta no alcanzan a realizarse; y el creciente afán de lucro,

la preocupación por la efectividad, la competencia por el *status*, el afán de posesión de bienes materiales; se convierte en una jaula de hierro que aprisiona y coarta las posibilidades humanas, que no deja espacio para la autonomía y la autenticidad.

2.2. *La posmodernidad: desencanto y crisis del relato ilustrado*

Otra perspectiva que habla también del *agotamiento* del proyecto sociocultural, ético-político y cognoscitivo de la modernidad, aunque centrándose más en el papel social del conocimiento, es la desarrollada por Jean François Lyotard (1990). Esta postura explica el paso de la *ideología de la sociedad educada* a la de *la sociedad competitiva*, como una pérdida de la eficacia de la *narrativa ilustrada*.

El relato ilustrado operó como una filosofía de la historia, y proporcionaba la esperanza de un devenir emancipatorio para los hombres y las sociedades. Su base filosófica era la comprensión del hacer humano como un progreso indeclinable hacia la libertad y la justa distribución de la riqueza, teniendo como herramienta fundamental a la visión laica y científica del mundo promovida por la educación moderna. Según Lyotard el fracaso del relato ilustrado colocó al hombre una vez más en la incertidumbre, en la contingencia y el caos; y de acuerdo con Nicolás Casullo⁴⁸ generó, "un lenguaje de desconsuelo frente a la historia"

Lyotard (1990) afirma que la condición posmoderna es el estado de la cultura actual, en el cual se finca la incredulidad acerca de los *grandes relatos* en los que el *sujeto razonante* era el héroe que había de conseguir el progreso, la paz

⁴⁸ Casullo, Nicolás (Comp.) El debate modernidad posmodernidad. Ed. Punto sur. Buenos Aires, 1989



universal. Ante el decaimiento de esas grandes legitimaciones metafísicas que devienen ahora pura narrativa, el saber ha cambiado de estatuto. La modernidad quiso ver en él un instrumento de libertad y emancipación, mientras que hoy no representa sino una mercancía más.

En la condición posmoderna es previsible una disociación creciente entre el saber y el *sabiente*. El saber y su poseedor no son ya, uno mismo. La adquisición del saber no implica ya al individuo *ilustrado*; y la relación entre el saber y su poseedor es la que se establece entre un consumidor y las mercancías que adquiere en el mercado. El saber ya no será producido por su *valor de uso*, sino como una mercancía.

Aunque la ciencia parece moderna oponerse a la antigua narrativa mítica y teológica, en la medida en que tiene que crear un discurso legitimador del proyecto emancipador que representa, se entronca con ella. La *narrativa del científico*, legitimada por la época de las luces, es la del héroe del saber que trabaja para el buen fin épico-político de la paz universal. Este héroe se distingue de los de otros relatos por ser el *sujeto razonante* moderno que busca la verdad, entendida como regularidades útiles para la paz y la vida productiva (Lyotard 1990).

La filosofía de la historia que representa el gran relato ilustrado coloca en el mismo plano la verdad y la justicia. Presenta a ambas como *sentido* de la historia; y como finalidades cuya presencia o ausencia define la acción de los ciudadanos, y de los intelectuales en particular, clasificándola como *moderna* o *antigua*.

En cambio lo propio de la posmodernidad es la incredulidad respecto a todos los metarrelatos, incluida la filosofía ilustrada moderna:

"La función narrativa pierde sus functores, el gran héroe, los grandes peligros, los grandes periplos y el gran propósito se dispersan en nubes de elementos lingüísticos narrativos"(Lyotard 1990:10)

Se abandona el principio humanista e ilustrado que concebía el saber como indisociable de la formación del espíritu. La nueva relación educativa es entre proveedores y usuarios del conocimiento, y por ende, el saber adquiere progresivamente la forma de una mercancía. Es producido para ser vendido y es consumido para ser valorizado.

El saber se torna una fuerza productiva fundamental (en su forma de mercancía informacional), por ello los Estados pelearán cada vez más la posesión de *acervos informacionales*. La mercantilización del saber debilitará progresivamente el privilegio de los Estados modernos de regir la producción y utilización de conocimiento al interior de sus fronteras; como es el caso del Instituto Tecnológico de Massachussets (MIT) y la Universidad de Harvard, instituciones de educación superior que venden su "información" a las compañías japonesas antes que a las norteamericanas, por ser aquéllas mejores postoras⁴⁹. Afirma, Lyotard:

"El Estado empezará a aparecer como un factor de opacidad y de ruido para una ideología de la transparencia comunicacional, la cual va a la par de la comercialización de los saberes", tanto como de la desaparición de la sociedad si está no está hecha de mensajes ricos en informaciones y fáciles de decodificar... El conocimiento circulará igual que el dinero, e igual que el dinero, su circulación implicará unos flujos que sirven para decidir y gobernar y otros sólo para adquirir y "pagar la deuda perpetua de cada uno con respecto al lazo social". (Lyotard 1990:18)

En la modernidad se confrontaron dos visiones del lugar social del conocimiento:

⁴⁹ Cfr. Aboites, Hugo: *Modernización de la universidad estadounidense ¿un modelo para México?* En Ibarra Colado, coord.: *La universidad ante el espejo de la excelencia UAM*. México, DF, 1993



- La parsoniana, que ve a la sociedad como un todo funcional, y
- La marxista que la concibe dividida en dos

Lyotard (1990) admite un cierto realismo en la visión parsoniana y la considera “optimista”; en ella se propone la optimización de la relación global de los *input* y los *output*, es decir, su performatividad”.

En cambio sugiere que la idea marxista de la división de la sociedad en clases, la crítica de la economía política y la crítica de la sociedad alienada:

“Se utilizan como elementos de programación del sistema” y que “... no se puede ocultar que la base social del principio de la división: la lucha de clases, se difuminó hasta el punto de perder toda radicalidad, encontrándose finalmente expuesto al peligro de perder su estabilidad teórica y reducirse a una utopía, a una esperanza, a una protesta a favor del honor alzado en nombre del hombre o de la razón, ... No se puede decidir que el papel fundamental del saber es ser un elemento indispensable del funcionamiento de la sociedad... más que si se ha decidido que se trata de una máquina enorme... si se quiere decidir que el saber es instrumento de lucha, habrá que decidir que la sociedad está dividida y que hay que luchar contra la opresión” (1990:32-34)

Lyotard plantea que esta oposición ya no corresponde a los modos más vivos del saber posmoderno, donde la manipulación y la regulación de los procesos productivos serán progresivamente cosa de autómatas; mientras que la función principal de los administradores será la de “disponer de las informaciones que... deberán tener memorizadas con objeto de que se tomen las decisiones adecuadas... La clase dirigente es y será cada vez más la de los *decidores*” (1990:35).

En este contexto, los antiguos polos de atracción: el Estado-Nación, la clase, el partido, la profesión, la tradición ya no provocan entusiasmo: “cada uno se ve remitido a sí mismo. Y cada uno sabe que ese *sí mismo* es poco” (1990:36).

Según Lyotard hubo dos grandes versiones del relato legitimador de la modernidad, es decir, de la *ideología de la sociedad educada*:

- a) *El relato emancipador*, una versión más política, y que tiene por sujeto a la humanidad como héroe de la libertad: todos los pueblos tienen derecho a la ciencia; y si el sujeto social no es el mismo del saber científico, ello se debe a que lo impiden sacerdotes y tiranos. Así, la modernidad construye la aspiración de divulgación de la ciencia y la confianza en que el saber científico es instrumento de la libertad base sobre la cual se levantan los sistemas nacionales de educación (básica para el pueblo, y universitaria para la élite modernizadora, según Shils, Parsons y otros).

El fracaso de los *grandes relatos*, es decir, la *falta* de la modernidad, tiene que ver mucho con su incapacidad para cumplir esta promesa. La ciencia no sólo no consiguió ser instrumento de la libertad y del bienestar, sino que ha sido claramente asociada a la “deshumanización” del hombre contemporáneo que se simboliza en: la “racionalidad tecnológica”, la alienación, la guerra el deterioro del ambiente, etc.

A este relato Lyotard asocia las ideas de Napoleón respecto a la función formadora de cuadros profesionales para el desarrollo nacional y el progreso de la humanidad, función que asimilaba la educación superior y la institución universitaria a las finalidades estatales (modelo napoleónico de universidad).

- b) *El relato especulativo*, la otra versión, más filosófica, que Lyotard asocia al modelo humboldtiano de universidad (universidad alemana de los siglos



XIX y XX); la búsqueda de la verdad por su valor ético; la práctica de la ciencia como instrumento de la formación espiritual y moral.

La ciencia ha de conseguir el triple propósito que Fichte formulaba como “una aspiración triplemente unitaria”: la de derivarlo todo de un principio original, a la que responde la actividad científica; la de referirlo todo a un ideal que gobierna la práctica ética; y la de reunir ese principio y este ideal en una única *Idea*, según la cual se asegura que la búsqueda de causas verdaderas en la ciencia no puede dejar de coincidir con la persecución de fines justos en la vida moral y política.

En el modelo alemán, la educación básica es “funcional”, se concibe como difusora del saber científico; y la universidad es “especulativa”, “filosófica”. La ciencia positiva y el pueblo sólo son formas brutas, pues el verdadero saber es “filosófico”, está en la universidad especulativa.

En la sociedad posindustrial y la cultura posmoderna, el gran relato ha perdido su credibilidad, tanto en su versión de relato especulativo como en la de relato emancipador:

“Se puede ver en esa decadencia de los relatos un efecto del auge de técnicas y tecnologías [...] que ha puesto el acento sobre los medios de la acción más que sobre sus fines. O bien el redespiegue del capitalismo liberal avanzado [...] que ha revalorizado el disfrute individual de bienes y servicios” (Lyotard 1990:73)

Es claro que se trata de un desencanto respecto a lo que las *filosofías de la historia* podían ofrecer como “promesa para el futuro” o del “sujeto trascendente” que representaba la figura del hombre ilustrado. Este desencanto da lugar al pesimismo relacionado con las ideas del fin de la historia, de la circularidad del

tiempo, etc. y, por tanto, a la colocación de las expectativas de felicidad, de realización, de emancipación, en el interior del propio individuo, en la inmediatez de un "continuo presente", o en el disfrute posible del instante -hedonismo y sensualismo contemporáneos.

Lyotard plantea que si exigimos a los enunciados científicos, tal como lo hace el relato especulativo, formar parte de un saber universal, de una *Razón absoluta* y universal que se despliega en el mundo a través de los enunciados científicos particulares; para después de eso, cobrar conciencia de que los dichos enunciados no son otra cosa que expresiones del espíritu absoluto y, por tanto, que no tienen en sí su existencia sino que "tienen su ser en otro", entraremos en contradicción con el positivismo y el pragmatismo modernos que no reconocen un saber en ese sentido; un saber situado en un proceso universal de generación.

La alternativa de hacer que el discurso legitimador se atenga a las mismas reglas del juego que el discurso legitimado no hace más que enfrentarnos a la frustración de reconocer que eso es imposible. Lyotard recuerda aquí a Nietzsche, quien afirma que el nihilismo moderno europeo nace del hecho de la imposibilidad de aplicar la misma exigencia que se aplica al conocimiento científico, a la exigencia de *verdad* (en el sentido de denotatividad, de descripción, de "positividad"). Se puede pedir a la ciencia que sea *verdadera*, pero no se puede pedir a la pregunta epistemológica que sea *verdadera* a su vez.

La posibilidad de atenernos al relato emancipador, según el cual la legitimación vendría del hecho de la *justicia* de la verdad científica y su poder liberador y

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

emancipador, enfrenta inmediatamente el problema de pretender fundar la legitimidad de los enunciados denotativos en enunciados prescriptivos.

Nada demuestra que si un enunciado que describe una realidad es verdadero, el enunciado prescriptivo, que tendrá necesariamente por efecto modificarla, sea justo.

Esta *falta*, este germen de autodeslegitimación es el que devela Wittgenstein. Y a partir de sus planteamientos la posmodernidad ha completado el trabajo de la deslegitimación del proyecto ético-político-educativo de la modernidad.

La cultura posmoderna no buscará más legitimidad en los *grandes relatos*:

"La nostalgia del relato perdido ha desaparecido por sí misma para la mayoría de la gente. De lo que no se sigue que estén entregados a la barbarie. Lo que se los impide es saber que la legitimación no puede venir de otra parte que de su práctica lingüística y de su interacción comunicacional. Ante cualquier otra creencia, la ciencia que se ríe para sus adentros les ha enseñado la ruda sobriedad del realismo" (Lyotard 1990:78)

Los nuevos referentes respecto a las reglas con las que ha de jugarse el saber científico (y todo saber) son el consenso y la eficacia práctica: su performatividad.

De este modo se ha echado a andar una nueva manera de llevar a cabo el debate y la producción de ideas científicas:

"A causa de todo esto, la cuestión de la legitimación del saber se plantea de otro modo. Cuando se declara que un enunciado de carácter denotativo es verdadero, se presupone que el sistema axiomático en el cual es decidible y demostrable ha sido formulado, es conocido por los interlocutores y aceptado por ellos como tan formalmente satisfactorio como sea posible." (Lyotard 1990:81)

"La administración de la prueba", que en principio no es más que una parte de la argumentación en sí misma destinada a obtener el asentimiento de los destinatarios del mensaje, pasa así a estar bajo el control de otro juego de

lenguaje donde lo que se ventila no es la verdad, sino la performatividad, es decir, la mejor relación *input / output*.

El Estado y/o la empresa abandonan el relato de legitimación idealista o humanista para justificar el nuevo objetivo. En la discusión de los socios capitalistas de hoy en día, el único objetivo creíble es el poder. No se compran *savants*, técnicos y aparatos para saber la verdad, sino para incrementar el poder. La performatividad del saber no remite ya, ni a la denotación ni a la prescripción, sino exclusivamente a la aplicación. La posibilidad de aplicación determina la verdad y la justicia de un enunciado, es un saber para el poder:

“Así adquiere forma la legitimación por el poder... La performatividad de un enunciado, sea este denotativo o prescriptivo, se incrementa en proporción a las informaciones de las que se dispone al respecto de su referente. El incremento del poder, y su auto legitimación, pasa ahora por la producción, la memorización, la accesibilidad y la operacionabilidad de las informaciones” (Lyotard 1990:87)

2.3. Modernidad y posmodernidad: La institución universitaria

La visión científico-técnica del mundo y su relación con el proyecto emancipatorio es central en la modernidad. En cuanto reconocemos a ésta como uno de los momentos del desarrollo de la cultura occidental, nos hemos acostumbrado a pensar que los orígenes de esa visión del mundo y de ese proyecto antropológico y de sociedad, se remontan a la época de la Grecia clásica.

Nos hemos acostumbrado a pensar que desde esa época y hasta la fecha, el conocimiento se ha acumulado, perfeccionado y depurado continuamente y se ha realizado un incremento constante de su capacidad como instrumento de

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

transformación social y humana. Estamos convencidos de que el trabajo de los científicos modernos y contemporáneos recupera y desarrolla las ideas que ya entonces se habían enunciado aunque de manera imperfecta.

Sin embargo, es necesario precisar que aún cuando el desarrollo de la humanidad hubiera sido producto de un único proceso continuo y homogéneo, la ciencia griega no es la ciencia moderna; y por lo general también son diferentes sus objetos de estudio, sus métodos, sus propósitos de la investigación, y los usos del conocimiento que produce. Ciencia y técnica no formaban, en Grecia, la indisoluble pareja que estamos acostumbrados a ver hoy día.

La figura del filósofo griego no es la del científico o el profesional de la actualidad, ni la del *gran héroe de la emancipación* que, según Lyotard, fue el sujeto racional de la modernidad. El filósofo era un *sabio* que indagaba en el tema de las causa-principio, de la *arkhe* de los fenómenos, para satisfacer las inquietudes del espíritu y la contemplación; un sujeto que no tenía nada que ver con el mundo del trabajo o la política.

En el medievo la figura del filósofo es sustituida por la del teólogo o *Doctor*, el especialista en la interpretación de las sagradas escrituras y en su aplicación a los problemas de la realidad; una figura que es recuperada de la tradición hebrea anterior a la existencia del catolicismo. El *Doctor* es el sabio que genera la opinión docta y, con ella, crea doctrina. Al igual que en la Grecia clásica, esta élite intelectual no tiene una relación directa con el mundo del trabajo; ni con una intención de transformar, dominar o aprovechar a la naturaleza para satisfacer las necesidades humanas; ni con un proyecto libertario o de realización humana. En

el medievo también observamos un divorcio entre este “saber superior” y el saber relacionado con el mundo del trabajo o del ejercicio del poder político; pero a diferencia de la antigüedad griega, la formación de estos sabios sí tiene lugar en instituciones educativas, y dentro de un proceso sistematizado de adquisición del conocimiento. El propósito de quienes asistían a esa escuela era formarse para el debate teológico y para el ejercicio de cargos eclesiales. Solamente con el nacimiento de la institución universitaria desligada de la jerarquía eclesial en el siglo XII, esta situación comenzaría a cambiar.

La realización de las Cruzadas, la recuperación de la cultura de Oriente y de la Grecia clásica en el Renacimiento después y, por último, el descubrimiento de América, sacudieron profundamente a los europeos cultos y los obligaron a cambiar sus concepciones.

Para el siglo XVIII, todo el conocimiento de la élite cultural y, en general, todo el conjunto de los saberes y concepciones filosóficas, religiosas, políticas, éticas, geográficas, astronómicas y tecnológicas entró en crisis. Igualmente entraron en crisis los usos y costumbres del sentido común, y acabó por imponerse la convicción de que el mundo no observa un “orden necesario e inmutable”, sino que está en continuo desarrollo y que no depende sino de sí mismo en lo relativo al modo y a la naturaleza de sus cambios.

¿De donde vinieron las nueva ideas? ¿Quiénes fueron los sujetos sociales agentes de esa transformación en la visión del mundo? Las Cruzadas primero y los descubrimientos, significaron la posibilidad de un contacto de los europeos con

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

las ideas de los antiguos griegos, pero también de todas las culturas del antiguo oriente -próximo y lejano- y de las culturas indígenas de América.

Las culturas árabe, israelita, chino, japonesa hindú, azteca, inca, etc. fueron revaloradas y sus ideas difundidas. Los intelectuales católicos se fueron apropiando de los antiguos conocimientos de esas culturas, al mismo tiempo que los comerciantes y colonizadores se apropiaban de las riquezas materiales de esos lugares.

Las ideas recuperadas y las desarrolladas a partir del contacto con aquellas culturas se discutieron y difundieron sobre todo entre ciertos círculos de intelectuales, conformados por miembros de las órdenes monásticas menos favorecidas en la jerarquía eclesial, o por monjes "rebeldes" y "contestatarios" de la doctrina dominante.

Estos grupos de intelectuales crearon corporaciones, sociedades y agrupaciones que, bajo la protección, ora de los monarcas ora de la propia iglesia, fueron dando lugar a una nueva institución social: La universidad.

En el marco de lo que autores como Henri Pirenne llaman Alta Edad Media (siglos XII y XIII), se creó en Europa una gran cantidad de corporaciones⁵⁰, de agrupaciones de artesanos y mercaderes, con la finalidad de ejercer un monopolio sobre la actividad que practicaban. Una de esas corporaciones era la que reclamaba el monopolio sobre la actividad docente; sobre la actividad de

⁵⁰ Los miembros de un mismo oficio, se agrupaban en corporaciones productivas que con el tiempo adquirieron un prestigio y reconocimiento social -además de poder económico- lo que les permitió obtener un estatuto jurídico reconocido por el poder político, real o eclesial; esas corporaciones fueron conocidas como *Universitas*, *communitas* o *Guildas* lo cual significa comunidad especializada que ejerce un control sobre los precios y la calidad de sus productos.

transmitir, argumentar y discutir los conocimientos de Teología, Filosofía, Retórica, Medicina griega, israelita, árabe o china, Derecho canónico, Derecho romano, fue la corporación universitaria.

Siendo un producto medieval, la institución universitaria encarnaba, sin embargo, el espíritu de cambio modernizador. Inspirados en el humanismo renacentista, quienes formaban la institución universitaria se proponían ante todo “ser hombres nuevos”. No se trataba de abandonar las sagradas escrituras en beneficio de otra confesión, se trataba de recuperar una sabiduría, un conocimiento que la iglesia había desterrado a Oriente con los cristianos heréticos y con los infieles.

Los intelectuales europeos del siglo XII recurrieron a Virgilio y a Platón, a Aristóteles, Euclides, Ptolomeo, Hipócrates, Galeno y a muchos otros, porque en ellos encontraron los fundamentos para una revaloración de lo humano como importante.

Mientras los universitarios se apropiaban de la cultura romana, griega, árabe, etc. y sobre esa base iban construyendo el espíritu que caracterizaría a la modernidad en el futuro, los monjes y clérigos más tradicionalistas reivindicaban el acercamiento al misticismo oriental hinduista, judío, etc.

Siguiendo a Rothblatt y Wittrock⁵¹, podemos afirmar que la universidad es una de las instituciones sociales más antiguas de la sociedad moderna. Su historia se remonta al siglo XI. A lo largo de su historia, ha sufrido transformaciones como institución social, pues desde su nacimiento no tuvo una forma única de

⁵¹ Rothblatt y Wittrock (compiladores) La universidad europea y americana desde 1800. Las tres transformaciones de la universidad. Pomares-corredor Barcelona, 1996

organización, ni sus funciones fueron siempre las mismas. Hasta el siglo XVIII, las instituciones universitarias se componían de cinco *facultades* o grupos de enseñanza y estudio, colocados en orden de creciente de importancia: Artes, Medicina, Jurisprudencia, Filosofía y Teología. Esta última era la más importante.

Desde el siglo XVI, época de la conformación de la nueva sociedad, la filosofía comenzó a cobrar mayor importancia y a desplazar a la teología como el saber fundamental. Para esa época, se constituyeron las áreas de conocimiento conocidas como “filosofía natural”, lo que introdujo al currículum universitario los problemas del mundo físico, químico y biológico; y, en consecuencia, se crearon las bases para la aparición de escuelas de ingeniería y estudios técnicos, como independientes de la institución universitaria.

El siglo XIX renueva la institución universitaria de muy diversas formas. Por un lado, la Teología es desplazada definitivamente por la Filosofía como saber fundamental y superior; y por otro, se crean las Facultades de ciencias políticas y económicas y, finalmente, las artes mecánicas se incorporan a los estudios universitarios, integrándose en las Facultades de Ingeniería, Arquitectura y diversas tecnologías. Surgen luego las Facultades en las que se desarrollan estudios de Antropología, Sociología, Lingüística y Psicología.

Progresivamente, y a partir de los lazos establecidos con la pujante industria moderna, se van impulsando las áreas de formación técnica, las ciencias aplicadas y los estudios sociales; colocando a los claustros ocupados del estudio de lo social en un lugar crecientemente importante que el de aquéllos dedicados a las humanidades y las artes.

Por otra parte, en muchos lugares, la institución se convierte en una dependencia gubernamental, lo que introduce profundos cambios en ella.

Alfonso Borrero Cabal⁵², director del V seminario general sobre la universidad 1990-1992 (ASCUN-FES-ICFES), recoge la interpretación de Francisco J. Vocos, para distinguir seis etapas en el desarrollo de la institución universitaria:

1. La universidad *Escuela de sabiduría*. Es la institución filosófico-teológica medieval que intentaba contraponer nuevas ideas a la concepción teocéntrica del mundo según la cual todo lo existente es obra de la voluntad divina; y como resultado reivindicó la importancia del hombre y de lo humano, aunque sin desligarse de la iglesia como institución, ni de su credo.
2. La universidad *filosófica*. Etapa del desarrollo de la institución universitaria en la que se desliga de las concepciones teológicas y busca nuevos esquemas de interpretación con espíritu renacentista y modernizador.
3. La universidad *científica*, o epistemocéntrica. Institución universitaria que se centra en el debate sobre el conocimiento, sus fuentes y sus métodos; es producto de la revolución científico-técnica y del propósito de poner la ciencia al servicio de la dominación de la naturaleza. Hasta aquí, según Vocos, se ha

⁵² Borrero, Alfonso. Simposio permanente sobre la universidad. Quinto seminario general 1990-1992. Conferencia I. ASCU-FES-ICFES. Bogotá, 1990

conservado como función principal de la actividad intelectual la adquisición de la verdad.

4. La universidad *profesional*. Para Borrero, aquí se inicia una caída en el perfil de la institución, en la medida en que abandona el terreno filosófico y de búsqueda del enriquecimiento del espíritu, para orientarse en un sentido “tecnocéntrico”; Se asume, como función de la universidad, preparar sujetos capaces de aplicar el conocimiento más que debatirlo o generarlo. Con esto se entra en la órbita de la búsqueda del poder y se abandona la del saber. En adelante, la institución universitaria no se ocupará de la búsqueda de la verdad, sino de la formación de habilidades para la incorporación al trabajo.
5. La universidad *burocrática política*. Habiendo entrado en la esfera del poder y concebida como agencia profesionalizadora, la institución universitaria se politiza y se burocratiza, en el sentido de que tiende a generar una administración y una estructura académica, ya no en función de las disciplinas teóricas y los campos de conocimiento, sino atendiendo a las demandas de educación y de aplicación del conocimiento.
6. La universidad *revolucionaria y reformista*. La nueva orientación en la formación universitaria hace inevitable que cada vez más estudiantes y maestros se propongan como metas, la adquisición del saber y sus posibilidades de aplicación, y al mismo tiempo la

transformación de la sociedad, se generan así múltiples formas de participación y militancia política en su interior.

De acuerdo con este resumen, podemos decir que Borrero muestra claramente los lazos entre el desarrollo del industrialismo, la maquinización de los procesos productivos en el siglo XIX y el desarrollo de las ciencias y la institución universitaria.

No obstante, diferimos un poco respecto de las particularidades de su interpretación en las últimas dos etapas; sobre todo en la sexta, que no reseña correctamente el modo como el compromiso social y la militancia se incorporan a la vida universitaria.

Efectivamente, a partir del siglo XIX, la ciencia, concentrada para su transmisión y desarrollo en las instituciones universitarias, se convirtió en una fuerza productiva que hizo surgir la figura del profesional; éste se situó desde entonces como el sujeto social especializado en la comprensión científica del mundo y en su aplicación, como tecnología, a los procesos productivos.

Las máquinas son precisamente el vehículo de una nueva relación entre intelectuales y el mundo del trabajo y representan al mismo tiempo: Tanto el nivel más alto de la narrativa de la sociedad educada, como su punto de retroceso; en tanto que comienza a destacarse el papel económico y no ético o político, del conocimiento. La figura del profesional ya no es la del revolucionario ilustrado.

En su mayoría egresados de las universidades e incorporados en sociedades científicas como *The Royal Society* en Londres, los inventores de las máquinas

son los nuevos intelectuales del siglo XIX. Armados de una concepción experimental e interesados en demostrar prácticamente, mediante la construcción de aparatos, sus principios teóricos, buscan generar soluciones a los problemas técnicos de la producción en masa que los cambios demandan.

Alvin Gouldner⁵³ abona esta idea de que los profesionales modernos no manifiestan ya el compromiso de transformación social y humana de la modernidad; presenta al profesional moderno como la *intelligentia técnica* de la sociedad, que posee un nuevo poder: el del conocimiento, frente al poder de la vieja clase burguesa, el dinerario.

Talcott Parsons⁵⁴, sostiene que la sociedad contemporánea es una sociedad meritocrática; una sociedad en la que los valores fundamentales que la rigen tienen que ver con la difusión de la escolaridad y con el logro de metas académicas. Ha considerado a las profesiones como el mayor nivel de logro educativo a que puede aspirar un individuo en la sociedad moderna y, por tanto, como un valor social importantísimo.

La obtención de un certificado profesional es la meta que debe estar en la cabeza de cualquier ser humano en la modernidad. Al alcanzarla, se obtendrán también el prestigio social, el acceso a los servicios, los ingresos económicos, el poder de decisión, etc. Para Parsons la educación y el conocimiento son instrumentos de

⁵³ Gouldner, Alvin El futuro de los intelectuales y el ascenso de la nueva clase. Alianza Universidad México, DF, 1986

⁵⁴ Parsons, Talcott El sistema de las sociedades modernas. Trillas. México, DF, 1988

competitividad entre los individuos y herramientas de cohesión social, no los factores de un proyecto de transformación humana y social.

2.4. *La educación superior en México: de la escolástica al neoliberalismo*

Podemos decir que en México, durante distintas épocas, han estado vigentes diferentes modelos y proyectos de educación superior. En términos muy generales hablaríamos de un tránsito, de la escolástica -el proyecto de educación superior medieval- al neoliberalismo.

Hasta mediados del siglo XIX, la educación superior respondió a la orientación que le imponía el hecho de ser copia de las universidades españolas; pero a partir de entonces asume como fundamento el pensamiento liberal. Esta orientación se mantiene, en parte, en la actualidad, aunque con diferentes matices: liberalismo clásico; liberalismo teñido de Ilustración y positivismo; liberalismo teñido de cristianismo o socialismo; liberalismo del *Estado Benefactor* y neoliberalismo.

Así pues, a lo largo de los cien años que van de los años setentas del siglo XIX a ese mismo periodo en el siglo XX, estuvo vigente, con toda una serie de variantes y matices, el proyecto de la sociedad educada del liberalismo clásico. Esta ideología ha sido cuestionada y combatida desde el proyecto de la sociedad competitiva del neoliberalismo, sólo a partir de los últimos 20 años del siglo XX.

En el México de la colonia y en el marco de la tradición escolástica puede decirse que no había propiamente una política oficial para la educación superior. Y las orientaciones generales de aquellas prácticas educativas en las instituciones de

este nivel eran más bien el reflejo de los intereses de quienes integraban cada corporación.

En cambio en los últimos 200 años, lo más significativo del desarrollo de un sistema de educación superior en México ha sido el producto de la actividad promotora del Estado. Las orientaciones surgidas de las políticas públicas del momento se han impuesto sobre toda otra orientación preexistente, por la vía del poder del Estado.

El tránsito de la orientación escolástica colonial a la neoliberal posmoderna, en la educación superior de México, puede explicarse a partir de una periodización que abarcaría cuatro momentos principales, según se recoge en el siguiente esquema:

1. El periodo escolástico
2. El periodo liberal-ilustrado
3. El Periodo Liberal-revolucionario
 - * El proyecto liberal revolucionario popular
 - * El proyecto modernizador
4. El proyecto Neoliberal

El periodo escolástico. Abarca desde la fundación de la Real y Pontificia Universidad de México, hasta el movimiento de independencia pero, como ya dijimos, mantiene su presencia en épocas más recientes.

La Escolástica fue, como se sabe, una orientación del proceso educativo típica de las escuelas medievales: catedralicias, monacales, *universitas* y toda clase de

corporaciones de enseñantes en la Europa de los siglos XI al XVIII. Dichas escuelas estaban regidas por la intención de reproducir la cultura y el pensamiento cristiano occidental encarnado en la Teología, la Hagiografía y los saberes asociados a la función sacerdotal o eclesiástica en general.

La escolástica era una educación que buscaba mantener el *status quo* de las monarquías europeas, y en particular los privilegios y prebendas de los sectores sociales involucrados en la gestión del poder eclesial.

Surgida en ese marco, la primera institución de educación superior mexicana fue la Real y Pontificia Universidad de México cuya labor era la formación de funcionarios eclesiásticos: teólogos y sacerdotes orientados a la conservación y difusión del saber religioso católico, a través de la labor evangelizadora y de diversas funciones en el aparato eclesial. En unos pocos casos, esa institución universitaria preparó también funcionarios gubernamentales.

Clara Inés Ramírez y Armando Pavón⁵⁵ explican que la Real y Pontificia Universidad de México fue una corporación cívico/eclesial ocupada de la preparación de individuos para la carrera eclesial o el servicio público, dentro del marco del pensamiento religioso católico. Impulsada por los criollos, se centró en la obtención de privilegios y canonjías para sus miembros y sus “egresados”, apuntalando la conformación de la élite social.

La Real y Pontificia pronto dejó de ser la única institución de educación superior en el país. Junto a ella y a veces compitiendo con ella, ciertas órdenes religiosas

⁵⁵ Clara Inés Ramírez y Armando Pavón La universidad novohispana: Corporación, gobierno y vida académica UNAM. México, DF, 1996

crearon colegios y escuelas; sin embargo, éstos debían sujetar sus enseñanzas a la supervisión y el visto bueno de aquélla, toda vez que la Real y Pontificia fungía como rectora.

En particular debe destacarse la oposición de funciones entre la Real y Pontificia Universidad y los seminarios que las diversas órdenes crearon para la formación sacerdotal que, por supuesto, era también asumida por la Universidad. Sin el mismo *status* y bajo la forma de escuelas o colegios, otras instituciones no universitarias formaban: bachilleres, maestros, médicos, letrados, agrimensores y jurisconsultos, orientados todos ellos al ejercicio profesional y a la conservación de la cultura.

Desde su propia fundación, la Real y Pontificia sufrió cierto descrédito por parte de las órdenes monásticas que eran sus competidoras; fue cuestionada en sus enseñanzas y en sus prácticas. Un ejemplo de lo que más escandalizaba era la queja contra la abundancia de dispensas a los candidatos a Doctor, sobre todo respecto del examen de grado. Por este motivo, paulatinamente la universidad se convirtió en una institución cerrada sobre sí misma, ocupada en reproducir una visión del mundo y una élite intelectual que, en opinión de sus detractores, vivía en el pasado y no aportaba nada a la sociedad.

El periodo liberal-ilustrado. Abarca el lapso que va desde el movimiento de independencia hasta finales del siglo XIX. Encontramos en él un panorama complejo, ya que en esta época coexisten y compiten entre sí las instituciones y prácticas que permanecen en la orientación escolástica y las creadas bajo el impacto de las ideas de la Ilustración.

Entre finales del siglo XVIII y los primeros años del XIX, la ciencia y la filosofía europeas, particularmente el liberalismo filosófico y político tuvieron una amplia difusión entre la élite social en México. El movimiento independentista asumió el liberalismo como visión de Estado y base filosófico-antropológica para la formulación de políticas públicas en el nuevo Estado mexicano.

El proyecto ético-político-educativo de la sociedad educada se constituyó en la única alternativa ante la crisis de la Real y Pontificia; sobre todo porque la preocupación central del Estado liberal mexicano era acabar con el predominio de la iglesia y los conservadores eclesiásticos. La constitución de 1857, producto del liberalismo doctrinario, establecía una libertad de enseñanza que, a pesar de dejar abierta la posibilidad de que las corporaciones eclesiales y los particulares ofrecieran educación, excluía de la docencia a los ministros del culto y, en el caso de la enseñanza impartida por la iglesia, establecía la obligatoriedad de ajustarse a la supervisión del Estado.

Con el impulso a la difusión de la visión científico-técnica del mundo y de los valores de la modernidad en lo político y lo social, se profundizó el declive de la Real y Pontificia y de los colegios, escuelas y seminarios, clericales. En oposición a ellos, el Estado y los sectores laicos impulsaron la creación de *colegios civiles*, que incorporaban en su currículum las nuevas disciplinas científicas, las lenguas modernas y las nuevas actividades económicas.

En muchos casos se articulaban a ellos las escuelas de ingeniería, de artes u oficios, vía por la cual se acercaron a la propuesta de una *Universidad Nacional*, también como proyecto alternativo a la Real y Pontificia. Es ésta una época de

diversificación de la oferta educativa, sobre todo a partir de las reformas juaristas que dieron un gran impulso a la formación de las escuelas de artes, a las escuelas normales, a los institutos científico-literarios y a las escuelas de oficios.

Sin embargo, el curriculum real de estas instituciones no consiguió, de inmediato, ir más allá de la formación de élites sociales, en la medida en que la cobertura de las instituciones seguía siendo excesivamente limitada, y que su tarea educadora, seguía estando aislada y desligada de todo compromiso con los objetivos transformadores del Estado; coinciden también en afirmar que la escolástica siguió siendo el método, por excelencia, del trabajo académico en la época

De todos modos, la élite cultural se fue deshaciendo de sus lazos con el pensamiento religioso; y ya para los últimos años del siglo, había madurado en algunos círculos del gobierno un nuevo proyecto de universidad, ligado a las necesidades de desarrollo del aparato productivo y de la difusión y reproducción de la visión del mundo de la modernidad. Esta nueva institución sólo surgiría en los albores del siglo XX, bajo la idea de *Universidad Nacional*; un modelo en que el Estado se hacía cargo: del financiamiento de la nueva institución; del compromiso de formar los cuadros administrativos y profesionales que el desarrollo nacional demandaba; y de la difusión de la cultura nacional.

Durante el Porfirismo las ideas liberales se vieron matizadas por el positivismo, lo que significó alejar de la educación toda interpretación del mundo que no formara parte de la visión científico-técnica; por tanto, se castigaron los espacios para la docencia y la difusión de la filosofía y el arte.

Partiendo de las ideas de Augusto Comte,⁵⁶ el positivismo postula que el desarrollo de la visión del mundo pasa por tres etapas sucesivas, representadas en el símil de: la infancia, la adolescencia y la madurez. Es éste un proceso en el cual el desarrollo del *Espíritu Positivo* consigue subordinar la imaginación a la observación. El mundo antiguo, formado por sociedades subordinadas a los sistemas de pensamiento religioso, explicaba lo real subordinando por completo la observación a la imaginación, igual que hacen los niños. La visión religiosa del mundo es propia de la etapa infantil de la humanidad, y se extiende, según Comte hasta el propio siglo XIX; la visión filosófico-especulativa encarnada en el liberalismo y los diferentes idealismos del siglo XIX representan la adolescencia de la humanidad y, como toda adolescencia, es una etapa de crisis y radicalismo verbal; por ello es simplemente una etapa de transición, una etapa preparatoria de la madurez, que debe ser abandonada porque aún constituye una visión del mundo fundada en principios y categorías abstractos e indemostrables.

Todavía desde la perspectiva positivista, la verdadera etapa de madurez de la humanidad es constituida por la visión científica que se desarrolla en el siglo XIX, ya que significa plena subordinación de la imaginación a la observación; con la visión científica propia del Espíritu positivo, se arriba a la época en que toda actividad puede ser verdaderamente productiva y feliz.

La educación será, según Comte, el medio a través de cual las grandes masas, *las clases industriales* -como él se refiere a los obreros- arribarán a la nueva

⁵⁶ Comte Augusto La filosofía positiva. Porrúa. Col. Sepan cuantos No. 340. México, DF, 1980

visión del mundo, a la época y a la nueva sociedad. De este modo, la educación constituye el único factor de cambio y de desarrollo social y económico.

En México, esta orientación realmente nunca fue predominante. Desde su surgimiento se vio envuelta en recelos, críticas y resistencias, por parte de casi todos los sectores sociales; no obstante, aportó numerosos institutos científico-literarios y grandes escuelas profesionales, que contribuyeron al desarrollo económico del país.

El Periodo Liberal-revolucionario: Se inicia con el siglo XX y mantiene su vigencia hasta el presente. Es el periodo en el que el liberalismo consigue imponerse como orientación fundamental en la actividad de las instituciones de educación superior.

Es, a la vez, el periodo más dinámico en el desarrollo de la educación superior en México, ya que los cambios de orientación se presentan con mayor celeridad. Pablo Latapí⁵⁷ propone considerar sucesivos proyectos del Estado educador en este periodo del desarrollo de la educación mexicana, a partir del siguiente esquema:

- *Proyecto vasconcelista culturalizador e identitario.*
- *Proyecto de la escuela técnica y su variante socialista.*
- *Proyecto de la escuela de la unidad nacional.*
- *Proyecto modernizador y su variante neoliberal.*

⁵⁷ Latapí Sarre, Pablo Un siglo de educación en México. FCE México, DF, 1998

Sin apartarnos mucho de esta idea, y sobre todo, recuperando la noción de *proyecto* para caracterizar las orientaciones en los distintos momentos, nos referiremos aquí a dos proyectos diferentes:

- El proyecto liberal revolucionario popular
- El proyecto modernizador

El proyecto liberal revolucionario popular: Es el período que va de la lucha y confrontación sobre el proyecto de Universidad Nacional y la creación de Escuelas Tecnológicas, al gobierno de Manuel Ávila Camacho entre 1940-1946. Es decir, comprende los proyectos de los gobiernos surgidos directamente de la Revolución Mexicana, y termina con lo que conocemos como *proyecto modernizador*.

Se trata de un proyecto educativo que se mueve en el marco del pensamiento liberal, y es asumido desde el movimiento de independencia y, más señaladamente, en la época de la Reforma y el Porfirismo; lo caracteriza la preocupación por que la nación reconozca sus deudas con los sectores campesino y popular.

La etapa de la Revolución Mexicana y los años subsiguientes registró, además, la presencia de orientaciones diversas: El propio liberalismo, una orientación cristiana y liberal-cristiana, así como la de los socialistas y liberal-socialistas que desarrollaron proyectos alternativos, cada uno desde su propia perspectiva. Sin embargo, todos los proyectos de principios del siglo XX estaban orientados más bien por aspiraciones de democratización y de modernización de la cultura.

En los años cuarentas y cincuentas, superada la etapa más álgida de conflictos e instaurada en el poder la *familia revolucionaria*, el proyecto educativo se expresará más claramente en torno a los objetivos de modernización y desarrollo del aparato productivo en el marco del proyecto social del *Estado Benefactor*.

El proyecto modernizador. Va de los años cuarentas a los setentas del pasado siglo XX, y pudiera verse como la culminación del proyecto anterior, toda vez que consigue hacer predominar abiertamente el objetivo de formar cuadros profesionales para el desarrollo de una nación moderna. Se ubica todavía en el marco del pensamiento liberal, pero matizando y desentendiéndose en parte de los compromisos sociales con los sectores obrero y campesino asumidos por los gobiernos anteriores. Este proyecto, más que en el marco del pensamiento liberal clásico, debe inscribirse en el del *Estado de Bienestar Social (Welfare State)*, que predominó en esa época como modelo de desarrollo económico y social.

El proyecto modernizador liga las ideas de libertad en lo económico y lo político con la intervención reguladora del Estado sobre la actividad económica y el control de los efectos sociales negativos de la libre competencia. Antes que como instrumento de la unidad nacional, concibe la educación como instrumento fundamental en la tarea del desarrollo económico y como factor de movilidad social.

La perspectiva interventora-planificadora del *Welfare State* tuvo un amplio éxito entre los años cuarentas y los setentas; pero el fracaso de la planificación económica y las nuevas situaciones de crisis en los planos económico y político en los años ochentas impusieron la necesidad de una reorientación de las políticas

públicas. Esta reorientación expresa una nueva concepción del papel de la educación en el desarrollo económico y social.

El proyecto Neoliberal. Comprende la etapa de cambios en las orientaciones de política educativa del Estado mexicano que han tenido lugar a partir de los años ochentas del siglo XX y hasta nuestros días. Este proyecto, aunque mantiene la idea de que la educación superior es palanca del desarrollo económico, introduce un cambio significativo en la interpretación de las funciones sociales de la educación.

Para el Estado, en este periodo, la educación aparece más como asunto privado que público. La educación deja de ser instrumento de política cultural del Estado, para ser concebida como un *servicio* que corresponde al comercio de capital cultural: quienes ofrecen este servicio -sean instituciones públicas o privadas- compiten en el mercado a partir de sus características de calidad.

El discurso liberal clásico hasta los años setentas del siglo XX hablaba de las finalidades de la educación superior, haciendo énfasis en:

- La presencia del Estado y la orientación de las instituciones al cumplimiento de “funciones estatales” a través de la formación de cuadros profesionales para el desarrollo nacional y el fortalecimiento de la soberanía económica.
- El ejercicio de una función socializadora y de democratización en el acceso al conocimiento, en particular al científico y tecnológico, a través de la atención a las demandas de educación proveniente de diversos sectores sociales y democratizando el acceso.

- La conservación, producción, reproducción y de la ciencia con una perspectiva nacionalista y de identidad propia y una concepción de la universidad como *conciencia crítica de la sociedad*.

En cambio el nuevo discurso en que se concreta el proyecto neoliberal de la educación para la sociedad competitiva enfatiza:

- La autonomía de las instituciones como comunidades académicas y profesionales y su orientación definitiva en torno al objetivo de conseguir niveles de excelencia en el dominio de los objetos de conocimiento y en el desarrollo de valores, habilidades y actitudes competitivas para los mercados de trabajo constituidos. Además, se subraya una concepción del saber como *capital cultural* y del alumno como usuario o cliente.
- La autoconcepción de los sujetos de la educación como miembros de las mencionadas comunidades académicas, y no como *ciudadanos en formación* y de la responsabilidad social de las instituciones en términos de competitividad. Se enfatiza de igual forma la necesidad de las prácticas de planeación, evaluación, certificación y acreditación.

Capítulo 3:

La ideología de la sociedad competitiva y su sistema de valores

3.1. Ética y educación

En el presente trabajo de tesis, adoptamos el punto de vista que considera el proceso educativo como un proceso antropogénico en el que los seres humanos se construyen a sí mismos en lo colectivo y en lo individual. La educación constituye el medio por el cual se hace posible un específico modo de ser humano y es siempre un proceso de construcción colectiva: entre el individuo y la comunidad, entre los vivos y los muertos, entre los héroes y los hombres comunes y corrientes. Nos apoyamos para esta interpretación en Octavi Fullat⁵⁸, quien habla de una estructura educanda del hombre para explicar la educación como única posibilidad de existencia del fenómeno humano: "Ser hombre consiste en tener que educarse".

Asumimos también que se trata de un proceso simbólico: un proceso de construcción de significados. En el proceso educativo se constituye algo que no existía antes: un sujeto, una nueva forma de articulación a la vida social y a la naturaleza. La naturaleza simbólica de esa producción y su carácter colectivo e histórico nos permiten hablar de que en el proceso educativo se da lugar a la conformación de universos simbólicos compartidos y colectivamente producidos y reproducidos, es decir, se constituye la cultura. La cultura, la historia, la identidad y

⁵⁸ Fullat, Octavi Filosofías de la educación. CEAC Barcelona, 1995

personalidad del individuo son los resultados del proceso educador en el que se constituye lo humano, y en el cual se hace una apuesta de futuro, se impulsa un proyecto de humanidad, una utopía. La educación impulsa y busca hacer prevalecer en la comunidad un sistema de valores que expresa la visión del mundo y la postura antropológica de esa comunidad; o al menos de la parte que en ella detenta el poder: la que logra plasmar como finalidades educativas su perspectiva de las cosas.

3.2. Valores, axiología, ética y moral

En consonancia con la definición de *cultura* que hemos asumido antes, queremos introducir aquí el concepto de valor en el sentido de *significación asignada*. Entendemos los valores como significados atribuidos a las cosas, contruidos colectivamente y mantenidos como valiosos en dos niveles: en el todo de una cultura, y en grupos sociales determinados.

En el lenguaje ordinario es frecuente encontrar una confusión entre los distintos procesos y fenómenos designados con las palabras: *Axiología, valores, ética y moral*. Con ellas nos referimos a una misma esfera de problemas, fenómenos y situaciones: la del *deber ser*, la de los juicios sobre lo que en determinadas situaciones es dable esperar de los individuos o las colectividades. Las cuatro atañen a la esfera de la acción *preferidora, discriminante entre bien y mal* o ajustada a normas en la que continuamente y en todos los campos de la actividad humana nos vemos envueltos.

La idea -heideggeriana- del hombre como ontocreador, como hemos referido en capítulos previos, nos habla de la posibilidad humana de proyectar sobre la

realidad los elementos de su subjetividad; ello implica la producción de nuevas clases de realidad, la acción de *proyectarse sobre el mundo*, que puede llevar a pensar en la creación de valores como *negación* o *trascendencia* de lo real o natural. Sin embargo, el hombre en este acto de *trascender la naturaleza* no hace sino poner en juego recursos de la propia naturaleza en tanto que, como explica Marx, él mismo es un producto natural.

Por tanto, en la producción de valores, el ser humano no parte de sí mismo, de su pura subjetividad. Pensar así sería colocar la producción de valores por encima del conocimiento como proceso en el que se refleja la interacción práctica entre el hombre y la naturaleza; igualmente se ignorarían los límites impuestos a la acción del individuo por la vida social. Los valores son la expresión simultánea del condicionamiento y de la libertad humana, representan la unidad contradictoria de la necesidad y la libertad, la unidad de naturaleza e historia.

La posibilidad de manifestarse, de trascender sus limitaciones o superar desequilibrios, de objetivar la tensión, el odio o el éxtasis, responde a esta capacidad humana de proyección, y constituye la base subjetiva desde la cual se crean los valores. Pero tan pronto como estos estados subjetivos se traducen en acciones políticas, económicas, teóricas, artísticas o morales, se alcanza el plano de lo objetivo, se produce una síntesis entre objetividad y subjetividad, entre necesidad y libertad. En la medida en que la objetivación de los valores constituye esferas de realidad, éstas responden a la lógica del mundo objetivo. Se constituye, en este proceso, todo un universo de pautas de conducta, de modos y mecanismos de interacción con la naturaleza y con los otros hombres, todo un

conjunto de instituciones sociales que prueban la capacidad humana de rebasamiento de lo real y de sí mismo.

En la vida diaria, sea por la presencia de situaciones excepcionales o de crisis sea por exigencias del propio desarrollo del individuo, o por los problemas y exigencias de la vida colectiva, hombres y mujeres se ven obligados a preguntarse por aquello que motiva y da sentido a su existencia.

En estas situaciones, los seres humanos se plantean y se replantean aspiraciones, afectos, intereses, preferencias, compromisos, en una palabra, todo aquello que consideran valioso, y de conformidad con lo cual su vida es, consecuentemente, digna de vivirse; y las decisiones que toman están en consonancia con esos múltiples replanteamientos. Cuando toman decisiones, los hombres están haciendo juicios de valor, estableciendo un *deber ser* a su conducta; están aplicando una forma de razonamiento que se distingue claramente de la demostración lógica o de la instrumentación práctica. La valoración se distingue principalmente por su carácter normativo-directivo y por los mecanismos que pone en juego para conseguir acatamiento.

Por otra parte, esta clase de juicios no tiene nada que ver con el concepto de *verdad* propio de las proposiciones teóricas o pragmáticas. La valoración no hace verdadera o falsa a una acción, la hace moralmente aceptable, justa, libre, bella, en fin, valiosa. Así pues, en todo momento y en cualquier actividad humana, hemos de tomar decisiones sobre lo que sería *preferible* frente a disyuntivas en las que se juega la sobrevivencia, la pertenencia a una comunidad, la aceptación de los otros, la paz, el bienestar, la felicidad, etc. Continuamente hemos de *preferir*,

de *discriminar*, de *comprometernos*, de *exaltar*, y con esto reivindicar como *valiosas* determinadas conductas, situaciones o ideas, tanto para nosotros como para la comunidad a la que pertenecemos.

En esa acción *preferidora*, lo que hacemos es atribuir un significado a las conductas, situaciones o ideas que son objeto de preferencia, elevándolas a una categoría de *superiores* u *obligadas*. Lo que las hace tener ese carácter es que en ellas se encarnan valores.

La concepción de los valores como *atribución de sentido* es resultado de la *acción preferidora* o *proyección de la subjetividad* humana y remite al problema del origen de ese sentido. Para abordarlo, hemos de advertir la presencia de tres elementos:

1. **La acción de *preferir*.** La capacidad, aptitud o disposición para *optar*; sea que se piense sea que se piense la acción como producto de: la insuficiencia biológica, la coexistencia al lado de otros; o de la pertenencia a una clase de seres a los que se ha “distinguido” con dicha aptitud; o que se crea que la acción de preferir ella es el “ser esencial” del hombre. Estas soluciones y otras que se han dado o puedan darse a la capacidad humana del preferir (desde la filosofía, las ciencias sociales o desde cualquier otra disciplina) nos hablan del hombre como productor, reconocedor, *intuidor*, *proyector* o creador (según la perspectiva teórica que se asuma) de valores; en consecuencia como capaz de tomar decisiones axiológicas, con la disposición a otorgar o reconocer lo valioso de las acciones, las cosas, los procesos, etc.
2. **La existencia de un *ideal*.** Representación del ser humano (hombre o mujer) *bueno*, *eficiente*, *comprometido*, *bello*, etc., como encarnación de lo preferible,

sea que se trate de cualidades, conductas o modos de pensar. Los ideales constituyen también representaciones de objetos, situaciones, procesos, igualmente buenos, eficientes, bellos, etc.; y, a la vez, la representación de lo preferible supone una cierta estructura y jerarquía entre valores. Mientras unos serían absolutamente centrales y definitorios del ideal, otros serían subordinados y, en determinadas situaciones, prácticamente accesorios -el ideal no dejarían de serlo si ellos no están presentes. La estructura o jerarquía nos habla de un sistema de valores; y este sistema, de una ética.

3. **La existencia de *normas*** que se desprenden del seguimiento del ideal. La vida ordinaria está compuesta de múltiples acciones *preferidoras* y de situaciones muy diversas en las que no cabría esperar un único modo de llegar al ideal. Por tanto, conductas diversas llevan a la realización de los mismos valores y al cumplimiento del ideal, siempre que, en algún sentido, concuerden con el modelo. Este es el terreno de la conducta moral, donde los individuos o comunidades concretas realizan u orientan su vida diaria, buscando la realización del ideal ético; donde se sigue la norma y las conductas se ajustan a ella. No hacerlo produciría un sujeto inmoral o amoral, lo que puede tener consecuencias graves en su relación con los otros (y aún para consigo mismo, dada la necesidad de una estructura operante del sujeto).

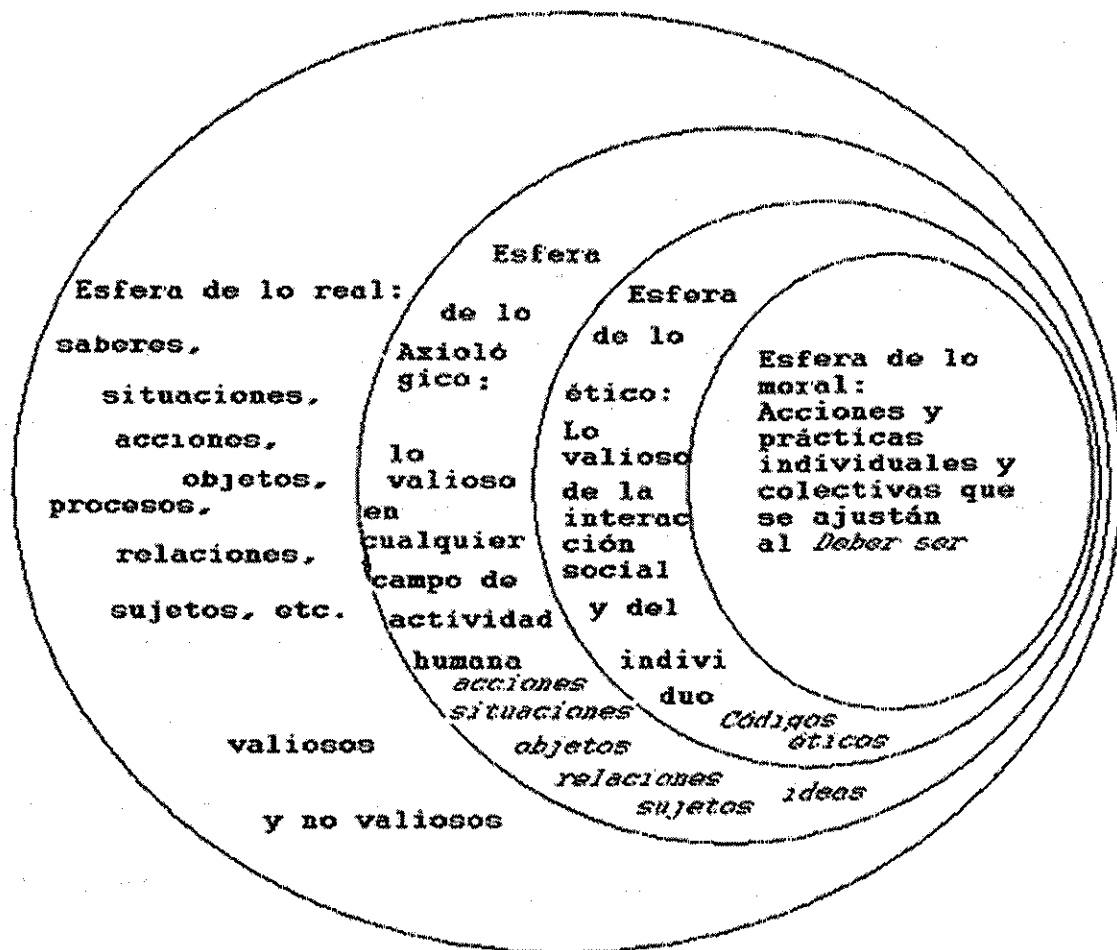
En resumen, podemos distinguir tres esferas de problemas en relación con los valores:

1. La esfera de lo axiológico: que remite a la existencia misma de los valores; al reconocimiento o producción de los significados de valioso, bello, útil, bueno,

etc. en cualquier esfera de la acción humana: cognoscitiva, económica, social, cultural, ética, psicológica, lúdica, religiosa, etc.

2. La esfera de lo ético: el ámbito de los valores para la interacción social y la realización del individuo; es la de los códigos de conducta posibles de asumir para con los demás o para conmigo mismo.
3. Finalmente, la esfera de lo moral: aquélla de las prácticas concretas de los sujetos buscando ajustar su acción al código que recoge los valores preferidos.

Figura 2: Axiología, Ética, Moral y realidad



TESIS CON FALLA DE ORIGEN

3.3. *La comunidad ética*

De acuerdo con lo planteado en el punto anterior, la acción valorativa y la conducta ética en que ésta se encarna constituyen formas del ser del hombre. Ya que no hay hombres sin acción valorativa y sin un código ético al cual ajustar su acción. La conducta ética tiene sentido en relación con el individuo y su supervivencia, su felicidad o su comodidad o su realización, y también es un instrumento fundamental de la convivencia humana. El origen de la consideración de la vida en común como algo valioso, es decir, de la valoración de la comunidad, se localiza según Adela Cortina (2001) en tres fuentes: Israel (El Génesis), Atenas (*La República* de Aristóteles) y Londres (El *Leviatán* de Hobbes).

La primera de las tres interpretaciones apunta al tema de la identidad como fundamento de la comunidad. Cortina (2001) observa que en el libro del Génesis, argumenta aparece el relato del reconocimiento recíproco en el que Adán ve en Eva a sí mismo: “y dijo Adán a la mujer: esto es carne de mi carne y hueso de mi hueso”; de tal percepción se desprende la identificación del bien común con el bien privado. Esta interpretación de la comunidad, que Cortina recoge en el concepto de *Alianza*, está presente hasta nuestros días; se ha transmitido principalmente a través de la tradición de pensamiento judeo-cristiana, y está presente en los planteamientos de pensadores como Hans Jürgen Habermas.

La segunda: la solución aristotélica, entronca al individuo con la comunidad más que consigo mismo, y ve en la *res pública* no sólo una realidad superior, sino también anterior al individuo. Cortina ubica esta concepción en la noción de *República* y refiere con ella al estado natural de cooperación y compromiso entre

los seres humanos que Aristóteles propone en su concepto del hombre como *animal político (Zoon Politikon)*.

Según Aristóteles⁵⁹, toda actividad humana tiende hacia algún fin (*telos*). Los fines de la actividad humana no son siempre los mismos, y en consecuencia las acciones humanas tampoco son siempre iguales. Cabe al menos distinguir entre: una acción inmanente que lleva en sí misma su propio fin, la *praxis*; y la que conduce a la producción de una obra exterior al sujeto, la *poiésis*. En la *praxis*, la producción de ese otro bien es su fin: Unas actividades llevan a otras; unos fines se subordinan a otros, existen para hacer posibles estos otros, configuran una jerarquía entre ellos y en las actividades que los producen. Todo esto supone un fin último del hombre al cual estarán subordinados todos los demás, un fin que ya no es medio para ningún otro fin.

El fin o Bien último, querido por sí mismo y fundamento de todos los demás, es la *Felicidad (Eudemonia)*. Aristóteles invita a distinguir entre ella y aquellos otros fines que la procuran. La *Felicidad* no es la riqueza, los honores, la fama o el placer, pues todos estos no son más que bienes externos (por sí mismos no nos hacen felices). No son perseguidos por ser medios para alcanzar la felicidad. La *Felicidad* es la única que se basta a sí misma para ser. Es *autárquica y perfecta*. La verdadera *Felicidad* nace del ejercicio de la virtud y más específicamente de la sabiduría -virtud intelectual- que es el mayor bien para el hombre. La virtud intelectual es propia del pensamiento y debe ser aprendida a través de la educación. La virtud no es innata, como lo son las pasiones o el instinto; no

⁵⁹ Aristóteles *Ética a Nicómaco*. Porrúa México, DF, 1975

pertenece sólo al orden del *logos*, sino, también e inevitablemente, al *ethos* que sólo se realiza en la comunidad. "El bien es ciertamente deseable cuando interesa a un solo individuo; pero se reviste de un carácter más bello y más divino cuando interesa a un pueblo y a un Estado entero" (Ética a Nicómaco I, 2.)

De este modo ética y política están íntimamente vinculadas en Aristóteles. La ética desemboca en la política y se subordina a ella, en la medida en que la voluntad individual ha de subordinarse a las voluntades de toda una comunidad; y la política incide en el terreno de lo ético cuando promueve que el Estado eduque a los hombres en la virtud y, sobre todo, en la justicia. Ambas, ética y política, remiten al bien del hombre. El bien de la ciudad y el del individuo coinciden porque la *Felicidad* de la comunidad como un todo es la suma de la felicidad de cada individuo que integra esa comunidad.

De este modo, para Aristóteles el Estado es anterior al individuo, al igual que el todo es anterior a las partes que lo componen. El Estado es concebido como un gran organismo autosuficiente y autónomo, regido por la justicia y la sabiduría.

La tercera solución: la propuesta por Thomas Hobbes en el *Leviatán*, parte del supuesto de la maldad natural del ser humano (*el hombre es el lobo del hombre*) y define a la comunidad -al Estado- como un artificio necesario para limitar la lucha y las desmedidas aspiraciones humanas a poseerlo todo, a despojar a los otros.

Según esta perspectiva, la constitución del artificio se concreta en el *contrato* y no nace de la naturaleza, sino del temor, es una decisión humana y no un estado de naturaleza. El estado de sociedad rompe al estado de naturaleza en beneficio de la supervivencia, trayendo la paz y el bienestar con el imperio de la ley.

El liberalismo -Hobbes es uno de los primeros liberales- introduce una diferente noción de la comunidad ética, según la cual el centro de La acción humana no se ubica en la realización de las necesidades y expectativas, tales como la necesidad natural de la interacción y el compromiso ético que responde al reconocimiento del otro como yo mismo, en la *alianza* -querer el bien del otro como mi propio bien-; sino en el imperio de la ley y la razón, como medio para evitar la devastación de unos a manos de los otros al interior de la comunidad: El *contrato* –que mueve a querer el bien del otro para evitar el mal propio.

Como vemos, la idea de que la vida colectiva beneficia y enriquece a la comunidad, sea bajo la forma de *alianza* o de *contrato*, viene de la antigüedad. Su valor radica en que el criterio que norma la conducta corresponde a las expectativas e intereses de todos los miembros de la comunidad, al ser considerados como iguales entre sí, como identificados en su calidad de seres humanos.

La forma más conocida de esa comunidad ética fue la *Ciudad-Estado* de la Grecia clásica. Los intelectuales de aquellas comunidades fueron los primeros en considerar como valiosa una vida en común que, además de abrir la posibilidad de alcanzar sin riesgos y sin conflictos los intereses y expectativas de cada uno en particular, trascendía a esos intereses, dando lugar a una nueva clase de realidades que, sin duda, los enriquecían en muchos sentidos: la comunidad ética o virtuosa. El ciudadano de la *Polis* griega, el *Zoon Politikón*, es un sujeto activo, comprometido, que encuentra en la participación de la vida de la comunidad la más importante forma de realización del bien. La participación ciudadana, en este

caso, no es un derecho del individuo, sino una responsabilidad asumida como consustancial a la condición de hombre libre. Es ineludible, toda vez que la no-participación aparece como falta de virtud.

En las sociedades modernas, en cambio, la consideración de la comunidad como algo valioso parte del supuesto del contrato. Supone a los individuos participando a través de mediaciones como: los partidos, el voto universal, delegados o representantes en el ejercicio efectivo del poder social que garantiza la supervivencia. El ciudadano moderno (el *citoyen* de la declaración universal de los derechos del hombre y del ciudadano) es el *sujeto de derechos*; un sujeto que tiene, entre otros, el derecho de participar en la vida colectiva, pero que no se ve forzado: aún cuando la considere valiosa, puede abstenerse de participar en ella.

El *ciudadano moderno* disfruta de la protección y garantía del Estado respecto al dominio y usufructo de su persona, su familia, su credo y su patrimonio. Tiene derecho a participar del bien común, de la común protección a través del Estado y sus aparatos de poder, así como de la posibilidad de elegir y/o ser elegido para el ejercicio del poder público. Pero, por un lado, ese disfrute depende de la posesión efectiva de una familia, un credo o un patrimonio; y, por otro, es su convicción, su *compromiso* lo que puede llevarlo a participar en la vida colectiva, y no su condición de ciudadano. Al igual que en la *Polis* griega, en la condición de ciudadano se basa de posibilidad de disfrutar estos derechos. Sin embargo, la *ciudadanía* y el bien común se han vuelto abstractos: es la ley la que coloca al sujeto en la posibilidad de participar, no su propia existencia.

En la polis griega era condición para ser ciudadano tener una determinada identidad, familia, patrimonio y creencias, y no se tenía más remedio que participar en la política de la ciudad. En cambio el ciudadano moderno, en tanto que sujeto de derechos, obtiene de la ley la garantía de que no se verá afectado (ni por parte de sus conciudadanos, ni del Estado, menos de extraños) en el disfrute de su identidad, familia, patrimonio o creencias, si es que se encuentra en posesión legítima de ellos. Tampoco se verá apremiado a la participación política si su deseo es abstenerse, incluso puede renunciar a ella, lo cual muy frecuente y masivamente ocurre en nuestro tiempo.

El ciudadano posmoderno encuentra una exacerbada no-exigencia de la participación y la opción efectiva del ensimismamiento. Norbert Bilbeny (1997) destaca que, en la sociedad digital de nuestro tiempo, el comportamiento social se ajusta al canon lúdico que sustituyó al del esfuerzo y al ascético, propios de la sociedad moderna y medieval.

En función de este primado de la cultura del disfrute, de la ética del poseer, asistimos a la aparición de nuevos fenómenos sociales como: la *Apraxia*, o apoliticismo y ausencia de compromiso social; la *Alogia*, o ausencia del pensamiento típica de la nueva forma de conocer de modo presentativo y no representativo; la *Anestesia*, o clausura de la sensibilidad y la compasión para con los demás; y, finalmente, la *Akrasia*, o ausencia de moderación e intemperancia. (Bilbeny 1997).

Ahora bien, por encima de estas particularidades históricas y conceptuales, es posible advertir tres principios fundantes de la comunidad ética y democrática; en

función de los cuales ésta ha representado un valor y una práctica social valiosa en la cultura occidental, sea que se trate de la antigua *Polis* griega, del Estado-nación moderno, o del Estado mínimo posmoderno. Estos principios son:

1. Todo individuo se encuentra inevitablemente inmerso en una comunidad, necesita de ella y al mismo tiempo es ella. Existe a través de ella.
2. La vida colectiva potencia y enriquece la calidad de vida, las inclinaciones, preferencias, expectativas e intereses (desde cognoscitivos y afectivos hasta económicos) de todos los individuos, y da lugar a realidades nuevas y valiosas.
3. Todo individuo debe encontrar, en las interacciones con los otros, la realización de las propias necesidades, expectativas e intereses.

3.4. Individuo y comunidad en la cultura posmoderna

Desde 1980, cada cinco años, se aplica la encuesta mundial de valores del Consorcio Inter-universitario para la Investigación Social y Política (ICPSR)⁶⁰ en una gran diversidad de países incluyendo a México. Analizando los resultados de la aplicación de 1985, Ronald Inglehart (1994), -director de la encuesta- establece que la sociedad contemporánea se mueve hacia un individualismo radical; que en los últimos años se vive una recomposición en lo axiológico en el mundo y que, crecientemente y sobre todo los países avanzados, se ha visto una sustitución de los valores comunitaristas (que Inglehart considera propios de los tiempos de

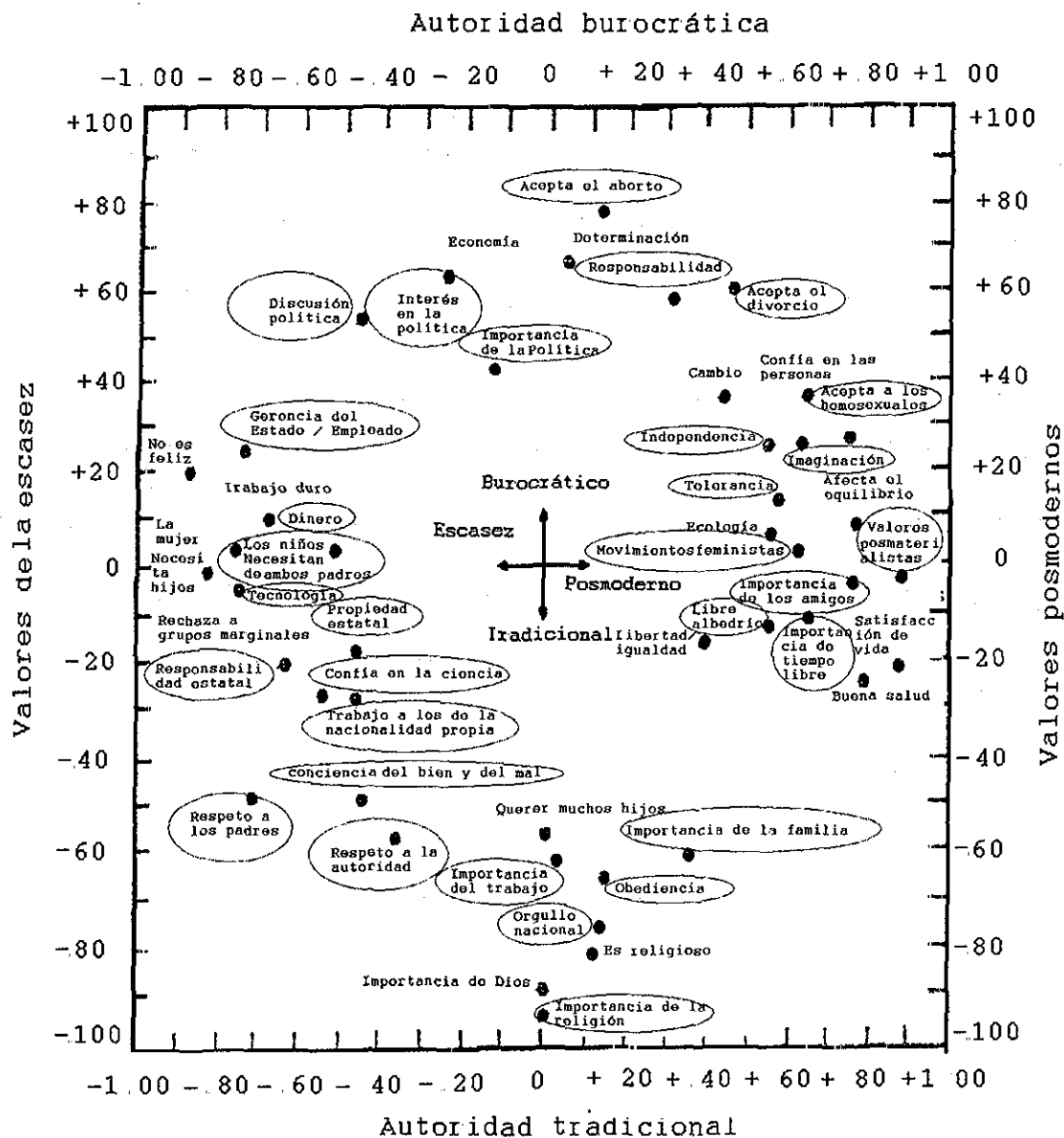
⁶⁰ Inter-university Consortium for political and social research (ICPSR). World values survey. 1981-1984 and 1990-1993 (study S6160)

escasez y del ascenso y consolidación del capitalismo en esas sociedades) por valores individualistas, tanto en lo relativo a la convivencia, como en la realización individual.

Este cambio, que Inglehart llama *síndrome posmoderno*, se ve fortalecido por la creciente integración de las economías y de la cultura en el mundo, con la ya conocida secuela de crisis de sentido y de pérdida de identidades colectivas.

La tabla que incluimos enseguida nos muestra la situación de la cual habla Inglehart. En ella puede advertirse el modo como, en las distintas sociedades, se vive una situación diferente en cuanto al predominio de valores más centrados en la comunidad o valores individualistas, dependiendo del grado en que, en la sociedad respectiva, se vive el *síndrome posmoderno*.

Figura 3:
Inglehart: Correlación entre autoridad estatal y valores



Fuente: Inglehart, Ronald "Modernización y posmodernización. La transformación de la relación entre desarrollo económico y cambio cultural y político". Revista Este país. Sección folios. No. 38, página 38/VIII (versión CD)

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Con el concepto de *autoridad burocrática*, Inglehart se refiere al aparato estatal moderno, desligado de los ámbitos económico o religioso, sea que se trate: del aparato de gobierno interventor-regulador del Estado de bienestar social o del *socialismo real*; o bien del aparato estatal minimizado del neoliberalismo. En cambio, con el concepto de *autoridad tradicionalista*, el autor se refiere al aparato estatal propio de sociedades en las que el poder político se encuentra amalgamado con la propiedad y el poder económico y religioso.

Si observamos el cuarto superior derecho de la figura 3, podemos advertir una mayor presencia de valores individualistas y de desapego a los valores comunitaristas, ya que los valores individualistas son predominantes en las sociedades más *avanzadas* en el desarrollo capitalista posindustrial. Esas sociedades tienen un modo altamente burocratizado del ejercicio de la autoridad, lo que significa -en términos parsonianos- unidades sociales especializadas en el ejercicio del poder, en términos de Inglehart. En consecuencia en estas sociedades se vive en un ambiente cultural enteramente posmoderno.

En cambio en el cuarto inferior izquierdo de la misma figura advertimos una mayor presencia de los valores comunitarios y tradicionalistas, incluso premodernos, que prevalecen en las sociedades más apegadas a formas del ejercicio de la autoridad tradicionalista; es decir, aquellas sociedades donde la función de gobierno no está especializada, sino que se vive una amalgama de funciones: económicas, culturales, religiosas y aún de lazos de sangre, en el ejercicio del poder.

Los cuartos superior izquierdo e inferior derecho de la figura representan sociedades en transición. Las ubicadas en cuarto el superior izquierdo son

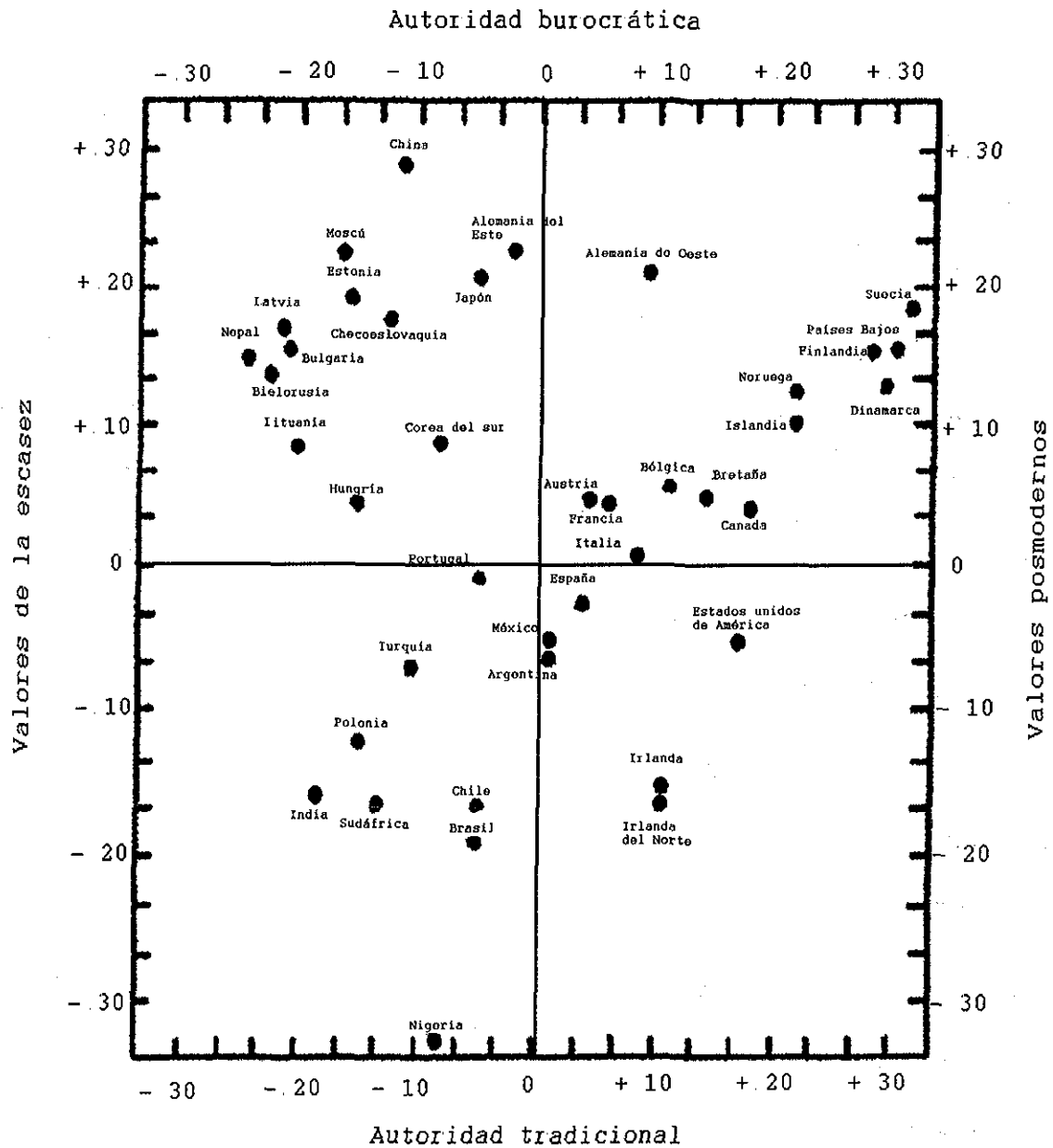
sociedades con escaso desarrollo económico versus un elevado desarrollo moderno de las formas de autoridad; mientras las del inferior derecho son aquellas con un elevado desarrollo económico, pero con escaso desarrollo de las formas modernas de autoridad. Se oponen así las sociedades *atrasadas* con autoridad burocrática y sociedades *avanzadas* con autoridad tradicionalista.

De este modo Inglehart asocia el cambio sociocultural –en particular el desarrollo de los sistemas de valores- y las formas de autoridad, a los factores económicos.

Por otra parte, en la figura que viene a continuación, Inglehart localiza, por países, el síndrome posmoderno. Sitúa el sistema de valores de la posmodernidad en los países que forman lo que llamamos el *primer mundo*, en las cuales no son ya valores fundamentales los valores tradicionales de la modernidad: Una ciudadanía comprometida con el poder del Estado; un sujeto que aspira al progreso social y económico y al primado de la razón en el mundo; un sujeto que busca la emancipación social y la libertad como igualdad y equidad, etc.

En esos países, sostiene Inglehart, son más importantes: los grupos de edad o de intereses, que las asociaciones políticas; la realización personal, que el éxito económico; los amigos y confidentes que padres y hermanos y, sobre todo, que los conciudadanos.

Figura 4:
Inglehart: Autoridad estatal y valores, por países.



Fuente: Inglehart, Ronald "Modernización y posmodernización. La transformación de la relación entre desarrollo económico y cambio cultural y político". Revista *Este país*. Sección folios. No. 38, página 38/VIII (versión CD)

TESIS CON
 FALLA DE ORIGEN

Como puede apreciarse, los países avanzados y económicamente poderosos que participaron en la encuesta se concentran en el cuarto superior derecho de la figura 4. Se trata de países con autoridad burocrática, es decir, no tradicionalista, y con desarrollo económico muy elevado. Mientras en el cuarto inferior izquierdo aparecen los países más atrasados en ambos aspectos. Si reconocemos el tradicionalismo de los Estados Unidos, no es de extrañar el lugar en el que aparece en la figura; y lo mismo vale para el caso de Irlanda.

El análisis de Inglehart encuentra también una relación (que se expresa en la figura) entre: religiosidad y autoridad tradicional, y valores de la escasez; por esto encontramos en el cuarto inferior izquierdo, y en general en la parte inferior de la gráfica -de nuevo Estados Unidos e Irlanda-, países altamente religiosos; en tanto que los países con más desapego de las morales confesionales aparecen en el cuarto superior derecho.

Por supuesto que los países con un mayor atraso económico se encuentran en la parte inferior y hacia la izquierda; y los más desarrollados, en la superior y, en general, hacia la derecha de la figura.

Ambas figuras (3 y 4) reflejan claramente los rasgos del proceso de cambio sociocultural posmoderno. En ellas podemos advertir el tránsito o desplazamiento desde la visión del mundo de la modernidad -y aún de visiones del mundo más antiguas-, su antropología y su ética, hacia nuevas significaciones y nuevos modos de ver al mundo y de estar en él, vale decir, nuevas ideologías.

Son muchos los factores que marcan el cambio, y por supuesto no se puede ignorar, en ningún intento de explicación, el importante papel que juegan los tremendos callejones sin salida generados a partir de los grandes fracasos del proyecto de la modernidad.

En este marco tienen lugar los proyectos de cambio educativo que discutimos en este trabajo y en los que se asume, acriticamente, la ideología neoliberal y los valores que la representan. Estos proyectos son también expresión del cambio sociocultural posmoderno en nuestro país.

El caso de México (como puede verse muy claramente en las figuras anteriores) es el de un país en el que no predomina por completo el sistema de valores y el modo de ejercicio de la autoridad propios de la posmodernidad: Los valores predominantes en México, según la encuesta, son los que se encuentran al centro de la figura 3. Igualmente, nuestro país en la figura 4 se localiza también en el centro. Es decir, en nuestro país y en particular en los proyectos de cambio en educación superior, lo que tenemos es una situación que no supone una ruptura radical con la tradición, ni tampoco una aceptación radical de los nuevos valores posmodernos; más bien encontramos, como veremos más adelante, una amalgama entre valores modernos y posmodernos.

Se trata de propuestas de cambio que, al mismo tiempo que intentan promover un papel más significativo de los procesos de formación de profesionales en el desarrollo económico del país, incorporan los valores de la competitividad, la eficiencia y la calidad; entendida ésta última como dominio del conocimiento, más avanzado, de las habilidades y actitudes más favorables a los nuevos usos

sociales del conocimiento. Incorporan también los valores de la solidaridad y el compromiso social propios de una concepción de lo educativo, más preocupada por el desarrollo social que por el económico. Así, estas propuestas son modernas en determinados aspectos, mientras en otros resultan radicalmente, posmodernas.

Por otra parte, esta combinación refleja el hecho de que entre el sistema de valores de la modernidad y el de la posmodernidad no hay una ruptura absoluta (Ver tabla comparativa página 225). En la sociedad y en la cultura contemporáneas, al mismo tiempo que se introducen nuevos valores y se abandonan otros, también se mantienen algunos que aparecen en el nuevo sistema, aunque con una jerarquía distinta a la que tuvieron antes.

De este modo, según como se plantean las propuestas en el proyecto neoliberal de cambio educativo, éste representa la apuesta de ciertos sectores sociales por la transformación de la educación; una apuesta que busca poner a tono la educación con los estándares internacionales y las llamadas *prácticas de clase mundial*, empujarla hacia el cambio posmoderno. De igual forma, en la representación discursiva de ese proyecto, la resistencia de determinados sectores a dichos proyectos representaría: la fidelidad al proyecto educativo del liberalismo clásico; o la insistencia en alguno de los diversos proyectos que han tenido presencia en el ámbito nacional, y que ya hemos reseñado antes (páginas 81 a 92).

De acuerdo con las metas que se plantea explícitamente, el proyecto neoliberal de cambio educativo en México buscaría orientar los procesos de formación de profesionales haciendo de ellos un medio para el apuntalamiento de la articulación

de nuestra economía y nuestra cultura a los parámetros y estándares internacionales del mundo globalizado. En este sentido el proyecto educativo neoliberal promueve un sistema de valores distintivo del proyecto de sociedad, del cual forma parte. Pero en la medida en que el poder de este sector social enfrenta el de otros (a los que no se consigue acallar por completo), que reivindican la justicia de orientaciones anteriores; se produce una situación en la que, junto a los nuevos valores, se mantienen algunos de los que dieron forma y sentido a los procesos educativos en México hasta los años ochentas del pasado siglo XX.

En la confrontación actual en torno a las finalidades en educación superior en México tenemos efectivamente dos visiones del mundo y de la vida social: una se apoya en un sistema de valores individualista y la otra en uno comunitarista. En esa discusión, este trabajo quiere reivindicar esta última posición como necesaria en la formulación de finalidades en los proyectos de cambio educativo, y se coloca al lado de quienes reivindican un proyecto comprometido con la historia nacional y con la tradición humanista y comunitarista de la vida colectiva.

De este modo, lo que resulta objeto de discusión en las propuestas neoliberales posmodernas impulsadas en México por los sectores sociales más comprometidos con lo que Inglehart llama el *síndrome posmoderno* -dados sus intereses económicos, políticos o culturales- es el individualismo ético. Ese manera de ser individualista que, argumenta Victoria Camps, “[...] es característica de las sociedades más modernizadas, y que hace enormemente difícil el desarrollo de las virtudes públicas, cívicas o democráticas... nuestro individualismo... no se

distingue -argumenta- por la veneración del ego... sino más bien por el desmembramiento de las sociedades en grupos [...]” (1993:11)

Por supuesto que el individualismo fue una creación de la modernidad; constituye la reivindicación del valor de la persona y tiene una repercusión importante en las nociones de *libertad y autonomía del sujeto*. Pero el individualismo entendido como obstáculo, el individuo falto de solidaridad, insensible hacia el sufrimiento de los marginados del desarrollo económico; el individuo sin interés por los asuntos públicos. La “escasez de ciudadanía”, sostiene Camps, es una ideología de las sociedades *avanzadas*: “Un mundo tan comunicado como el nuestro debería tener intereses más dispersos. Individualismo significa atomización, encierro en lo privado y desafecto hacia lo público. Con lo cual la democracia se ve amenazada en sus propios cimientos”. (1993:14)

La modernidad, con sus descubrimientos y sus revoluciones introdujo la tolerancia, la conciencia de la diferencia; abrió la puerta a la posibilidad del reconocimiento del otro; pero condujo también, como afirman Berger y Luckmann, a la crisis de sentido, a la confusión respecto del ideal ético con el que habría que comprometerse, y nos obligó a encerrarnos en nosotros mismos.

El individualismo ético posmoderno hunde sus raíces en la propia modernidad. En la ideología neoliberal están presentes valores que son también centrales en la modernidad; sus teóricos reclaman, incluso, estar planteando una recuperación de los “verdaderos fundamentos del liberalismo clásico”, desvirtuados o corrompidos en el proyecto del Estado de bienestar social.

Sin embargo, es necesario tener claro que la propuesta ética del liberalismo clásico no colocaba a la comunidad y al interés común en el segundo plano, como lo hace el neoliberalismo. Menos aún lo hacen el proyecto del Estado de bienestar social o el proyecto socialista que, como proyectos de reforma del liberalismo, precisamente reivindican los aspectos comunitaristas de la concepción liberal de la vida social.

En nombre de esa supuesta recuperación del *espíritu* liberal clásico, el neoliberalismo crítica la interpretación que el *Welfare State* y los *totalitarismos* socialistas, tienen de las responsabilidades del Estado para con los sectores sociales más desfavorecidos, entendiéndolas como “interés nacional”, “bienestar social”, “revolución social”, etc.

El neoliberalismo reivindica la idea de que la sociedad existe para la realización individual, y al ser el terreno de esa realización, debe aportar los elementos que la hagan posible, como si el individuo fuera anterior a la existencia de la sociedad. “El individuo, se siente más seguro en la piel de burgués que en la de ciudadano” (Camps 1993: 21). Por su parte, socialdemócratas y socialistas plantean que el individuo y la sociedad son uno solo, que el individuo se constituye en la sociedad y a ella se debe. La acción de los individuos da lugar a la existencia de la comunidad, y en ella se realizan valores como solidaridad, identidad nacional, bien común, que antes que servir al individuo, la sirven a ella misma como entidad superior.

Como hemos dicho, en el neoliberalismo se encuentran los mismos valores de la visión del mundo del liberalismo, pero jerarquizados de distinto modo y, por tanto,

constituyendo, de hecho, otra visión del mundo; en ella se apuntala una idea de la vida social cuya orientación principal no es la realización de valores comunitarios, sino individualistas.

3.5. La crisis posmoderna del valor de la comunidad ética y democrática

Según venimos señalado a propósito de los resultados de la encuesta mundial de valores, en la actualidad nos encontramos frente a una situación social en la que el sentido de pertenencia a la comunidad ha entrado en crisis como resultado del individualismo extremo, que va cobrando preeminencia en el preferir del hombre posmoderno.

Frente a esta situación algunos intelectuales se orientan definitivamente en la dirección de recuperar la utopía moderna o clásica aristotélica que reivindica la comunidad actuante de la sociedad democrática; este tipo de intelectuales: “viven hoy una nostalgia de ciudadanía republicana”, que se expresa en el hecho de que a la concepción liberal individualista de la ciudadanía contraponen una concepción comunitario-republicana recuperada de la democracia griega y de las repúblicas italianas del renacimiento que “concebían la participación política en el autogobierno como esencia de la libertad”. Victoria Camps⁶¹

Otros intelectuales, en una perspectiva menos terrenal, reivindican los valores de la tradición judeo-cristiana, que define a la comunidad como “naturalmente” dada, y producto del reconocimiento del otro como parte de mí mismo.

⁶¹ Camps, Victoria “La identidad ciudadana”. (Extracto de conferencia en [El País Digital](#), 26/04/00)

Lo que enfrenta hoy dificultades especiales es el intento de recuperar la comunidad democrática desde la concepción moderna de *ciudadanía*; es decir, el propósito de hacer que al significante *comunidad ético democrática* corresponda el significado: “todo individuo o grupo de los que componen la sociedad puede hacerse presente en la toma de decisiones y en el gobierno de la vida colectiva, participando activamente en la construcción del bien común, obteniendo de ello beneficios tangibles”.

No sólo es el carácter abstracto del concepto; sino también el hecho de que las situaciones y circunstancias concretas de la práctica social contemporánea son muy distintas de las típicas de la modernidad. Hoy día la vida de la comunidad involucra actores y sujetos sociales que no se ajustan al concepto abstracto de *ciudadano* ni existían en el momento en que la concepción de la democracia como *igualdad ante la ley y libertad individual* de participación se desarrollaron.

Es un hecho que, a lo largo de la segunda mitad del pasado siglo XX, se perfila un desvanecimiento de la relevancia social de las nociones modernas de *comunidad, ciudadanía y democracia*. Muchas voces han enfatizado la inviabilidad de dichas nociones, en el presente, y han proclamado su desencanto respecto a: la cultura moderna, su visión del mundo, sus estructuras sociales y sobre todo sus promesas de libertad, bienestar y felicidad.

En contra de la idea de un ciudadano único, universal, abstracto, que la modernidad proponía para entender las relaciones sociales, lo que indubitablemente vivimos es: la diversidad, el imperio de la diferencia, el avasallamiento del interés general, y el desencanto respecto a los valores y

promesas de la modernidad. En contra de la abstracta definición ilustrada del individuo, y de sus derechos y libertades igualmente abstractos, lo que hoy enfrentamos es la aplastante realidad de la diversidad étnica, racial, identitaria, sociocultural.

"La diferencia está en auge es un signo de calidad. Significa distinción, poder y atributos para distanciarse de lo masivo. Es la expresión de la aristocracia en nuestro tiempo ... se ha ido creando una ideología de lo individual y la diferencia como resultado de la exacerbación de la crítica de la modernidad y la ilustración ..." (Camps 1996:137)

La crítica radical del carácter mítico de los fundamentos y de las esperanzas y el deterioro de la calidad de vida de numerosas personas en el mundo, han generado un desencanto y un pesimismo que parece cobrar mayor presencia entre nosotros.

Para el individuo posmoderno sólo resulta importante no sujetarse a todo lo que contravenga a su interés; se trata sólo de estar bien y disfrutarlo, desde la sensualidad y la sensoriedad, mientras duren.

Se ha impuesto así, según apuntamos antes, el síndrome cultural posmoderno (Inglehart 1994) que caracteriza el abandono del sistema de valores que fue clave en el surgimiento de la sociedad industrial: El éxito económico, la racionalidad, la sujeción a la voluntad mayoritaria en la conducción de la vida colectiva, la idealización del progreso y el avance de la ciencia, han perdido importancia para estos nuevos ciudadanos que hoy prefieren subordinar el crecimiento económico a la protección del ambiente; que privilegian la realización personal frente al éxito económico o el imperio de la voluntad general.

La autoridad jerárquica, la centralización y la grandeza del Estado –sostiene Inglehart- han caído bajo sospecha y han alcanzado el punto en que su eficiencia se vuelve menor y resultan menos aceptables. La mentalidad posmoderna refleja una disminución creciente de la importancia que se acredita a toda autoridad y una pérdida de la confianza en las instituciones burocráticas y jerárquicas típicas del Estado moderno.

Frente a esta situación, Camps (1996:138) considera que, efectivamente, hay que valorar y reivindicar los logros de la modernidad que han significado un avance histórico, tales como: la individualidad, la privacidad, la libertad, la autonomía y la diferencia; pero que no podemos desentendernos de la necesidad de la convivencia:

“No hemos sabido conjugar la libertad cooperante y participativa de los antiguos con la libertad independiente de los modernos. Al buscar la autorrealización en lo puramente privado, el individuo tiende a desprenderse de todas las ataduras sociales..., no hay forma de unir a los individuos en torno a proyectos comunes.” (Camps 1996:140)

En estas condiciones, si puede hablarse hoy día de comunidad democrática no será, para referirse a los mismos valores abstractos: *Estado de derecho, igualdad ante la ley, respeto a la voluntad mayoritaria* que perdieron su sentido junto con la pérdida de eficacia de los *grandes relatos* de la modernidad. Habrá que concebir e impulsar otros que contemplen la heterogeneidad, la diversidad y la posibilidad de que los intereses y expectativas minoritarias (que nunca serán mayoritarias) puedan ser realizadas en la vida colectiva y en la ley. Otros valores que sean garantía del respeto de la diferencia y del enriquecimiento de la vida colectiva a partir de ella, en la medida en que ésta de lugar a valores universalizables.

En una visita a Monterrey⁶², José María Mardones destacaba el potencial democratizador de movimientos sociales, como los de desobediencia civil, porque son movimientos que sin afectar al marco constitucional y sin violencia eticizan a una sociedad democrática; ya que ponen en cuestión el sentido de justicia de la mayoría, invocando los mismos fundamentos democráticos en que se apoya la sociedad.

La crítica de la injusticia, -decía Mardones en esa ocasión- es una especie de *sanación ética*, y constituye un ejercicio de formación de la voluntad general. Es decir, de conformación de nuevas normas y principios para la interacción social.

A diferencia del pensamiento ilustrado en el que las normas -en cuanto encarnaciones de la razón- están fijadas de una vez y para siempre; las normas que resultan de esa crítica, son una construcción colectiva que se ha universalizado porque responde a los intereses de todos.

Partiendo de estos planteamientos, él formulaba un concepto de democracia en el cual sólo son éticas las relaciones simétricas entre los individuos; aquéllas en que se realiza el principio de la universalidad, tanto la universalidad del respeto mutuo, como la universalidad de la autonomía de las personas.

⁶² Mardones, José María curso: La ética discursiva Monterrey, N. L. ITESM, enero de 2000.

Recapitulación sobre los fundamentos teórico conceptuales

Recapitulando, en estos tres apartados de la tesis -respectivamente referidos a tres núcleos de problemas-, hemos desarrollado algunos de los elementos teóricos y conceptuales que nos permiten interpretar al discurso neoliberal de cambio educativo y su *ideología de la sociedad competitiva*, como una ideología de la cultura posmoderna en la que se expresa un sistema de valores individualista.

En la primera línea temática, expuesta en el apartado sobre las categorías analíticas, hemos partido de una conceptualización de la cultura como creación humana y como producción de significados; arribamos enseguida a la noción de *ideología* como uno de los espacios de esa producción y como discurso enmascarado cuya función es legitimar un proyecto de sociedad y unas determinadas relaciones de poder.

Hemos retomado un concepto de *cultura* como construcción colectiva de universos simbólicos; es decir, como producción y reproducción constante de universos significativos que orientan y dan sentido a la existencia concreta de los individuos y las comunidades en función de correlaciones de fuerzas en torno al poder. Hemos reconocido la presencia de visiones del mundo divergentes al interior de una cultura y la existencia de relaciones de conflicto o lucha entre ellas; y, por tanto, hemos evidenciado el hecho de que uno de los resultados de esa producción significativa es que las ideologías se constituyen en medios de apuntalar o combatir relaciones de poder.

Hemos visto que, relacionado con ese concepto de *cultura*, es posible otorgar un lugar muy importante al lenguaje en la construcción y sostenimiento de las relaciones de poder; que la práctica discursiva constituye un medio fundamental de la legitimación o el combate a la visión del mundo dominante en una cultura.

En la segunda línea de reflexión, expuesta en el apartado relativo a la génesis de la *ideología de la sociedad competitiva*; hemos partido de la idea de que cada cultura comporta un sistema de valores expresado en su visión del mundo, para explicar el paso de la modernidad a la posmodernidad como el tránsito de un sistema de valores en relativamente comunitarista a otro, fundamentalmente, individualista.

Hablamos allí de la modernidad como un sistema sociocultural cuya visión del mundo y sistema de valores se constituyó en el marco de la lucha contra el existente en la Edad Media. Encontramos que, en el discurso moderno, quedaron incorporados, como parte fundamental del proyecto ético-político del liberalismo, los valores de: la libertad, la democracia y la emancipación frente al poder absoluto; la racionalidad como instrumento de dominación de la naturaleza y de liberación del sujeto respecto de la superstición y el fanatismo; la educación como instrumento de cohesión social y de impulso a la libertad, el progreso y la justicia social.

Desarrollamos la idea de que la cultura posmoderna y su discurso neoliberal que promueven una nueva ética, se constituyen a partir del fracaso de ese proyecto y tienen en la *ideología de la sociedad competitiva* una de sus expresiones fundamentales. Vimos cómo, en esa *nueva situación social*, la *ideología de la*

sociedad competitiva se convierte en discurso de cambio educativo para las instituciones de educación superior en el mundo, y en particular en México.

En la tercera línea temática, expuesta en el apartado relativo al sistema de valores de la *ideología de la sociedad competitiva*, partimos de una conceptualización de la ética y los valores. Realizamos una caracterización del sistema de valores de la posmodernidad como ética individualista, nacida de la crítica a la del liberalismo clásico, el Estado de bienestar social y el *socialismo real*.

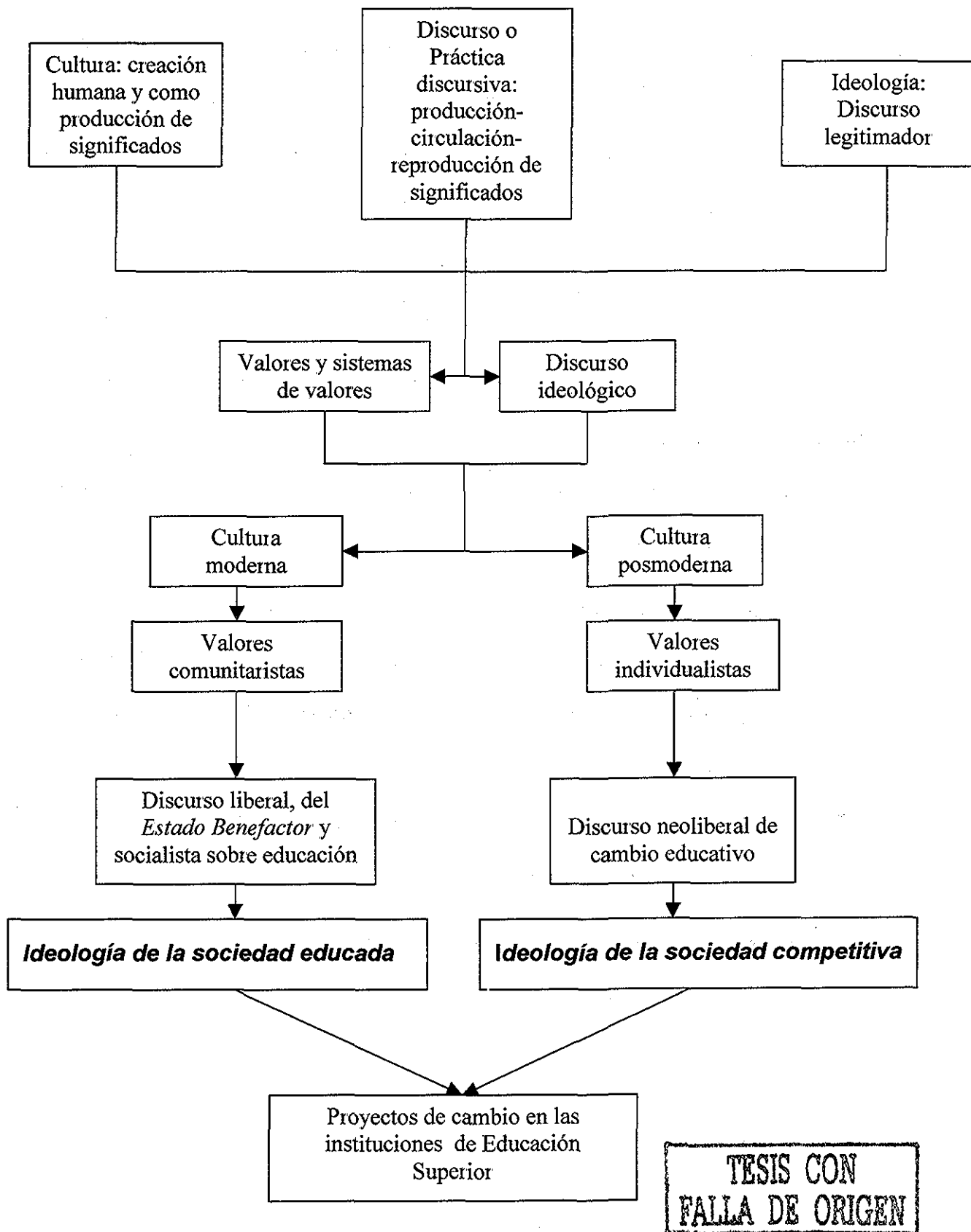
Presentamos allí la idea de que la ética individualista posmoderna abandona y crítica los valores de la modernidad –como los señalados más arriba- y levanta contra ellos una propuesta en la que lo individual y lo colectivo se articula en torno a los valores de: *productividad, eficiencia, competitividad, responsabilidad individual y realización personal*.

En el marco de estas tres líneas de problemas se inscribe este trabajo. El cual, como exponemos en la introducción, se ocupa de reflexionar sobre el proyecto neoliberal de cambio educativo en México como expresión de la *ideología de la sociedad competitiva*; como un discurso a través del cual se legitiman *La nueva situación social* posmoderna, la axiología individualista de esa ideología, y las relaciones de poder existentes y sus sujetos sociales.

De todo esto se desprende el siguiente esquema de la fundamentación.



Figura 5: Esquema de la fundamentación teórico conceptual



Capítulo 4: Las orientaciones metodológicas

4.1. John B. Thompson: La movilización del sentido al servicio de las relaciones asimétricas de dominación

Como afirmamos en el primer capítulo, estamos convencidos con John B. Thompson (1993), de que el análisis del discurso nos permite descubrir su funcionamiento como vehículo de las relaciones de poder. Esta perspectiva de análisis –sostiene Thompson– recupera la tradición hermenéutica de pensadores como Dilthey, Gadamer y Ricoeur, quienes nos recuerdan que “el estudio de las formas simbólicas es fundamental e inevitablemente una cuestión de comprensión e interpretación. Las formas simbólicas son expresiones y textos que se pueden comprender en tanto que construcciones significativas” (1993:301). Permite también tomar distancia respecto a la tradición positivista que pretende tratar a los fenómenos sociales, y en particular a las formas simbólicas, como si fuesen objetos naturales y les aplica metodologías y análisis formales, estadísticos y objetivos.

Thompson sostiene que, ante las limitaciones de los métodos positivistas, que a lo sumo pueden brindarnos un enfoque parcial de los fenómenos sociales, la tradición hermenéutica ha demostrado que las formas simbólicas en cuanto constructos significativos: “por más a conciencia que se analicen por métodos formales u objetivos, inevitablemente suscitan claros problemas de comprensión e interpretación” (1993:302). Añade que, a pesar de que parte de la idea de *hermenéutica profunda* de Paul Ricoeur, el marco metodológico que él desarrolla

difiere significativamente del que éste ha planteado ya que: "Ricoeur enfatiza mucho lo que llama *autonomía semántica del texto*, y así se abstrae con suma facilidad de las condiciones sociohistóricas en las cuales se producen y reciben los textos o los análogos de éstos." (1993:306). En la introducción a *Studies in theory of ideology*⁶³, Thompson asienta:

" Para la tradición hermenéutica, debe ser remarcada la constitución simbólica del mundo histórico-social, el modo en que este mundo se crea por individuos hablantes y actuantes cuyas creaciones pueden ser entendidas por otros que comparten este mundo; pero los autores dentro de esta tradición han prestado menos atención a los modos en que el mundo histórico-social es también un campo de fuerza, un reino de conflicto y coerción en cual la significación puede ser una máscara de la represión ". (1985:10)

El esquema del análisis en el que, según Thompson, es posible ir más allá de las limitaciones del enfoque hermenéutico, es presentado por él mismo como sigue:

" El procedimiento consiste en tres fases principales que juntas constituyen una forma de hermenéutica profunda. La primera fase, que puede describirse como 'análisis social' se ocupa de las condiciones histórico-sociales en las que los agentes actúan e interactúan. La segunda fase de la hermenéutica profunda puede describirse como 'análisis discursivo'. Empezar un análisis discursivo es estudiar una sucesión de expresiones, no sólo como acontecimientos, social e históricamente situados, sino también como una construcción lingüística que despliega una estructura articulada... una tercera fase del análisis, puede ser descrita propiamente como 'interpretación'. Al interpretar un discurso podemos buscar ir más allá del estudio de la estructura discursiva y construir un significado que muestra cómo el discurso sirve para sostener relaciones de dominación." (1985:10)

Gilberto Giménez Montiel⁶⁴ reseña estas fases en los siguientes términos:

I. Una fase preliminar: *Hermenéutica de la vida cotidiana* o interpretación de la *doxa*, en la que se reconstruye, mediante recursos etnográficos (entrevistas,

⁶³ Thompson, John B *Studies in the theory of ideology* University of California press (Reprint). Los Angeles, 1985

⁶⁴ Giménez Montiel, Gilberto *La teoría y el análisis de la cultura. Problemas teóricos y metodológicos*. En Metodología y Cultura. Jorge González y Jesús Galindo coords. CONACULTA. México, DF, 1994

observación participante), la interpretación cotidiana de las formas simbólicas en la vida social.

II. Una segunda fase dedicada al *análisis formal* de la estructura interna de las formas simbólicas capaces de representar y simbolizar; y en ella se usan varias técnicas de la lingüística (semiótica, análisis narrativo, análisis argumentativo, análisis sintáctico, análisis conversacional, análisis histórico social).

III. Una tercera fase se ocupa de la *interpretación y reinterpretación*. Es la etapa de la síntesis, mediante la cual se construye un sentido global que se imputa a los comportamientos o acontecimientos observados: "La interpretación se propone fundamentalmente reconstruir la dimensión referencial de las formas simbólicas" (que es lo que se representa y lo que se dice acerca de lo representado). Según

Giménez Montiel:

"Este proceso de interpretación... es también un proceso de reinterpretación en la medida en que las formas simbólicas forman parte... de un ambiente pre-interpretado. Se trata, por consiguiente, de reinterpretar lo ya interpretado en la vida cotidiana, de proyectar creativamente un sentido que puede diferir del que se construye rutinariamente en las interpretaciones cotidianas. Esta divergencia sólo se podrá apreciar por contraste con los resultados de la interpretación de la doxa..." (1994:62)

De acuerdo con Giménez Montiel, la propuesta de Thompson es la más completa y ambiciosa en el ámbito de la concepción interpretativa de la cultura -la semiótica. Porque tiene como foco de interés detectar las maneras en que el discurso moviliza el sentido al servicio de las relaciones asimétricas de dominación y porque permite integrar sistemática y coherentemente diferentes técnicas de análisis y permite eludir simultáneamente la falacia del reduccionismo (que pretende explicar exhaustivamente las formas simbólicas sólo en función de sus

condiciones histórico-sociales de producción) y la falacia del inmanentismo (que reduce toda explicación cultural al análisis formal y meramente interno de las formas simbólicas).

Sobre todo, es una propuesta que da su debido lugar a la dimensión subjetiva y hermenéutica de la cultura sin descuidar los aspectos del contexto histórico-social y las relaciones de fuerza entre los miembros de una cultura.

Esta perspectiva sobre el discurso histórica y socialmente situado y condicionado, más que la metodología propiamente dicha, es la aportación de Thompson que incorporamos para fines del presente trabajo.

4.2. Norman Fairclough: La reproducción de las relaciones de poder

Norman Fairclough⁶⁵ llama a su propuesta metodológica *análisis crítico del discurso*: (*Critical analysis of discourse*). Asume que el discurso se produce en el marco de relaciones de poder y que funciona para sustentar y legitimar esas relaciones sociales (o los proyectos de cambio, si es el caso). Las relaciones de clase son fundamentales por tener lugar en el campo de la vida económica, a la cual Fairclough, siguiendo a Marx, entiende como práctica social fundamental.

Igual que Haidar y Thompson, Fairclough ve el texto como resultado de una práctica social: la práctica discursiva. También plantea que el análisis no debe reducirse al texto, sino que debe abarcar las condiciones (determinaciones, sostiene) de su producción, circulación y recepción (interpretación); en esta parte —donde coinciden los tres autores— recae lo fundamental del análisis.

⁶⁵ Fairclough, Norman Language and power Longman. London, 1989

Cuatro nociones son centrales en la propuesta de Fairclough:

2. **Lenguaje y discurso:** una concepción del lenguaje como una forma de la práctica social, determinada por las estructuras sociales.
3. **Discurso y órdenes de discurso:** el discurso real es determinado por órdenes de discurso socialmente constituidos y asociados con instituciones sociales.
4. **Clase y poder en la sociedad capitalista:** el control del discurso está ideológicamente moldeado por relaciones de poder en las instituciones sociales. Los -órdenes de discurso- y en la sociedad como un todo (idea original de Foucault).
5. **Dialéctica de estructuras y prácticas:** el discurso tiene efectos sobre las estructuras sociales, al mismo tiempo que es determinado por ellas, y contribuye tanto a la continuidad como al cambio social. (Fairclough 1989)

Partiendo de que el lenguaje no es algo estable, unitario y homogéneo (idea de *langue* en Saussure), sino que está caracterizado por la diversidad y por la lucha y los conflictos de poder, Fairclough plantea que, si la homogeneidad en el lenguaje se alcanza, será como resultado de una imposición por parte de aquéllos que tienen el poder para conseguirlo⁶⁶, lo cual implica:

- Que el lenguaje es una parte de la sociedad y no algo externo a ella.

⁶⁶ Vg. si hoy todo mundo habla de la educación en términos de la concepción neoliberal; esto es el resultado de la imposición de aquéllos que tienen el poder para hacer ver como legítimo, natural, objetivo, etc. ese modo de entenderla; que han tenido la fuerza suficiente para imponer como legítima la crítica de las consecuencias de ineficiencia, burocratización y politización negativa del modo liberal y del *Estado Benefactor* de hablar de la educación.

- Que el lenguaje es un proceso social
- Que el lenguaje es un proceso social condicionado por otras partes (no lingüísticas) de la sociedad.

"El lenguaje es una parte de la sociedad; los fenómenos lingüísticos son fenómenos sociales de una clase especial, y los fenómenos sociales son (en parte) fenómenos lingüísticos" (Fairclough 1989:23)

El fenómeno lingüístico es social en el sentido de que siempre que la gente habla o escucha, escribe o lee, lo hace en un modo determinado socialmente, y lo que hace tiene efectos sociales: el mantenimiento o el cambio de las relaciones sociales entre los sujetos. El fenómeno social es lingüístico en el sentido de que la actividad lingüística tiene lugar en contextos sociales y no es meramente un reflejo o expresión de los procesos y las prácticas sociales, sino una parte de esos procesos y prácticas. La "política consiste, en parte, en las disputas y forcejeos que ocurren en el lenguaje y sobre el lenguaje" (1989:23).

En correspondencia con las tres dimensiones del discurso: texto, contexto e interpretación (Figura 1, página 43), Fairclough propone tres dimensiones o momentos del análisis crítico del discurso:

1. **Descripción:** Se ocupa de establecer las propiedades formales del texto.
2. **Interpretación:** Se centra en el análisis de las relaciones entre el texto y la interacción, como resultado del proceso de producción y como fuente en el proceso de interpretación.

La interpretación de las relaciones entre texto e interacción discursiva gira en torno de los participantes, el proceso de la producción del texto y la interpretación que los participantes hacen de él. La interpretación se genera -sostiene Fairclough (1989:141)- “a través de una combinación de lo que hay en el texto y lo que hay en el *intérprete*” (como participante del discurso socialmente determinado) y que éste aporta a la interpretación.

Las características formales del texto son, de acuerdo con este autor, *claves* que activan elementos de los recursos interpretativos de los miembros de la comunidad de discurso (*interpeters members' resources*); mientras las interpretaciones son generadas a través del interjuego dialéctico de esas *claves* y los recursos interpretativos de los miembros de la comunidad.

3. **Explicación:** resultante de la relación entre interacción y contexto social, considerando las determinaciones sociales de los procesos de producción e interpretación, así como sus efectos. En este tercer momento se realiza una profundización del segundo, y se lleva el análisis hasta la problemática filosófico-antropológica, de modo que el discurso encuadra en un marco casi socio-antropológico.

Fairclough utiliza la categoría de *órdenes del discurso* para analizar el modo como el discurso es determinado por las estructuras sociales y forma parte de lo social. Retomando a Foucault, plantea que la determinación aparece como *convenciones*, modos convencionalmente establecidos para hacer cosas, por ejemplo hablar de

la educación. Las convenciones se presentan en paquetes o redes, que llama *órdenes de discurso*.

Un *orden de discurso* aparece como un orden social visto a través de una específica perspectiva discursiva; por esto Fairclough habla de órdenes de discurso como el discurso de las instituciones. En este sentido, la educación supone un *orden de discurso*, la política otro y así; y en cada *orden de discurso* se encuentran presentes diferentes tipos y prácticas discursivas, encarnadas, por ejemplo, en actores diferentes⁶⁷: Los funcionarios tienen un tipo de discurso, los alumnos otro, los profesores y académicos otro, etc.

Los órdenes de discurso están impregnados de ideologías, las encarnan. Plantea Fairclough que los órdenes de discurso contribuyen a garantizar, sostener y legitimar unas relaciones de poder, a partir de estar ideológicamente armonizados en su interior, y/o respecto a otros discursos o del todo social. En otras palabras están determinados por relaciones de poder en instituciones sociales particulares y en la sociedad como un todo. Cuando las prácticas o los discursos funcionan para sostener relaciones inequitativas (asimétricas) de poder, funcionan ideológicamente; y en este planteamiento Fairclough coincide plenamente con Thompson.

⁶⁷ Quizá se pueda hablar de orden de discurso y de juego de lenguaje como del mismo sistema. Un orden de discurso sería la perspectiva de los médicos, los ingenieros, los filósofos o cualquier otro grupo social; o bien de la comunidad rural, la urbana, la joven, la madura, etc. sobre una situación dada, por ejemplo, la modernidad, pero también podría ser la perspectiva moderna, frente a la medieval, etc.

El poder ideológico es el poder de proyectar la práctica de una clase o grupo social como universal, como sentido común, como *natural* para el conjunto de la sociedad. Dado el destacado papel de la ideología en las diferentes instituciones sociales para mantener la posición de la clase dominante, la sociedad moderna se caracteriza por un alto grado de integración de las instituciones sociales (que cumplen una función ideológica) en la tarea de la dominación de clase. Correlativamente, es posible observar un alto grado de integración entre los órdenes institucionales de discurso y con el orden de discurso social.

Fairclough reconoce que las relaciones de poder no son sólo relaciones de clase, también hay relaciones asimétricas de poder entre hombres y mujeres, entre grupos sociales diversos, entre jóvenes y viejos, etc. Las relaciones de poder son relaciones de lucha.

Por otro lado, el discurso se ve determinado por las estructuras sociales, y a su vez determina las estructuras y contribuye al alcance de la continuidad o al cambio social. Por tanto, Fairclough clasifica las relaciones entre discurso y poder como:

1. **Poder en el discurso:** El discurso como un lugar en el que realmente son ejercidas y puestas en acción relaciones de poder (por ejemplo en la situación cara a cara). El poder en el discurso se expresa a través de la situación de poder de los participantes (maestro, funcionario, padre) controlando, constriñendo la participación de los que no tienen poder (alumno, ciudadano, hijo) en el discurso. El participante con poder determina:

- a. Los contenidos: lo que puede ser dicho o hecho.

- b. Las relaciones con el discurso y entre los participantes: qué lugar y función le corresponde a cada cual.
- c. El tema y las posiciones de cada participante frente a él.

Lo mismo da que se trate de una situación cara a cara o de una comunicación mediada (en los documentos oficiales o la prensa por ejemplo), estas determinaciones operan siempre. En una comunicación mediada, el discurso reproduce el poder de los participantes de diversos modos: en la *selección de las fuentes* (le da voz a unos y se la quita a otros, por ejemplo: sí a los empresarios, no a los estudiantes); en la *perspectiva* adoptada para la selección de las fuentes; en la *exposición* y tratamiento de los temas; en la *ubicación de los lectores*; etc.

2. Poder detrás del discurso: Los órdenes de discurso como dimensión de los órdenes sociales, de instituciones sociales o sociedades son enmarcados y constituidos por relaciones de poder. El poder tras el discurso fundamentalmente se expresa en el hecho de que el orden social del discurso existente es un efecto del poder. Existe como un acto de poder, es la expresión del poder de alguien.

El primer fenómeno observado por Fairclough en este sentido, es el de la estandarización, la homogeneización de los participantes a través, por ejemplo, de la *lengua nacional*. Este tipo de relaciones es importante en torno al tema de las premisas previas compartidas, que Haidar retoma de Pechêaux, donde dice que un acto de poder es precisamente el que permite conseguir que todos los participantes hablen de lo mismo en el mismo sentido; por ejemplo, mediante un acto del poder que controla la educación, todos habríamos de aceptar que la *calidad de la educación* consiste en ajustarse a estándares internacionales.

Junto con estas relaciones de poder se da la instauración de un código único, prestigiado socialmente y excluyente de otros en que podría expresarse el tema; por ejemplo, el término *Misión* ha de usarse para hablar de finalidades educativas, en lugar de otros como: *proyecto educativo, fines, papel, etc.*

El segundo fenómeno es el de los tipos de discurso como convenciones que encierran relaciones particulares de poder. Se trata de discursos especializados, por ejemplo, los propios de grupos profesionales: médico, docente, ingenieril, religioso; los cuales, a través de sus convenciones propias: realizan constricciones o exclusiones; se definen los objetos, participantes y sus respectivas posiciones en el discurso. En estos casos, es claro que lo que se manifiesta no es propiamente el poder de las instituciones sociales en sí mismas, sino más bien el de aquéllos que en esas instituciones tienen una posición que lo detente. Esto se ejemplifica claramente en el caso de los cambios en educación, donde los proyectos académicos o planes de estudio que realmente se aplican son los que expresan la visión de las cosas de quienes, al interior de la institución, han conseguido una correlación de fuerzas favorable para convertir su proyecto en posición institucional. El grupo en el poder disciplina y somete, a través de sanciones y premios, al resto de los participantes y, a los de afuera, a través del acceso a los servicios o esferas de acción que brinda la institución: hospital, escuela, iglesia, etc.

El tercer fenómeno es el del acceso al discurso. Al mismo tiempo que se constituye un orden de discurso en torno a una institución social, se configuran las normas para el acceso. Se impone de nuevo el poder de quienes al interior tienen

una correlación de fuerzas favorable. El caso de las profesiones y sus estrategias de posicionamiento social explicadas por José Joaquín Brunner⁶⁸ son un buen ejemplo. Los miembros de una profesión deciden el modo, las condiciones y los requisitos en que otros pueden acceder al saber profesional en cada campo.

De lo anterior se desprende un procedimiento de exclusión del discurso y de las prácticas discursivas de un sector que, siendo parte de la comunidad, queda colocado en la posición de *ignorante, cliente, usuario, alumno, público, etc.*

Por supuesto que el poder en el discurso, o detrás del discurso, no es una situación permanente o indisputada: "El poder 'en' o 'detrás de' el discurso, no es un atributo permanente e indiscutible de alguna persona o agrupación social. Al contrario, aquéllos que mantienen el poder en un momento particular tienen que reafirmarlo constantemente, y aquéllos que no lo poseen están siempre obligados a hacer una oferta de poder." (Fairclough 1989:68).

Lo subyacente a ese proceso es una constante elaboración de tácticas y estrategias de posicionamiento al interior de las prácticas discursivas, que puede ser analizada en las tres dimensiones: temas, relaciones y participantes.

⁶⁸ Brunner, José Joaquín Los intelectuales y las instituciones de la cultura. ANUIES-UAM México, DF, 1989

4.3. *Julieta Haidar y Lidia Rodríguez: El funcionamiento discursivo del poder y la ideología*

Teniendo la categoría de *práctica discursiva* como base para el análisis, Julieta Haidar y Lidia Rodríguez⁶⁹ desarrollan un modelo analítico que nos permite intentar la explicación del funcionamiento del poder y la ideología en los diferentes tipos de textos, a través de tres núcleos problemáticos.

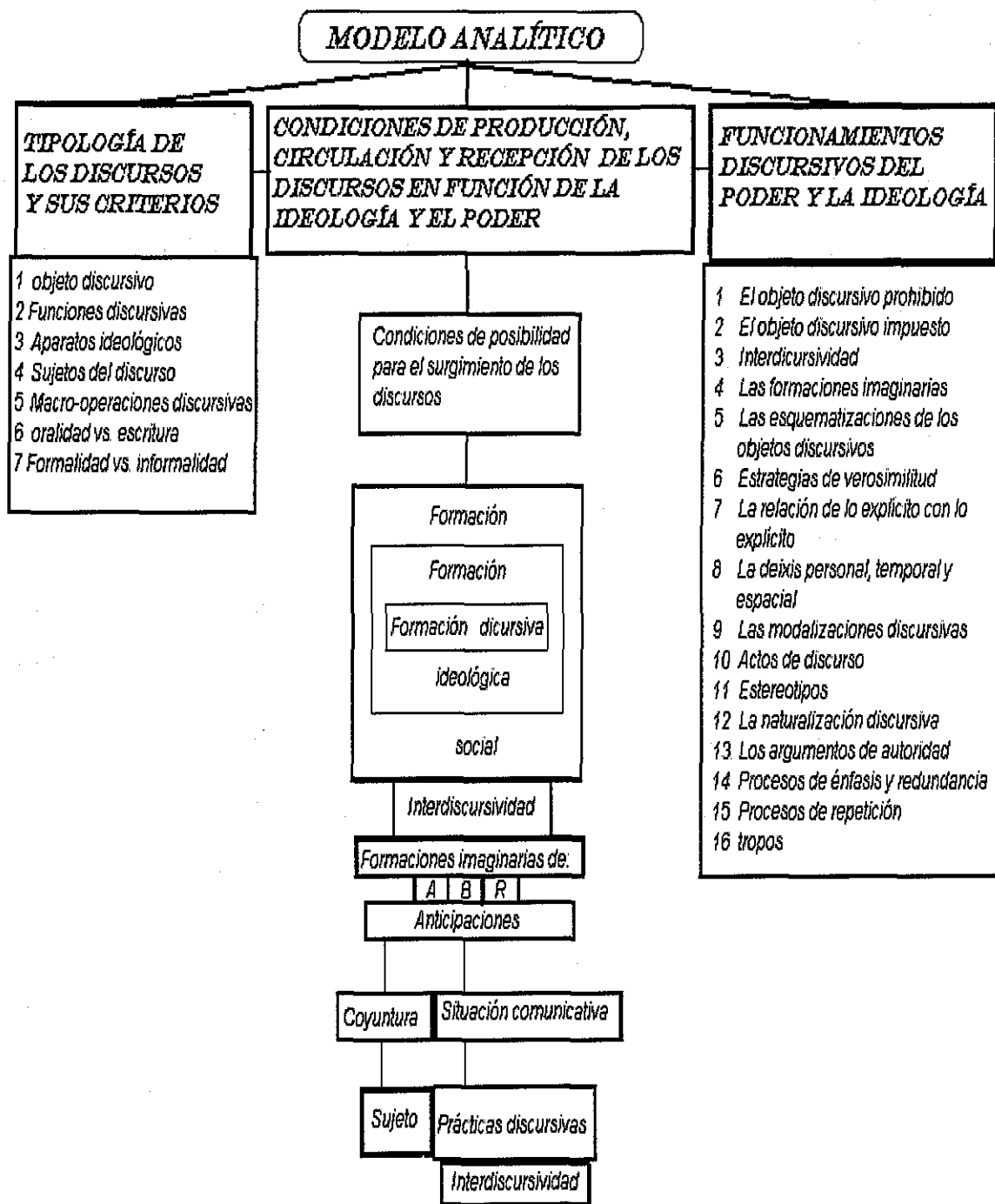
Los tres núcleos son:

1. La tipificación del discurso objeto de la investigación, con base en criterios bien definidos.
2. El análisis de las condiciones de producción, circulación y recepción del discurso en función del poder y de la ideología, a partir de la tipificación hecha, del objeto de estudio y de las preguntas de investigación.
3. El análisis de los funcionamientos discursivos del poder y la ideología en los textos objeto de la investigación.

Haidar y Rodríguez (1996:79) plasman en la siguiente gráfica una representación completa de su modelo analítico en lo relativo al orden e interconexiones entre los tres núcleos, y las dimensiones que se han de contemplar para el estudio de cada uno de ellos:

⁶⁹ Julieta Haidar y Lidia Rodríguez *Funcionamiento del poder y de la ideología en las prácticas discursivas* Revista Dimensión antropológica, Año 3, vol. 7 Mayo/agosto de 1996

Figura 6:
Haidar y Rodríguez: Modelo analítico



Julietta Haidar y Lidia Rodríguez *Funcionamiento del poder y de la ideología en las prácticas discursivas*
Revista Dimensión antropológica, Año 3, vol. 7 Mayo/agosto de 1996

TESIS CON FALLA DE ORIGEN

Esta propuesta metodológica se sustenta en lo que Haidar (1992) llama una *definición completa del discurso* –ver páginas 40 a 48- y que integra tres dimensiones y relaciones fundamentales:

1. La *lingüística-textual*: para la cual el discurso constituye un conjunto transaccional sujeto a reglas sintácticas, semánticas y pragmáticas.
2. La relación *discurso-extradiscurso*: en la cual es posible explicar el funcionamiento discursivo a partir de las condiciones de producción, circulación y recepción de los discursos.
3. Los discursos como *prácticas discursivas*: lo que implica considerarlos como prácticas sociales peculiares precisamente a partir de las materialidades en que se plasman y que rebasan el ámbito de la materialidad lingüístico-textual.

Esta definición, como hemos visto en capítulos previos, posibilita el paso de la categoría de *discurso* a la de *práctica discursiva*, y plantea el análisis en un terreno más amplio que el de la lingüística textual. Enfatiza la preeminencia de la dimensión pragmática en las investigaciones discursivas, al ubicar el análisis del discurso más cerca de la semiótica de la cultura, que de la lingüística clásica.

“El cambio de categoría implica, por lo tanto, objetar argumentativamente los modelos inmanentes de análisis del discurso, implica pensar a los discursos como acontecimientos (en el sentido foucaultiano) que inciden de manera fundamental en la producción y reproducción de la vida social, cultural, histórica. Las prácticas discursivas son multidimensionales por las múltiples materialidades que las constituyen, aspecto importante para entender la constitución de los sujetos del discurso como socio-histórico-culturales”. (1992:144)

En consonancia con esta postura, cabe recordar que el objeto de investigación del presente trabajo va también más allá del análisis puramente lingüístico de los

documentos en que se contiene el proyecto neoliberal de cambio educativo en cuanto textos; más aún, esta dimensión sólo se aborda como base para la tipificación y como terreno que permite descubrir los funcionamientos discursivos de la ideología y el poder.

Hablamos del proyecto neoliberal de cambio educativo como práctica discursiva, en la cual tienen lugar acciones y acontecimientos encaminados a promover, en la sociedad contemporánea, la transformación de la educación superior y ajustarla a la *ideología de la sociedad competitiva*.

Una vez definida la categoría más amplia, y siguiendo en la descripción del modelo propuesto por Haidar y Rodríguez, el análisis comprende tres núcleos:

1. Tipificación del discurso
2. Identificación de las condiciones de producción-circulación-recepción del discurso
3. El funcionamiento discursivo de la ideología y el poder.

4.3.1. Primer núcleo: La tipificación del discurso

Los elementos para una tipología de los discursos, según Haidar y Rodríguez (1996) son:

1. El objeto discursivo
2. Las funciones discursivas
3. La función dominante en el discurso

4. Las funciones de individuación (referente a la producción) y de reconocimiento (referente a la recepción)
5. Los aparatos ideológicos que producen el discurso⁷⁰ (para el caso del discurso institucional)
6. Los sujetos colectivos del discurso
7. Las macro-operaciones discursivas (demostración, argumentación, narración y descripción)
8. La distinción entre oralidad y escritura
9. La formalidad y la informalidad de los discursos.

A partir de la consideración de estos aspectos, será posible establecer el tipo de discurso al que nos enfrentamos, y sólo a partir de la caracterización así obtenida, podremos abordar el segundo núcleo.

4.3.2. Segundo núcleo: Identificación de las condiciones de producción-circulación-recepción del discurso

En la medida en que el análisis de las condiciones de producción-circulación-recepción del discurso, nos lleva reflexionar sobre el contexto socio-cultural en el que tiene lugar la práctica discursiva investigada y sobre el lugar que ocupan los sujetos del discurso en ese contexto, resulta indispensable tener en cuenta:

⁷⁰ Más adelante, cuando presentemos la tipificación hecha de los documentos analizados en este trabajo, hemos de sustituir el referente *Aparatos ideológicos de Estado que producen el discurso*, por el de *Institución social en la que se produce el discurso*, ya que el concepto *aparatos Ideológicos de Estado* resulta demasiado esquemático y reduccionista.

1. El objeto de estudio en la investigación (las particulares relaciones de poder que se quiere investigar) y
2. Las preguntas de investigación (lo que se quiere establecer respecto a esas relaciones de poder).

Una vez considerados el problema y las preguntas de investigación, hemos de seleccionar, de entre un conjunto de alternativas, las definiciones más apropiadas de: las condiciones de producción-circulación-recepción de ese discurso en particular. Haidar (2000) nos propone diversos aportes provenientes de la Escuela Francesa de Análisis del Discurso. De ellos seleccionamos cuatro planteamientos que nos parecen los más adecuados para entender cómo el proyecto neoliberal de cambio educativo contribuye al sostenimiento de las relaciones de poder en las que se expresa la *ideología de la sociedad competitiva*:

1. La reflexión de Michel Foucault sobre las condiciones de posibilidad de emergencia de los discursos.
2. El análisis de Pechêux sobre la relación entre formación social, formación ideológica y formación discursiva.
3. El tema de la interdiscursividad según lo plantean varios de los autores presentados por Haidar.
4. Las formaciones imaginarias en el discurso.

a) Las condiciones de posibilidad de emergencia de los discursos

Siguiendo a Foucault, Haidar destaca el hecho de que la producción del discurso está socialmente controlada, seleccionada y redistribuida, por tres tipos de

mecanismos que buscan “conjurar los poderes y peligros, dominar el acontecimiento aleatorio (de esa producción) y esquivar dominar su pesada y temible materialidad” (2000:43). Retomando a Foucault, ubica los siguientes procedimientos:

a. Procedimientos de exclusión

- i. Tabú del objeto, ritual de la circunstancia y derecho exclusivo o privilegio del sujeto que habla
- ii. Separación razón y locura
- iii. Voluntad de verdad

b. Procedimientos de control interno

- i. Principio de clasificación (validación del discurso por su ubicación como socialmente posible)
- ii. Principio de ordenación (validación del discurso en un *autor* de quien dependen la coherencia, la unidad y el origen de las significaciones usadas)
- iii. Principio de distribución (validación del discurso por su adecuación a reglas que rigen la producción discursiva en el campo disciplinario en el que encaja)

c. Procedimientos de control de las condiciones de utilización

- i. Ritualización del habla y sus reglas (selección de los sujetos y su clasificación como aptos para el uso de la palabra o no aptos).
- ii. No intercambiabilidad, doctrinarismo y secreto (Sociedades de discurso)

b) La implicación mutua entre formación social, formación ideológica y formación discursiva

Para organizar este punto del análisis, Haidar recupera a Pechêux, Haroche y Henry, quienes ofrecen una aportación complementaria a las de Foucault sobre *formaciones discursivas* y de Althusser sobre *formación ideológica*. Con ellos comparten la convicción de la importancia de detenerse a considerar el problema del contexto sociocultural e ideológico del discurso; de abordar las condiciones de su producción-circulación-percepción en una relación de implicación mutua entre: formación social, formación ideológica y formación discursiva.

Según su propuesta, la formación social⁷¹ determina y es determinada a su vez por la formación ideológica, y ambas hacen de marco y determinan la formación discursiva -en la que tiene lugar la producción de los diferentes tipos de textos-, al mismo tiempo que son determinadas por ella.

El concepto de *Formación ideológica*, argumenta Haidar, se apoya en el concepto de *ideología* elaborado por Regine y considera que las ideologías no son

⁷¹ El concepto de *Formación Social* que usan es el elaborado por el marxismo alrededor de los años sesentas, en términos de modo de producción históricamente determinado (el libro de estos autores es de 1971)

arbitrarias, sino orgánicas e históricamente necesarias; es decir, responden a la formación social e ideológica por lo que no hay formación discursiva ajena al ejercicio del poder.

Las ideologías tienen la función de desplazar las contradicciones reales de la sociedad y reconstituir, sobre el plano imaginario, un discurso relativamente coherente que sirve de horizonte a lo vivido por los sujetos sociales. Una ideología es inconsciente de sus propias determinaciones, de su lugar en el campo de la lucha de clases.

Por otra parte, Haidar afirma que Reboul adopta esta idea cuando afirma que la eficacia de la ideología deriva de que confiere a las palabras no sólo un sentido, sino también un poder: Poder de persuasión, de convocatoria, de consagración, de estigmatización, de rechazo, de legitimación, de excomuniación. Este poder de la ideología se basa en que se postula como racional y crítica para disimular su verdadero funcionamiento.

La implicación y la mutua interdeterminación de ideología y discurso nos permiten entender el funcionamiento de una ideología dominante como entramado de relaciones sociales, de convicciones, saberes y nociones políticas, éticas, etc., que hacen posible sostener esa visión del mundo como ideología dominante. Así, a partir de esta implicación e interdeterminación la ideología neoliberal de la sociedad competitiva puede aparecer en los discursos como necesidad histórica y como racionalidad y sentido común: La formación social de la posmodernidad, condiciona y es condicionada por la ideología neoliberal que, a su vez, condiciona y es condicionada por el proyecto educativo de la sociedad competitiva. Se

conforma así una correspondencia e implicación mutua entre posmodernidad, neoliberalismo e *ideología de la sociedad competitiva*.

En cuanto a la categoría de *Formación Discursiva*, Haidar la retoma de Foucault y la aplica al análisis del discurso, al afirmar que se manifiesta en las restricciones que pueden evidenciarse en la producción discursivo textual:

- lo que no se puede decir (lo prohibido)
- lo que se debe decir
- cómo se debe decir
- cuándo se debe decir
- quién lo dice
- a quién lo dice

Pechêux ejemplifica estas restricciones de la formación ideológica al analizar el feudalismo. Observa cómo en ese contexto se generan por lo menos dos formaciones discursivas: La predicación campesina (del bajo clero) y el sermón para los nobles (del alto clero). En ambas aparecen los mismos tópicos: la pobreza, la muerte, la sumisión, el trabajo, pero semantizados de manera distinta.

c) La interdiscursividad

El tercer abordaje sobre las condiciones de producción, circulación y recepción del discurso recuperado por Haidar, es el de la Interdiscursividad. Este modo de plantearlas es desarrollado por Pechêux, cuando afirma que ningún discurso está aislado, sino que se encuentra inserto en una cadena de Interdiscursividad,

concepto con el que se refiere a las relaciones de sentido por las que todo discurso remite a otro y con el cual establece relaciones:

- a) De alianza
- b) De antagonismo
- c) De respuesta directa o indirecta.

Según Maingueneau, estas relaciones pueden tomar diferentes formas de cita: cita-prueba, cita-autoridad, cita-reliquia, cita epígrafe, cita-cultura, parodia, paráfrasis y negación (Cfr. Haidar 2000)

Por otra parte, la dialéctica de la Interdiscursividad (según Haidar y Rodríguez 1996) puede ser diacrónica (dominio de la memoria discursiva) o sincrónica (dominio de la actualidad discursiva); puede manifestarse en el nivel de lo explícito (discurso directo, indirecto, citas, referencias, paráfrasis, etc.) o de lo implícito (premisas ideológicas compartidas que garantizan la sumisión al poder y al poder del saber).

El análisis de la interdiscursividad en cierto modo es también complementario del de las condiciones de posibilidad y de la implicación mutua entre formación social, ideológica y discursiva; al considerar estas tres dimensiones en el estudio del discurso se hacen entrar en juego sendos elementos del análisis.

d) Las formaciones imaginarias

Una cuarta forma de entender las condiciones de producción, circulación y recepción del discurso, proviene, según Haidar (2000), también de Pechêux; se refiere a las formaciones imaginarias que operan en cualquier discurso. Pechêux -

(Cfr. Haidar 2000)- sostiene que los sujetos del discurso (el emisor y el receptor) y los objetos discursivos (los temas) están representados en el discurso, pero transformados por la incidencia de formaciones imaginarias de varios tipos que funcionan en forma automática y orientan consciente o inconscientemente la producción textual. Ilustramos enseguida esas formaciones en tabla siguiente:

Tabla 2:

Haidar: Formaciones imaginarias (con base en una reformulación de la propuesta de Pechêaux)

Formaciones imaginarias primarias del emisor	Formaciones imaginarias anticipadas del emisor	Contenido de la formación imaginaria
Imagen del lugar del emisor para sí mismo	Imagen que tiene el emisor de la imagen que el receptor tiene del lugar del emisor	¿Quién soy yo para hablarle así?
Imagen del lugar del receptor para el emisor	Imagen que tiene el emisor de la imagen que el receptor tiene de sí mismo	¿Quién es él para que yo le hable así?
Imagen del emisor sobre el objeto discursivo	Imagen que tiene el emisor de la imagen que el receptor tiene sobre el objeto discursivo	¿De que le hablo así?
Formaciones imaginarias primarias del receptor	Formaciones imaginarias anticipadas del receptor	Contenido de la formación imaginaria
Imagen del receptor para sí mismo	Imagen que tiene el receptor de la imagen que el emisor tiene del lugar del receptor	¿Quién soy yo para que él me hable así?
Imagen del emisor para el receptor	Imagen que tiene el receptor de la imagen que el emisor tiene de sí mismo	¿Quién es él para que me hable así?
Imagen del receptor sobre el objeto discursivo	Imagen que tiene el receptor de la imagen que el emisor tiene sobre el objeto discursivo	¿De que me habla así?

Dada su condición de formas de manifestar lo implícito, lo subyacente en este funcionamiento del discurso está conformado por la serie de premisas compartidas

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

entre los sujetos del discurso, emisor y receptor, toda vez que las premisas compartidas son, casi siempre, formaciones imaginarias.

4.3.3. Tercer núcleo: El funcionamiento discursivo de la ideología y el poder

El funcionamiento discursivo de la ideología y el poder es analizado por Haidar en 16 *materialidades* cuya identificación nos permite entender el modo como se consigue, a través de cadenas argumentativas, el apuntalamiento de relaciones de poder.

Las 16 *materialidades* son:

1. El objeto discursivo prohibido
2. El objeto discursivo impuesto
3. interdiscursividad
4. Las formaciones imaginarias
5. Las esquematizaciones de los objetos discursivos
6. Estrategias de verosimilitud
7. La relación de lo explícito con lo implícito
8. La *deixis* personal, temporal y espacial
9. las modalizaciones discursivas
10. Actos de discurso
11. Estereotipos
12. La naturalización discursiva
13. Los argumentos de autoridad
14. Procesos de énfasis y redundancia
15. Procesos de repetición
16. Tropos.

A cada una de estas corresponden *funcionamientos* y mecanismos hechos entrar en juego como “reglas” de coherencia y cohesión que dan validez al discurso al presentarse en forma de argumentación cuasi-lógica.

Se trata de las reglas relativas a la lógica del discurso, aquéllas que hacen que en el discurso o texto, los objetos discursivos vayan apareciendo en un orden que los articula y que el productor y el receptor pueden seguir.

4.4. Integración de las propuestas

Podemos afirmar, entonces, que las tres propuestas (Thompson, Fairclough y Haidar y Rodríguez) comparten las siguientes convicciones:

- a) Es estrecha la relación entre poder, ideología y discurso.
- b) El análisis del discurso resulta incompleto o ineficiente si no se le considera desde la perspectiva de su naturaleza y su función social.
- c) El discurso es una práctica social a través de la cual se vehiculizan relaciones de poder.
- d) La reflexión sobre el discurso es un instrumento para la crítica de la desigualdad social y la dominación de clase.

Las diferencias entre los autores tienen que ver, no con sus supuestos teóricos, su concepción del discurso o su idea del foco de la investigación, sino más bien con el objeto preferente de investigación: Haidar realiza una reflexión más profunda del funcionamiento discursivo de la ideología y el poder; Fairclough demuestra que la producción discursiva se encuentra determinada por las relaciones de dominación del todo social; y Thompson enfatiza el papel de la interpretación de las prácticas discursivas en la búsqueda de alternativas frente a las relaciones asimétricas de poder.

Dentro de las diferencias, sin embargo, los tres autores conciben al proceso del análisis de la práctica discursiva compuesto de tres núcleos o dimensiones, como se muestra en la siguiente tabla:

Tabla 3:
Propuestas metodológicas y sus núcleos de análisis

Núcleos	Thompson	Fairclough	Haidar
Primero	Hermenéutica de la vida cotidiana (Interpretación de los participantes respecto de las formas simbólicas)	Descripción (Establecimiento de las propiedades formales del texto)	Tipificación del discurso (Caracterización del discurso a partir de su función, objeto discursivo, sujetos del discurso, institución social que lo produce y macro-operaciones discursivas)
Segundo	Análisis formal de la estructura interna de las formas simbólicas capaces de representar y simbolizar (Sintaxis, semiosis, argumentación, determinaciones históricas y sociales del texto, modalización, etc)	Interpretación (Análisis de las relaciones entre el texto y la interacción discursiva)	Consideración de las condiciones de producción-circulación-recepción del discurso en la relación poder-ideología-discurso (Análisis de las condiciones de posibilidad el discurso, de las implicaciones entre formación social, discursiva y textual, de las formaciones imaginarias de los sujetos de discurso y la interdiscursividad)
Tercero	Interpretación y reinterpretación (interpretación del investigador para ser confrontada con la de los participantes y conjuntamente con ellos desvelar en carácter ideológico del discurso y su función de sostén de relaciones asimétricas de poder, buscando transformarlas).	Explicación (Análisis de las relaciones entre interacción discursiva y contexto social)	Funcionamientos discursivos del poder y la ideología (Análisis de las materialidades del discurso que subyacen en los mecanismos propios del funcionamiento del poder y la ideología)

TESIS CON FALLA DE ORIGEN

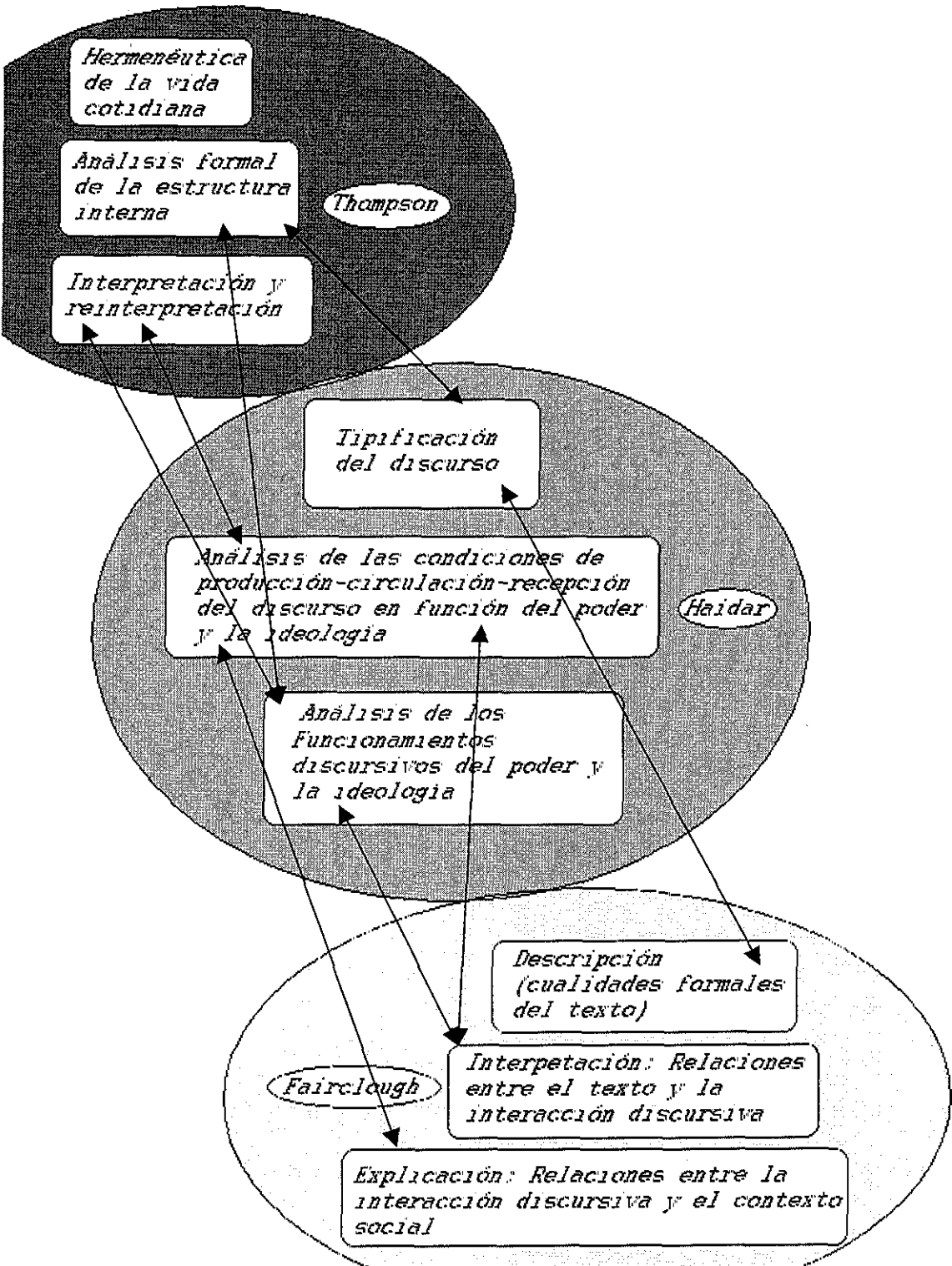
En el primer núcleo o fase de la investigación se puede advertir que Thompson, propone un estudio etno-metodológico de las prácticas discursivas en general - orales, escritas, visuales, etc. Mientras que Fairclough y Haidar, además de estas interacciones discursivas, contemplan expresamente el análisis de textos escritos. La tarea concreta -descripción en Fairclough, o tipificación en Haidar- es equivalente para ambos.

Respecto del segundo núcleo, no puede hablarse de una equivalencia entre los tres modelos: la propuesta de Thompson tiene que ver con lo que para Fairclough y Haidar sería el proceso completo del análisis; mientras que entre estos últimos las diferencias pueden ubicarse más bien en la dimensión analítica que privilegia cada uno.

Entre Thompson y Fairclough hay más afinidad en la tercera fase, no obstante el análisis propuesto por Thompson en ella, Fairclough lo divide en la segunda y la tercera. Por su parte, Haidar centra más bien en la segunda fase todo el análisis de las interacciones entre texto y contexto.

El eje articulador de los distintos aportes será, en nuestro caso, la propuesta de Haidar, de lo que resultaría el siguiente esquema que muestra las afinidades y coincidencias:

Figura 7:
Interrelación de las propuestas metodológicas



TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

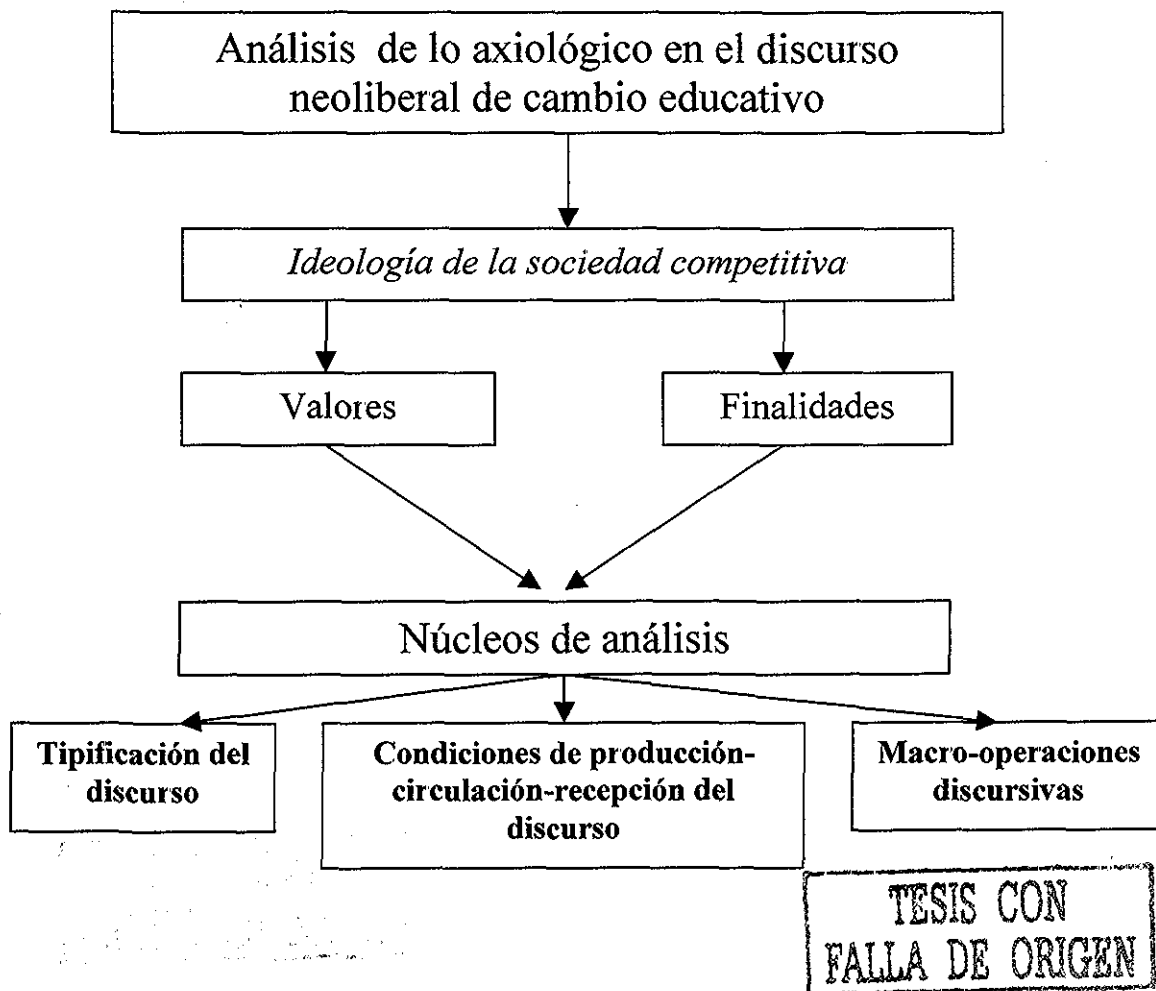
Fragmento de texto desenfocado e ilegible.

Segunda parte: Los sistemas de valores en el discurso neoliberal de cambio educativo

Introducción

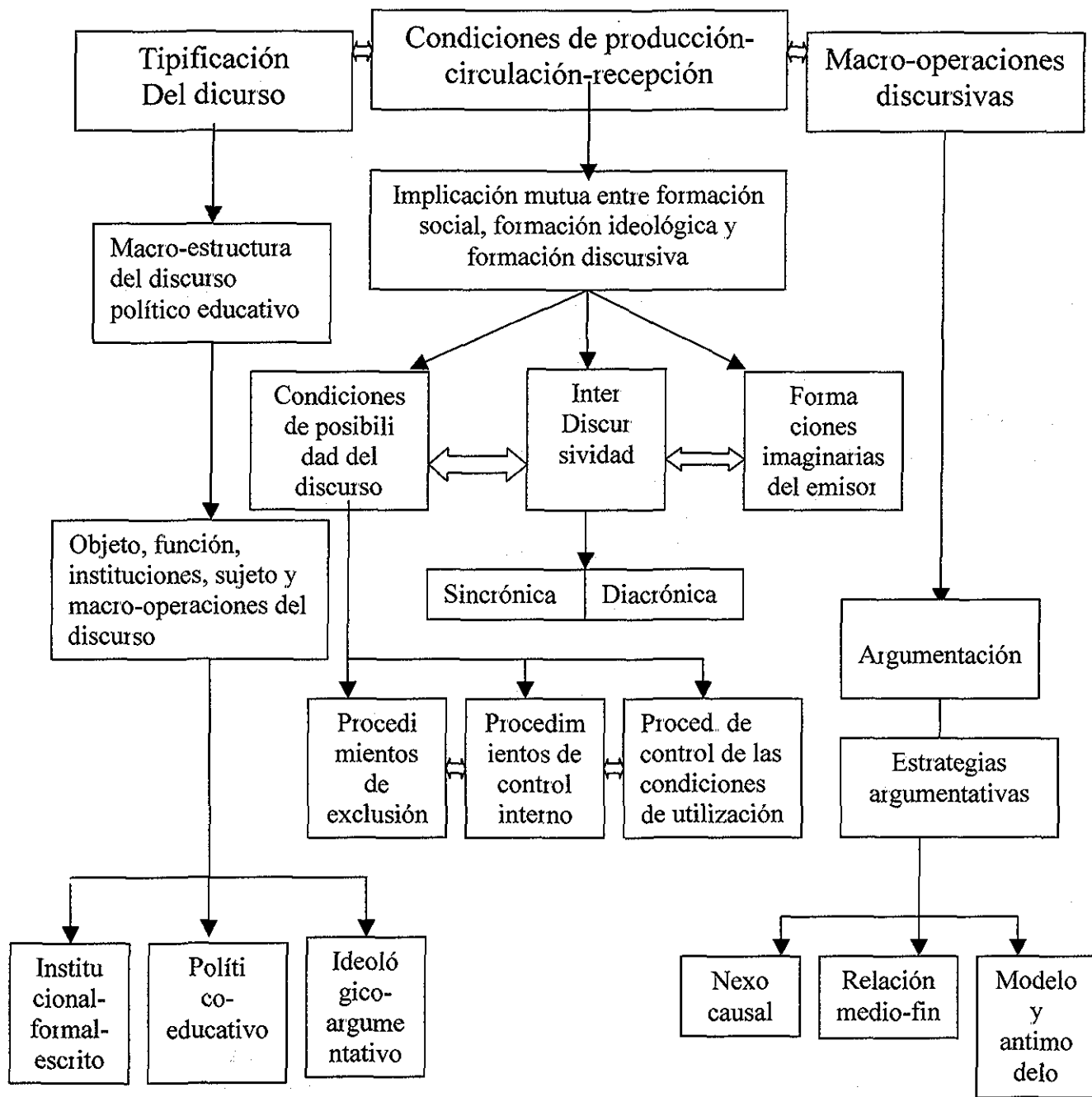
En general, el análisis que realizamos en este trabajo se ajusta a la metodología definida por Haidar y Rodríguez (1996); no obstante, en algunos casos haremos adecuaciones en función de un mejor tratamiento a nuestro objeto de estudio, y recurriremos también a las orientaciones de Thompson y Fairclough. El esquema general de trabajo para el capítulo 5 es como sigue:

Figura 8:
Esquema general de trabajo para la quinta parte



Al interior de estos tres núcleos, el análisis se realizará con base en el esquema siguiente:

Figura 9:
Esquema de trabajo por núcleo de análisis



En la figura puede observarse que la parte medular del análisis corresponde a las condiciones de producción-circulación-recepción del discurso. Ello obedece a que el objeto central de nuestro estudio atiende a las relaciones entre el discurso neoliberal de cambio educativo -y su expresión en la *ideología de la sociedad competitiva*- y la incidencia del condicionamiento social en las formaciones donde es producido y reproducido continuamente.

Del análisis del modo en que la formación social en la coyuntura histórica condiciona y es condicionada por el discurso, se desprenden las otras dimensiones del presente estudio: el tipo de discurso y su funcionamiento para apuntalar; las relaciones de poder; y el sistema social en su conjunto.

Al considerar la mutua interrelación marcada por las flechas bi-direccionales en la figura 8, vemos la necesidad de un tratamiento simultáneo de los tres núcleos; Así, intercalamos los distintos elementos del análisis, a partir de la incidencia de la triple relación implicativa entre formación social, formación ideológica y formación discursiva, la cual determina las propiedades del discurso.

Capítulo 5: Análisis del proyecto neoliberal de cambio educativo

5.1. *Las condiciones de producción-circulación-recepción del discurso neoliberal de cambio educativo*

Los fenómenos de la globalización de las economías y de la cultura y el nuevo *status* del conocimiento son constantemente invocados en el proyecto neoliberal de cambio educativo, como elementos que explican la necesidad y legitimidad del sentido del cambio en las prácticas en educación superior.

La globalización y las nuevas condiciones y exigencias de la sociedad del conocimiento -se argumenta- hacen que sea indispensable orientar la formación universitaria hacia:

- a) La formación en *prácticas de clase mundial*,
- b) Un nuevo papel de los profesionales donde se destaca sus habilidades y destrezas, más que su formación social,
- c) El ajuste de los procesos educativos a estándares internacionales que los hagan competitivos en los mercados y los organismos acreditadores en el ámbito mundial,
- d) La aplicabilidad del conocimiento.

Se dice que con estas propuestas -y solamente con ellas- se responde a los fenómenos del cambio y a sus efectos en la vida social. No sólo se plantea que la globalización (y sus efectos en la formación de profesionales) constituye un

fenómeno necesario, natural, legítimo y positivo, sino que, además, se considera que quienes la cuestionan –por ejemplo los llamados *globalifóbicos*⁷²- padecen alguna clase de incapacidad mental.

Teniendo en mente lo anterior y la exposición que hicimos en los capítulos 2 y 3 de este trabajo, nos parecen suficientemente argumentados los siguientes planteamientos:

1. El cambio posmoderno y la *ideología de la sociedad competitiva* que le corresponde se inscriben en el contexto más general de los procesos de la modernización. Es necesario interpretar la condición posmoderna como una *nueva situación social* que resulta de la crisis de la modernidad y la visión del mundo que la explica *-ideología de la sociedad educada*. La posmodernidad se define, por tanto, como una fase del desarrollo de las sociedades modernas, más que como una nueva época.
2. Los fenómenos de la globalización y el nuevo *status* del conocimiento, producto de la crisis del proyecto político-educativo emancipatorio de la modernidad, constituyen los dos motores principales del cambio posmoderno y su *ideología de la sociedad competitiva*.
3. En la actualidad, los organismos oficiales y las burocracias de las instituciones de educación superior en México han asumido como propio el proyecto neoliberal de cambio educativo, concretado en la *ideología de la sociedad competitiva*.

⁷² Un calificativo al que los miembros de las distintas organizaciones sociales que integran ese movimiento responden auto definiéndose como globalicríticos

Son éstas las condiciones sociales e institucionales en las que se produce, circula y es recibido el proyecto neoliberal de cambio educativo. Son el marco sociocultural, ideológico y de relaciones de poder en el cual se vuelve inteligible y significativo ese discurso. Estas condiciones inciden en el discurso: como objeto discursivo impuesto; como premisas compartidas o acuerdos iniciales entre los participantes -asumidos como tales por el emisor del discurso; y como el sentido al que apuntalan e intentan consolidar y defender las propuestas que se contienen en documentos como los que analizamos.

De entre las propuestas que Haidar y Rodríguez nos hacen para llevar adelante la reflexión sobre esas condiciones de producción-circulación-recepción de los discursos, retomamos las siguientes:

- a) El análisis de la mutua implicación entre la formación social posmoderna, la formación ideológica neoliberal y la formación discursiva y textual del proyecto neoliberal de cambio educativo,
- b) El análisis de las condiciones de posibilidad del discurso neoliberal de cambio educativo,
- c) El análisis de su interdiscursividad y
- d) El análisis de las formaciones imaginarias que presenta.

En rigor, no se trata de aspectos o problemáticas diferentes de la práctica discursiva, sino de abordajes alternativos para explicar el condicionamiento social del discurso. Los cuatro ejercicios nos permiten esclarecer el modo como la práctica social delimita y es condicionada, a su vez, por la práctica discursiva.

El abordaje más general en esta parte del trabajo es el que se refiere a la implicación mutua entre formación social, formación ideológica y formación discursiva, que ilustramos en la siguiente tabla:

Tabla 4:
Dimensiones del análisis en el segundo núcleo

Dimensión del análisis	Aspectos a trabajar
Implicación mutua entre formación social, formación ideológica y formación discursiva	Análisis del modo como la formación social y la ideológica condicionan (y son condicionadas) por la formación discursiva: a) lo que no se puede decir (lo prohibido) b) lo que se debe decir
Condiciones de posibilidad del discurso	<p>Procedimientos de exclusión</p> <ul style="list-style-type: none"> a. Tabú del objeto b. Ritual de la circunstancia c. Derecho exclusivo o privilegio del sujeto que habla d. Separación razón y locura e. Voluntad de verdad <p>Procedimientos de control interno</p> <ul style="list-style-type: none"> a. Principio de clasificación b. Principio de ordenación c. Principio de distribución <p>Procedimientos de control de las condiciones de utilización</p> <ul style="list-style-type: none"> a. Ritualización del habla y sus reglas b. No intercambiabilidad, doctrinarismo y secreto
Interdiscursividad	<ul style="list-style-type: none"> * Diacrónica * Sincrónica
Las formaciones imaginarias del emisor	<ul style="list-style-type: none"> * Primarias * Anticipadas

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

5.2. Implicación mutua entre formación social, formación discursiva y formación textual en el discurso neoliberal de cambio educativo

La formación social en la que se produce el discurso que sometemos al análisis en este trabajo, es la que resulta de los grandes procesos de cambio en el mundo que han hecho entrar en crisis: los principios y modelos socioculturales y económicos que rigieron desde el inicio del siglo pasado a la mayoría de los países del globo; el paradigma de aplicación y desarrollo del conocimiento que caracterizó al siglo XIX y conforme al cual la ciencia debía ser vista como instrumento de dominación de la naturaleza; y los modelos de organización del trabajo que caracterizaron al sistema fabril del siglo XIX y la primera mitad del XX.

El más significativo de los cambios ha sido el de la globalización e internacionalización de los procesos económicos (principalmente en el campo de las finanzas y de ciertos sectores del aparato industrial, comercial y de servicios), que condicionan una nueva estructura de organización y de funcionamiento de la economía mundial. Con la globalización, la rigidez propia del sistema fabril del siglo XIX y la primera mitad del convulso siglo XX, se ha visto radicalmente transformada. La estructura piramidal cerrada de antaño ha cedido su lugar a las amplísimas redes abiertas, planas e interactivas, de la empresa de los años noventa del siglo pasado.

La norma de la actividad económica en esta formación social está constituida por múltiples fenómenos, entre ellos: la internacionalización, la adaptabilidad, la flexibilidad, la polivalencia, el cambio permanente, los equipos multi-propósito, las plantas multi-producto, la revolución en las comunicaciones; la constante

innovación tecnológica, el sistema de producción basado en la reconversión constante de los conocimientos utilizables; la capacidad para movilizarse de un lado a otro y de una actividad a otra, la transformación de los empleos permanentes y estables por una dinámica de circulación constantes de los trabajadores y de horarios limitados y flexibles tasados por hora de trabajo o tarea.

Los nuevos patrones, por supuesto, exigen y producen cambios drásticos en los mercados de trabajo; demandan nuevos perfiles de desempeño profesional a hombres y mujeres que habrán de incorporarse a ellos.

Se vive hoy una drástica revolución en el terreno del conocimiento socialmente útil: la obsolescencia de los saberes en todas las profesiones se alcanza cada vez más rápidamente; alrededor del 50% de todo el conocimiento científico o tecnológico se renueva cada cinco años. La expectativa de empleo duradero en la misma actividad para un mismo sujeto se reduce en forma drástica; los procesos exhaustivos de formación y los que se centran en el dominio de una sola perspectiva teórica, para una sola actividad ceden su lugar a formaciones flexibles, con énfasis en el desarrollo de diversas habilidades prácticas; la concepción de programas educativos diseñados por teóricos especialistas (con verdadero espíritu de búsqueda del conocimiento por sí mismo y a despecho de las necesidades de los empleadores) ha venido siendo sustituida por el diseño y financiación conjunta de instituciones, empleadores y grupos sociales interesados en la formación de nuevos tipos de profesionales.

Puntualizando; en el marco de la globalización y la internacionalización de los procesos económicos, el trabajo profesional no es valorado de la misma manera

que en el contexto del industrialismo decimonónico; por lo que, desde la óptica de la *ideología de la sociedad competitiva*, la formación de profesionales debe responder, antes que nada, a exigencias como las siguientes:

- Cambio en la percepción del papel de la educación frente a la sociedad y los mercados de trabajo.
- Cambios en la organización del trabajo. Dado el agotamiento del modelo fordista que consistía en organizar líneas rígidas de producción en masa en las que cada individuo asumía una función muy específica, que a la larga generó improductividad. Hoy se impulsa una inserción más flexible al trabajo, y se hace posible que un individuo desarrolle en un momento dado una o varias funciones.
- Constitución de redes planas interactivas y abiertas en lugar de la estructura jerárquica piramidal, en atención al principio de *inteligencia distribuida*; según el cual, cada individuo debe tener autonomía para tomar decisiones en su ámbito de competencia en la empresa.
- Fábrica flexible y adaptable a mercados cambiantes en volúmenes y especificaciones, en lugar de producción en masa y productos estandarizados. Esta exigencia responde al dinamismo de los mercados y deja atrás la práctica de mantener grandes almacenamientos del producto a fin de controlar su distribución. Partiendo de los principios de "*hecho a la medida*" y de "*justo a tiempo*", la nueva empresa no impone al cliente ni volúmenes, ni ritmos, ni estilos o modelos.

- Mejora continua de la producción en lugar de exigir un óptimo fijo.
- Cooperación inter e intra empresarial nacional e internacional promoviendo la competencia entre países y cadenas, en lugar de entre empresas individuales en un solo lugar.
- Cambios en la gestión de las empresas y organizaciones, que promueven nuevos esquemas de mando y nuevos sistemas de control.
- Cambios en los mercados de trabajo, en los que se impone la segmentación y exclusión, es decir, la conformación de grupos diferenciados en sus ingresos a partir de la segmentación de los propios espacios de empleo y de sus habilidades y condiciones de desempeño. Así, dos individuos que, teniendo la misma formación, antigüedad en el empleo y las mismas responsabilidades, pueden recibir distintos honorarios y distintas cuotas de poder en la empresa, lo que desplaza la idea de estandarización de los puestos y funciones y el principio de "a igual trabajo, igual pago".
- Inestabilidad de los mercados de trabajo y aumento de los periféricos sin derechos, todo lo que redundará en fragmentación, exclusión y marginalidad de determinados sectores sociales.

De este modo se podrá contribuir, desde los procesos de formación de profesionales, al desarrollo sustentable y a la competitividad de cada país. Las instituciones educativas, en la medida en que van asumiendo el discurso neoliberal, se ven movidas a adecuar su funcionamiento y normatividad institucional a estas cambiantes condiciones del desempeño profesional, a los

cambiantes objetos de conocimiento, a las nuevas condiciones de la competencia entre profesionales.

Para responder a esas exigencias, las instituciones deben revisar continuamente el estado del campo de conocimiento en que trabajan, las características del desempeño profesional y las particularidades de los mercados de trabajo a que se incorporan sus egresados, para responder *con eficiencia y calidad*. De igual forma, deben buscar las alternativas de cambio que hagan de su actividad académica el medio para una inserción social de sus egresados, a *la altura de los retos de su tiempo*.

El principal reto al que tienen que responder las instituciones de educación superior, de conformidad con este discurso, es el de conseguir articular en el perfil de egreso de sus estudiantes:

- a) Las características del proceso de cambio económico;
- b) Las demandas de competitividad de los nuevos espacios y puestos de empleo;
- c) Los desarrollos de su campo de conocimiento y sus nuevas aplicaciones profesionales;
- d) El aprovechamiento de nuevos recursos tecnológicos con un sentido didáctico, de organización para el trabajo, de difusión del conocimiento y de circulación de la información;
- e) Los factores de competitividad frente a la internacionalización de los mercados de trabajo;

- f) Los intereses y expectativas de realización individual de quienes se integran a sus aulas.

Por otra parte, el currículum ya no se define sólo desde las burocracias académicas internas de cada institución, sino que es frecuente la cooperación interinstitucional, incluso a escala mundial, lo que propicia la internacionalización del currículum y una mayor movilidad de los estudiantes.

Particularmente las instituciones públicas, en función de sus tradiciones institucionales, deben articular esos cambios a sus responsabilidades de formación social y cultural, a las tradiciones teóricas y a las necesidades propias de la naturaleza de proceso curricular de sus programas académicos.

Como resultado de esta dialéctica entre sociedad y cultura posmodernas; entre discurso neoliberal y proyecto de cambio educativo fundado en la *ideología de la sociedad competitiva*, encontramos en los documentos ausencias y restricciones condicionadas por esa visión del mundo y de la educación que corresponde a las relaciones de poder hegemónicas por las grandes corporaciones transnacionales y multinacionales. La asunción de estas nuevas orientaciones y finalidades educativas refuerza la visión del mundo del neoliberalismo y el proceso de cambio sociocultural posmoderno.

Estas restricciones y exclusiones serán objeto de estudio en apartados posteriores (página 223 y subsiguientes).

5.3. *Tipificación del discurso en el proyecto neoliberal de cambio educativo*

Regresamos ahora al primer núcleo del análisis, para ubicarnos en la tarea de la tipificación del discurso neoliberal de cambio educativo; ya que no podríamos continuar con el análisis de las condiciones de producción-circulación-recepción del discurso si no presentamos antes los contenidos de los documentos analizados, lo que constituye la primera tarea de la tipificación.

Comenzaremos por decir que las prácticas discursivas neoliberales en educación en las que se vehiculiza la *ideología de la sociedad competitiva* están representadas por una serie de producciones discursivas y sus correlativas acciones, provenientes de: organismos internacionales de financiación, coordinación, colegiación y acreditación: el Banco Mundial el Fondo Monetario Internacional, y una multiplicidad de consorcios y agencias nacionales e interinstitucionales de alcance regional muy diverso, tales como la Secretaría de Educación Pública (SEP) y la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior (ANUIES); y de las propias instituciones en particular.

El contenido de las prácticas institucionales, grupales o individuales, se refiere al *deber ser* de la educación superior en el mundo, al *qué hacer* frente a las *exigencias* que nacen de los cambios en el contexto sociocultural y económico; incluye aspectos generales y *filosóficos* -del tipo de los expresados en los apartados que llevan por nombre "*Visión*" o "*Misión*" en los documentos- y

proyectos concretos de cambio en la administración, las instalaciones físicas o el currículum.

Entre esta abundante producción, seleccionamos para el análisis los tres documentos institucionales que constituyen nuestro universo de análisis: *Proyecto Plan de Desarrollo 1997-2000* de la UNAM; *Visión Universidad 2006* de la UANL; e *ITESM: Misión hacia el 2005*. En la tipificación de estos documentos y de acuerdo con lo que hemos planteado respecto a la complementariedad de las propuestas metodológicas, realizaremos dos operaciones:

- a) El análisis de lo que Fairclough llama macro-estructuras (Large scale structures) del texto⁷³; aquéllas que nos muestran el modo como un texto atiende a las exigencias que las interacciones sociales consolidadas o imperantes imponen a los diferentes participantes de un orden del discurso; haciendo que las expectativas de los participantes se vean satisfechas y el texto cumpla su función de mantener el orden social respondiendo a una elevada rutinización de la práctica social que, como afirma Fairclough: “establece y cierra agendas” (1989:138);
- b) De la caracterización propuesta por Haidar y Rodríguez retomamos tres de los elementos con base en los cuales se puede ubicar el objeto discursivo: su función dominante; la institución social en la cual se produce y recibe; y los sujetos participantes.

⁷³ Esta categoría *Macro-estructura del texto* difiere de la que fue acuñada por Van Dijk en *Estructura y funciones del discurso*, en referencia al esquema sintético resultante de la aplicación de macro-reglas al texto. En este trabajo retomamos a Fairclough quien usa esta misma designación para referirse a lo que llamaríamos el “esquema general de desarrollo del texto del documento” que subyace a la estructura formal que éste presenta por ejemplo en su índice. La misma idea se expresa en la noción de *Estructura informal* con la que Thompson se refiere a esto mismo y que también usaremos más adelante.

5.3.1. *La macro-estructura de los documentos analizados*

Partimos de la idea de Fairclough sobre la presencia de macro-estructuras (*Large scale structures*) en el discurso, en función de la cual podemos establecer un número predecible de elementos y un orden igualmente predecible.

Los documentos de política educativa que contienen proyectos de cambio institucional elaborados por la autoridad, usualmente muestran la presencia de ciertos elementos que les permiten jugar el papel que de ellos se espera. Al ajustarse a esa macro-estructura, los documentos se presentan como “válidos”, “legítimos” y “valiosos”, y cumplen su función comunicativa y coercitiva; al adoptar las formas que les permiten ser valorados en el marco del tipo y orden de discurso al que pertenecen, cumplen su función de reproducir el orden social.

En nuestra cultura y en el marco sociocultural que hoy vivimos, los documentos de política educativa como los que analizamos han de reflejar:

- a) El lugar social de cada uno de los participantes,
- b) El conocimiento socialmente validado,
- c) Las relaciones de poder en que se enmarca la práctica a la que se refiere el documento,
- d) Su capacidad para excluir otros discursos

Por esta razón tienen habitualmente, al menos, las siguientes partes o secciones:

1. La que legitima al emisor frente a sus receptores, y al discurso mismo como práctica que da cuenta de las aspiraciones de la comunidad institucional, al menos de su parte fundamental, y al propio discurso
2. La que justifica la necesidad del cambio y muestra que se ha hecho una lectura correcta de los elementos determinantes de esa necesidad, ajustándose a la visión del mundo dominante. Justifica, además, que la propuesta atiende a esas exigencias y significa avance o mejora para la institución, en el marco de los valores que componen esa visión del mundo.
3. La que explica el modo de alcanzar lo propuesto, detallando los procesos de cambio que se han de emprender.

Dicho de otro modo, *el discurso institucional de política educativa* comprende usualmente las siguientes tres secciones:

- a) De legitimación de la autoridad que lo emite, la cual “concede” a quienes conforman la “opinión autorizada y/o mayoritaria”; y a la vez, de legitimación del procedimiento seguido por esta autoridad para la construcción del texto.
- b) De legitimación de la propuesta y sus consideraciones históricas, sociales, culturales, económicas, etc.
- c) De enunciación de las metas y programas concretos en los que se traduce la interpretación legitimada en las secciones anteriores.

Estas secciones componen lo que llamamos macro-estructura o estructura informal de los documentos, y difiere de la que manifiestamente se expresa en los encabezados, el plan del documento o su índice⁷⁴.

Antes de pasar a ubicar esta estructura informal, exponemos la estructura formal de los documentos analizados, es decir, lo que manifiestan acerca de su contenido y función.

La función que formalmente asumen los documentos es la de informar acerca de las acciones con que la comunidad universitaria enfrenta el problema del cambio, y convocar a la solidaridad con sus propuestas. En cuanto documentos oficiales y formales, se presentan como la voz de la institución y su comunidad, y se dirigen en principio a esa propia comunidad para darle información y concitar su voluntad en relación con las propuestas que el documento contiene.

Las propuestas aparecen como el resultado de una consulta a la comunidad, cuya participación se agradece y remarca desde el principio. El cierre de los documentos vuelve a insistir en esa participación mostrándola como el aval principal de lo dicho.

Subyacentes a la estructura formal y la apariencia de documentos informativos, se hallan funcionamientos mediante los cuales se cumple una función legitimadora del poder y la ideología, cuya expresión se encuentra en la estructura informal. El acomodo de los diferentes apartados de los documentos en las tres secciones mencionadas es como sigue:

⁷⁴ Los índices completos pueden verse en el anexo 1, páginas 269 y subsiguientes.

Tabla 5:
Secciones de los documentos

Documento	Legitimación de la autoridad del emisor y sus interlocutores	Legitimación de la propuesta y sus consideraciones	Enunciación de estrategias y metas que legitiman la interpretación
UNAM	<ol style="list-style-type: none"> 1. Invitación 2. Procedimiento 3. Presentación 4. Epílogo 	<ol style="list-style-type: none"> I. Hacia el futuro II. Las perspectivas hacia el próximo siglo III. Los principios que orientan el cambio IV. La misión de la universidad en el nuevo milenio V. respuestas de la UNAM a los retos del mañana 	<ol style="list-style-type: none"> I. Los programas estratégicos
UANL	<ol style="list-style-type: none"> 1. Mensaje del rector 2. Texto de cierre sin título 3. Introducción 4. Metodología 	<ol style="list-style-type: none"> I. La Visión II. Valores III. Atributos IV. Perfil del docente V. Perfil el egresado 	<ol style="list-style-type: none"> I. Acciones y metas II. Programas institucionales a desarrollar III. Programas nuevos
ITESM	<p>Texto inicial sin título</p>	<ol style="list-style-type: none"> I. Misión II. El perfil de los alumnos: III. El perfil de los profesores IV. Las características del proceso de enseñanza-aprendizaje V. Las características de la investigación y la extensión VI. La Universidad Virtual VII. La internacionalización VIII. Filosofía de la operación IX. Los egresados X. El perfil de los consejeros 	<ol style="list-style-type: none"> I. Las estrategias II. Los programas

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

1. La primera sección. Legitimación del emisor y sus receptores

Una primera sección de los discursos analizados tiene como función legitimar al sujeto emisor del discurso en su papel de autoridad, y al mismo tiempo, al discurso que produce como "*el único posible*". Manifiesta también esta sección uno de los procedimientos de control en relación con los interlocutores descritos por Haidar (2000)⁷⁵; procedimientos que, en relación con el emisor permiten distinguir sujetos del discurso en los que se reconoce autoridad para emitir opiniones y aquéllos en los que se excluye esa capacidad.

Para el análisis de esta sección, hemos hecho una síntesis casi textual del contenido de los documentos, recogiendo en ella los actos de habla en los que se expresa la vehiculización tanto de las relaciones de poder existentes, como de la *ideología de la sociedad competitiva* y sus valores.

Entendemos *acto de habla* con base en la concepción de Austin y Searle que Lidia Rodríguez Alfano⁷⁶ replantea como la acción que se realiza en cada acto de enunciación, sea oral o escrito.

Los actos de habla mediante los cuales se legitima a los sujetos y su participación o exclusión son diferentes en cada documento; por esto los analizamos por separado. Véase la tabla 6, donde incluimos los actos de habla realizados mediante la enunciación del documento de la UNAM.

⁷⁵ véase: Las condiciones de posibilidad del discurso neoliberal de cambio educativo, páginas 215 a 222

⁷⁶ Rodríguez, Lidia Polifonía discursiva de distintos grupos sociales. Argumentación sobre la crisis. La función adjetiva. Tesis doctoral. UNAM 1999

Tabla 6: Legitimación de los sujetos del discurso UNAM

Apartado	Actos de habla
Invitación	<p>Macro-acto de legitimación mediante:</p> <ul style="list-style-type: none"> * La invitación al <u>personal académico, estudiantes, trabajadores y ex-alumnos</u> a definir las líneas de acción para el desarrollo de la UNAM de 1997 a 2000 con base en el proyecto elaborado por "distintas áreas institucionales" y con la opinión del Consejo de Planeación y del Colegio de Directores de la Universidad * El establecimiento de los mecanismos para emitir opinión a través de los <u>cuerpos colegiados</u> de la Institución: <u>Consejos Técnicos, Consejos Internos y Consejos Académicos</u> y en forma directa a la <u>Rectoría</u>
Procedimiento	<p>Macro-acto de legitimación mediante la invitación a <u>académicos, estudiantes, trabajadores y ex-alumnos</u>; cuerpos colegiados, <u>Consejos Técnicos, Consejos Internos y Consejos Académicos</u> para emitir opiniones por escrito, <u>identificables</u> vía las Facultades, Escuelas, Institutos, Centros y oficinas de dependencias oficiales, fax o correo electrónico. Concluida la consulta, <u>la Rectoría</u> examinará las opiniones, hará las precisiones y modificaciones que juzgue conveniente y las dará a conocer.</p>
Presentación	<p>Macro-acto de legitimación mediante el acto de informar sobre el interés <u>del rector</u>, desde su candidatura, por contar con un documento que, definiera el rumbo de la Universidad, sirviera como instrumento normativo y marco de referencia a los programas. Desde entonces, <u>el rector</u> comenzó a recoger aportaciones de sus <u>colaboradores y de universitarios</u>; en particular del <u>Consejo de Planeación</u> de la Universidad y del Colegio de Directores.</p>
Epilogo	<p>Macro-acto de legitimación mediante el reconocimiento de la participación de <u>muchos universitarios</u> comprometidos en la preparación del proyecto y de promover un diálogo constructivo a través de los diversos cuerpos colegiados de la UNAM para formular la versión definitiva del Plan de Desarrollo.</p>

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Como puede comprobarse en la tabla anterior, el documento de la UNAM realiza el acto de invitar dando un peso muy significativo a los funcionarios de la rectoría y a los miembros de los cuerpos colegiados, mientras académicos, maestros y estudiantes, aparecen en segundo orden de importancia. Los sujetos externos, empresarios, autoridades gubernamentales y otros participantes quedan en último lugar.

Enseguida explica el procedimiento mediante el cual se han obtenido, o se piensan obtener, las opiniones para la integración del proyecto y sus propuestas; y al hacerlo cumple también la función de legitimar tanto la autoridad del emisor, como las propuestas hechas. Se pretende convencer al receptor del documento de que la construcción del proyecto fue un proceso que no dejó fuera puntos de vista importantes y que éstos se pretenden recoger de una manera muy escrupulosa y limpia.

En el epílogo del documento se reconoce a los “consultados”, “escuchados” “convocados a opinar”, a quienes se concede el *status* de figuras de autoridad, mecanismo por el cual este apartado intenta persuadir a los lectores para que no rechacen lo que se expone.

Analizamos enseguida el documento de la UANL en los apartados donde se legitima la autoridad del emisor y de sus interlocutores:

Tabla 7: Legitimación de los sujetos del discurso UANL

<p>Mensaje del Rector</p>	<p>Macro-acto de legitimación mediante:</p> <ul style="list-style-type: none"> * La advertencia de que si queremos que nuestro país se integre con dignidad, éxito y prestancia al nuevo escenario mundial, será necesaria una evaluación constante que permita ajustarse a las nuevas configuraciones del empleo y el trabajo intelectual, del mercado y la cultura global, para contar con una institución pertinente y competitiva. * El reconocimiento de que el documento es un esfuerzo de la <u>comunidad universitaria</u> para reflexionar colectivamente sobre la institución que desea en el futuro próximo * El señalamiento de que en el documento se vislumbran los caminos concretos, las acciones y programas que llevarán a la realización v cumplimiento de la "visión" con base en el compromiso de <u>todos los universitarios.</u>
<p>Introducción</p>	<p>Macro-acto de legitimación mediante la invitación a anticiparse al futuro como los <u>miles de personas comprometidas con Nuevo León</u> y con la Universidad que generosamente participaron y aportaron sus puntos de vista para crear una "Visión" a la altura de los desafíos del tercer milenio.</p>
<p>Metodología</p>	<p>Macro-acto de legitimación mediante:</p> <ul style="list-style-type: none"> * El reconocimiento de la participación desde 1997 en que el rector fue recogiendo opiniones, críticas, propuestas y comentarios externados por <u>universitarios, autoridades educativas y comunidad en general</u> * La información sobre cuatro "sistemas" para recoger opiniones: Académico, administrativo, social-humano y de relación con el entorno y cuatro estrategias de investigación y comunicación: Cuestionarios aplicados a <u>universitarios y padres de familia</u>; interactivo dirigido a miembros del <u>Consejo Consultivo, la Junta de Gobierno y el Consejo Universitario, maestros, padres de familia, miembros de cámaras representativas de sectores de la producción, el comercio y la economía; miembros de la Federación de Colegios de Profesionistas de Nuevo León; ex rectores y representantes de medios de comunicación; el C. Presidente de la República y con el C. Gobernador del Estado</u>; interactivo dirigido a los mismos participantes de la estrategia 2; y Entrevistas con <u>expertos en educación locales como nacionales y extranjeros</u>. Y misiones de trabajo integradas por estudiantes, maestros y directivos que visitaron 67 "prestigiosas" <u>universidades de 18 países en tres continentes</u>. * Para compartir estas experiencias, se llevo a cabo el seminario Practicas universitarias de clase mundial.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Como puede comprobarse, en el documento de la UANL, la sección que legitima a los sujetos del discurso comprende, primeramente, el mensaje del rector. Los actos de advertencia, reconocimiento del esfuerzo y visualización a futuro tienen, en el papel, de copartícipes a: un *nosotros*, la comunidad universitaria y a todos los universitarios. Sin embargo, en los otros dos apartados, introducción y metodología, los actos de invitación, reconocimiento de participantes y de información sobre procedimientos para recolectar las opiniones que fundamenten y enriquezcan el documento, otorgan mayor importancia a la participación de sujetos externos a la institución, que a académicos o estudiantes. La autoridad se coloca en el lugar de quien toma decisiones, dando por hecho que ese es su papel y solicita a la comunidad que contribuya a legitimar esas decisiones a través de su opinión la cual será valorada por ella y, en su caso, incorporada al discurso.

En el caso del documento del ITESM, la legitimación de los sujetos del discurso se realiza en un apartado sin título, cuyos actos de habla correspondientes describimos en la siguiente tabla:

Tabla 8: Legitimación de los sujetos del discurso ITESM

Sin título	<p>Acto de legitimar mediante:</p> <ul style="list-style-type: none"> * La información de que el ITESM revisa su "misión" cada diez años a fin de servir en forma más oportuna y adecuada <u>al país y a la sociedad</u>. * El reconocimiento a los miembros de los Consejos de Enseñanza e Investigación Superior, A. C. y del ITESM, <u>miembros de los consejos de las asociaciones civiles, rectores, vicerrectores, directivos, profesores, ex-alumnos y alumnos</u> en la definición de la "misión". * La sugerencia de que con esta misión el ITESM ha de colaborar con <u>el país</u> a superar los retos de: La creación de empleos, la competitividad internacional, la democratización y el mejoramiento de la educación.
------------	---

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

En este caso, lo mismo que en el de la UANL, se legitima, en primer lugar, la participación de los funcionarios y autoridades; y sólo en segundo término la de la comunidad de la institución y la de sujetos externos. En este caso se amplía la interlocución a todo el país y la sociedad. Como en el documento de la UANL, la "comunidad" apelada debe atender la invitación y asumir que la opinión que emita ha de referirse a lo consultado, o la eventualidad de que sea rechazada si no contribuye a enriquecer la idea del cambio o si se refiere a otro asunto o al mismo asunto con otra visión de las cosas.

Al comparar los tres documentos, constatamos que la legitimación de los sujetos abarca, en todos ellos, al emisor, que aparece como autoridad indiscutible, responsable, comprometida y abierta a la participación de quienes esa autoridad decida y les otorgue la calidad de interlocutores. Esos mismos interlocutores podrán, según se establece, en los tres documentos, ejercer un poder limitado y diferente en cada caso. Por esto se realiza, desde el principio, un acto de reconocimiento de su participación, se presenta ésta como argumento por el cual se da validez al análisis sobre el que se apoyan las respectivas propuestas.

Formalmente, es decir, desde el punto de vista de lo manifiesto, en la primera sección del discurso se cumple, en los tres documentos, la cuádruple función de saludo, reconocimiento, agradecimiento e invitación a comprometerse con la visión que se expone; mientras informalmente cumple la función de designar el lugar de cada uno de los interlocutores y el papel que les toca jugar en el proyecto.

En efecto, en los tres documentos se quiere establecer que su contenido es avalado y consensado por “la comunidad y sus autoridades”. Es decir, se establece que lo dicho responde a los puntos de vista de aquéllos a quienes el emisor “concede” autoridad para emitir opiniones. El registro de esas “autoridades” refleja una comunidad más o menos amplia, según la actitud más o menos autoritaria de quienes firman el documento, otorgando más o menos participación a “autoridades” ajenas a la institución -pero preocupadas o comprometidas con su desarrollo, según se entiende en el texto.

Los rectores -quienes suscriben los documentos- aparecen como “muy sensibles a la diversidad de opiniones”, como “expertos” en recopilación de puntos de vista y como muy interesados en que todos los convocados se expresen; pero pasan por alto, las bases para la selección de los opinantes o interlocutores. Enseguida presentamos el panorama completo de las “figuras de autoridad” legitimadas por y legitimantes del emisor en los tres documentos y, para el caso de la UNAM, distinguimos entre quienes participaron y aquéllos a quienes se invita a participar:

Tabla 9: Figuras de autoridad legitimadas

UNAM	UANL	ITESM
	Presidente de la república	
	Gobernador del Estado	
	Autoridades educativas	
	Expertos en educación nacionales y extranjeros	
Participaron: “Distintas áreas institucionales”	<ul style="list-style-type: none"> Federación de colegios de profesionales Cámaras representativas de “sectores de la producción”. el 	<ul style="list-style-type: none"> Asociaciones civiles patrocinadoras del ITESM en las ciudades que tienen campus Consejo de enseñanza e investigación superior AC.

TESIS CON FALLA DE ORIGEN

	<p>comercio, "la economía"</p> <ul style="list-style-type: none"> • Representantes de medios de comunicación • Padres de familia • "comunidad en general" 	
<p>Participaron:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Consejo de planeación • Colegio de directores <p>Invitación a participar:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cuerpos colegiados • Consejos técnicos • Consejos internos • Consejos académicos 	<ul style="list-style-type: none"> • Junta de gobierno • Consejo universitario • Consejo consultivo • Ex-rectores 	<ul style="list-style-type: none"> • Consejo del ITESM • Rectores • Vice-rectores • Directivos del ITESM
<p>Invitación a participar:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Académicos • Estudiantes trabajadores • Ex-alumnos 	<ul style="list-style-type: none"> • Maestros • Alumnos • "Misiones de trabajo de la UANL observadores de prácticas de clase mundial en tres continentes" 	<ul style="list-style-type: none"> • Profesores • Alumnos • Ex-alumnos

La comparación de la participación específica de cada una de estas "autoridades" legitimadas muestra puntos en común y también diferencias. Por su parte,

El documento de la UNAM, como dijimos, da el peso principal a la opinión de funcionarios de rectoría y cuerpos colegiados. El de la UANL, coloca en esa posición la opinión de las autoridades externas a la universidad y a las "prácticas de universidades prestigiosas". Igual que en el de la UNAM, alumnos y maestros van en segundo lugar. El del ITESM concede un mayor peso a la opinión de los consejos y los patrocinadores –que, además, parecen ser lo mismo- y casi ninguno a la de los alumnos.

Por otro lado, los cambios en el mundo y la existencia de un nuevo "orden" económico, social y cultural aparecen como argumentos fuertes para asumir la necesidad del cambio, no se duda de la necesidad de incorporarse al cambio, ni

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

de la pertinencia del modo en que se propone hacerlo, simplemente se asume que no puede dejar de hacerse. La globalización económica y la internacionalización de los mercados de trabajo y su valoración aparecen como positiva de por sí y llena de oportunidades para las instituciones y sus egresados.

En los tres documentos se asume que el interés por plantear la propuesta es de la autoridad y que los participantes intervienen a convocatoria de aquella. Es decir, su voz se oye porque la autoridad decide qué deben hablar. La autoridad actúa convocando porque es sensible a los cambios en el "entorno", porque "sabe" que debe reaccionar ante ellos haciendo esa propuesta de cambio y no ignorándolos o combatiéndolos.

En cuanto al procedimiento para recoger la opinión, en los documentos que lo hacen explícito, éste se ajusta a las modalidades típicas contemporáneas de consulta (encuestas, paneles, foros, consultas, vía reuniones de trabajo, sesiones asistidas por medios electrónicos, visitas temáticas, etc.). Sin que tengan nada que ver con los procedimientos de toma de decisiones que fueron clásicos de la visión del mundo liberal moderno: asamblea, debate, reuniones sectoriales. Por tanto, lo que se incorpora en los discursos es, en realidad, el punto de vista de personas -aún cuando se trate de cuerpos colegiados- y no la decisión mayoritaria de una comunidad determinada.

Finalmente, podemos definir, a partir del análisis de la primera sección de los documentos, el tipo de discurso en que se ubican: son documentos de política educativa emitidos por la autoridad formal y "legítimamente" constituida, que aparece como la única competente para producirlos y como la única vía para

llegar a la formulación de una propuesta de cambio, con exclusión de cualquier otro sujeto o sujetos.

2. La segunda sección. Legitimación de la propuesta y sus consideraciones

En esta sección, que contiene lo fundamental de la argumentación a favor del proyecto, se presentan los factores, las condiciones y las ideas sobre las que se apoya el proyecto neoliberal de cambio educativo.

Ésta es la parte en la que de mejor manera podemos ver expuesto el discurso de la *ideología de la sociedad competitiva*, y por ende, la sección fundamental para el análisis en el segundo y tercer núcleo del modelo de Haidar y Rodríguez. Una observación general de sus contenidos nos muestra que la función de legitimación se ejerce no sólo en relación con los sujetos del discurso, como en la primera sección, sino también en torno a las propuestas de los tres documentos, donde se manifiesta la *ideología de la sociedad competitiva*. De igual manera, esta sección es, también, en donde mejor se expresa la amalgama de valores presente en el proyecto neoliberal de cambio educativo en México y en el discurso que lo caracteriza, abarcando, simultáneamente, elementos de la cultura moderna y de la posmoderna. Se trata de una hibridación entre: discurso liberal, discurso del Estado de bienestar social, y discurso neoliberal.

Para el análisis en esta sección, hemos seleccionado diversos fragmentos que exponemos prácticamente de manera textual, aunque puntualizada⁷⁷, a fin de

⁷⁷ Es decir se trata de recortes del texto que nos dan una idea completa del contenido sin tener que incluirlo todo; lo cual sería demasiado extenso, sobre todo en el caso del documento de la UNAM. Si se quisiera consultar el texto original, habrá que remitirse a las direcciones electrónicas señaladas. No hemos podido evitar que esta sea -no obstante el recorte y puntualización- una parte un poco abultada debido a lo extenso de los propios textos originales.

evidenciar los mecanismos de la legitimación de los valores y de las finalidades educativas en la *ideología de la sociedad competitiva* que, postulamos, subyace en estos discursos.

El análisis comprende dos niveles: la aplicación a lo impuesto a través de diversos mecanismos de la persuasión discursiva, utilizados para la legitimación de las propuestas; y la identificación de procedimientos de exclusión discursiva donde se evidencia el funcionamiento de lo implícito o bien lo directamente criticado.

En el anexo 2 (páginas 273 y subsiguientes), presentamos una reseña del modo en que la educación superior y sus finalidades son conceptualizadas en: la concepción liberal clásica y del *Estado Benefactor*, y la neoliberal, así como los valores que las nutren. De la tabla que presentamos allí, hemos obtenido el siguiente es un resumen donde reseñamos los valores que recoge esos valores en relación con categorías adecuadas para el análisis de lo excluido y lo impuesto en el discurso neoliberal de cambio educativo:

Tabla 10: Categorías analíticas

Tópico	Valores de la <i>ideología de la sociedad educada</i>	Valores de la <i>ideología de la sociedad competitiva</i>
La formación del sujeto	<ul style="list-style-type: none"> * La educación como impulso a la libertad, el progreso y la justicia social * Compromiso social del alumno 	<ul style="list-style-type: none"> * La educación como inversión productiva e impulso a la competitividad * Responsabilidad individual del alumno
El valor del conocimiento	<ul style="list-style-type: none"> * La racionalidad como instrumento de transformación social y humana * El saber profesional como instrumento para la realización de intereses comunitarios 	<ul style="list-style-type: none"> * La racionalidad como factor de competitividad * El saber profesional como capital cultural

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Como se puede observar en esta tabla (10), mediante el análisis identificamos en los documentos valores modernos o de la *ideología de la sociedad educada*, al lado de los valores de la *ideología de la sociedad competitiva*, lo cual evidencia que se trata de un discurso híbrido en mayor o menor medida, dependiendo de la institución de que se trate; y también de las diferentes secciones.

En el anexo 3 (páginas 277 y subsiguientes), mediante el análisis y con base en una nueva concentración de los datos, identificamos los valores impuestos y lo excluido en los documentos. Esta concentración es presentada en cinco columnas: en la primera identificamos el apartado del documento al que hacemos referencia -no olvidar que la sección incluye varios apartados-, en la segunda columna se expone el contenido resumido de ese apartado; en una tercera se presentan las categorías aplicables a partir de los valores, neoliberales o liberales, impuestos en el discurso producto de la hibridación a la que nos hemos referido; en la cuarta lo excluido del discurso en función de las categorías aplicadas; y en la última algunas observaciones al texto con el propósito de fundamentar el análisis de las condiciones de posibilidad del discurso y la interdiscursividad en el segundo núcleo (véase anexo 3).

Como puede constatarse en el anexo, el documento de la UNAM es el más matizado de elementos de la visión del mundo del liberalismo clásico y el menos marcado por discursos como el empresarial y el ecologista y proteccionista del ambiente. También es el más centrado en atender demandas y expectativas de la propia comunidad universitaria antes que las provenientes del sector empresarial o gubernamental. Es un discurso con una fuerte orientación a comprometerse con

los sectores más desprotegidos del país. No obstante, permanece sujeto a la visión de las cosas de la *ideología de la sociedad competitiva*, queriendo convencernos de que las nuevas funciones sociales del conocimiento y el nuevo perfil de los profesionales también servirá para apoyar a dichos sectores. Podemos decir que encontramos en el documento una primacía de la *ideología de la sociedad competitiva* y el discurso educativo de los organismos financieros internacionales, aunque con una fuerte hibridación con los valores de la *ideología de la sociedad educada*.

En cambio en el de la UANL destaca sobre todo la parquedad del texto y sus limitaciones conceptuales. Limitaciones que se reflejan en las definiciones de sentido común hechas en torno a los valores, "atributos" y perfiles; por ejemplo, se define "ética" como un valor y "multidisciplinariedad" como un "atributo".

Está claramente marcado el acento en la *ideología de la sociedad competitiva* y menos acusada la hibridación con el pensamiento liberal pese a tratarse de una institución pública.

Destaca más bien una enorme presencia del discurso empresarial, y una absoluta exclusión de otras perspectivas sobre lo educativo y el desarrollo social y humano.

Por su parte, el documento del ITESM tiene un claro tono empresarial y asume el discurso de la *ideología de la sociedad competitiva* de una manera más tajante y decidida que los anteriores.

Su entronque con el discurso empresarial, neoliberal sobre educación y desarrollo económico y social es abrumador y contundente. Todos los discursos

contemporáneos sobre lo social y humano están contenidos en la exposición, incluyendo el ecologista y proteccionista del ambiente.

Es notoria de la similitud entre este documento y el de la UANL, en la estructura formal y el contenido ideológico. Dado el carácter de la UANL como institución pública, sería de esperarse una coincidencia más acentuada con la UNAM que con el ITESM.

A diferencia del de la UNAM, que quiere acentuar su carácter nacional y sus funciones para con la comunidad nacional, el documento del ITESM plantea la internacionalización de la institución como un reflejo de su carácter de corporación privada que busca hacer negocios en educación.

Se evidencian también, en los tres documentos, mecanismos de interdiscursividad mediante los cuales se entretajan, en los discursos analizados: teorías neoliberales del desarrollo económico y social; la teoría del capital humano en educación; determinadas teorías de la enseñanza y el aprendizaje; y el discurso empresarial sobre la calidad y competitividad. En cambio se aplican procedimientos de exclusión discursiva a otros contenidos, de modo que se omiten: las perspectivas socialista o escolástica sobre educación y desarrollo social; y el discurso ecologista y proteccionista del ambiente.

A manera de conclusiones parciales sobre la segunda sección de los documentos sometidos a estudio, presentamos enseguida los resultados de un nuevo procedimiento de síntesis Aplicado a los contenidos que acabamos de analizar,

que nos permite contrastar los dos niveles del discurso que básicamente encontramos en los documentos: el nivel de lo impuesto y el de lo excluido.

Tabla 11: El discurso impuesto	Tabla 12: El discurso excluido
<ul style="list-style-type: none"> * La educación como inversión productiva e impulso a la competitividad * Responsabilidad individual del alumno * La racionalidad como factor de competitividad * El saber profesional como capital cultural 	<ul style="list-style-type: none"> * La educación como impulso a la libertad, el progreso y la justicia social * Compromiso social del alumno * La racionalidad como instrumento de transformación social y humana * El saber profesional como instrumento para la realización de intereses comunitarios

Todos los aspectos relativos a la interdiscursividad en los tres documentos se analizarán posteriormente en el marco del segundo núcleo.

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

3. La tercera sección: Enunciación de estrategias y metas que legitiman la interpretación.

Como señalamos antes, en esta sección se exponen las metas, estrategias y programas en los que se concreta el proyecto de cambio en cada uno de los documentos.

Consideramos redundante e innecesario volver a ubicar en ellos los elementos de análisis que aplicamos a la segunda sección: Lo impuesto y lo excluido en relación con la formación del sujeto y el valor del conocimiento. Una síntesis de los resultados de nuestra investigación sería que, en lugar de otros procedimientos que legitimen con mayor fuerza lo que se expone, en los documentos de la UANL y el ITESM simplemente se enlistan metas y estrategias. En contraste, en el de la UNAM se introducen comentarios a cada uno de los programas incluidos. Dado que en estos comentarios se repiten los argumentos presentados en la segunda sección, hemos optado también por la simplicidad de la lista.

Introducimos en el anexo 4 (páginas 297 y subsiguientes) estas listas donde se puede observar, nuevamente, el predominio de la *ideología de la sociedad competitiva*.

En resumen, hasta aquí hemos dado cuenta del contenido y de la organización de los documentos que legitima las relaciones de poder existentes y la *ideología de la sociedad competitiva*. Hemos señalado la presencia de una estructura que da cuenta de las acciones y decisiones de una comunidad frente a exigencias de cambio de la realidad y, además, orienta al receptor a admitir la "racionalidad" de

la lectura que se ha hecho de esas exigencias y de la legitimidad de las soluciones que se proponen frente ellas. Se oscurece así el carácter, histórica y socialmente determinado, que tienen esa lectura y esas soluciones.

Hemos aprovechado también para hacer un primer acercamiento al contenido axiológico de los documentos y al análisis de los valores presentes en ellos, tareas que profundizaremos más tarde.

Los resultados de este análisis de la estructura formal del discurso se complementan con el estudio de la estructura informal, que exponemos enseguida.

5.3.2. La estructura informal del discurso neoliberal de cambio educativo

Retomando los planteamientos de Thompson y Fairclough en la tercera fase del análisis de sus respectivos modelos, la interpretación y explicación del discurso ha de hacerse en función de su estructura informal, profunda u oculta, es decir, desmontando sus cadenas argumentativas y mostrando la función real de lo enunciado.

Desde esta perspectiva, podemos decir que la tesis general que los documentos sostienen y argumentan es la siguiente:

Hay una nueva situación mundial que impulsa a los universitarios a construir la universidad del futuro; y es la autoridad universitaria en su papel poder legítimamente establecido quien debe organizar la respuesta. Es esa autoridad la poseedora del conocimiento y el poder para hacerlo. La comunidad de la

h) Las nuevas instituciones serán una realidad en el corto plazo.

Como vemos, se trata de una argumentación cuasi-lógica que no ha sido construida para ser verdadera o falsa sino para concitar voluntades, para conseguir adhesiones y motivar a la acción.

5.3.3. El objeto discursivo, la función dominante, las instituciones sociales, los sujetos en el discurso neoliberal de cambio educativo

En cada una de las secciones analizadas en el punto anterior, ubicamos ahora los siguientes elementos:

- a) Su **objeto discursivo**: aquello de lo que se habla en el discurso, lo que hace de referente a los actos de habla.
- b) Su **función dominante**: a partir de la conceptualización de Jakobson sobre las funciones del lenguaje.
- c) El **tipo de institución social en la que se produce**: Los “aparatos ideológicos de Estado” que enmarcan la enunciación del discurso y lo dotan de autoridad. Este aspecto es necesario en el caso de los discursos institucionales, pero no en los de otro tipo.
- d) Los **sujetos del discurso**: la identificación específica del emisor y el receptor de los actos de habla que se realizan mediante la enunciación del discurso.
- e) Las **macro-operaciones discursivas** que tienen lugar en el texto en cuestión.

El análisis de cada uno de estos elementos se sustenta en los contenidos de los documentos, incluidos en el anexo 5 (páginas 305 y subsiguientes). Como podrá evidenciarse en la concentración de datos arrojados, en esta parte del estudio hemos sustituido la designación de *aparatos ideológicos*, por la de *institución social en la que se produce*, toda vez que el concepto de *aparatos ideológicos de Estado* resulta esencialmente incorrecto y limitativo. Las instituciones sociales no tienen como única función legitimar las relaciones de dominación de clase y, en muchos casos, como pudiera ser el de las instituciones educativas, no necesariamente apuntalan esas relaciones de poder y la función de dominación. Por otra parte, es un enfoque demasiado comprometido con el marxismo althusseriano que consideramos esquemático y reduccionista en extremo.

Esta puntualización analítica permite profundizar en la caracterización que logramos al revisar la macro-estructura de los documentos con el fin de hacer una tipificación más precisa del discurso.

Hemos hecho aquí una discriminación de los criterios que Haidar y Rodríguez proponen para la tipificación, dejando de lado el análisis de los contrastes *oralidad / escritura* y *formalidad / informalidad*, ya que en nuestro caso se trata siempre de documentos formales escritos y no se incluye otro tipo de textos en el análisis.

Por tanto, los textos objeto de nuestra investigación pueden ser ubicados como discurso institucional de política educativa y no como discursividad espontánea, oral o informal. Ahora bien, siguiendo el modelo Haidar y Rodríguez, advertimos también que se trata de textos que comparten otras características. Estas se recogen en la siguiente tabla:

Tabla 13: Análisis Haidar y Rodríguez. Características comunes

Documento	Objeto discursivo	Función dominante	Institución social en el marco de la cual se produce	Sujetos del discurso		Macrooperación
				Emisor	Receptor	
UNAM Proyecto de plan de desarrollo 1997-2000	Proyectos/ Metas/ para el cambio institucional	Incitativa / Referencial / Expresiva	Institución pública de educación superior	Autoridad universitaria	Comunidad universitaria y no universitaria	Argumentación
Visión UANL 2006	Proyectos/ Metas/ para el cambio institucional	Incitativa / Referencial / Expresiva	Institución pública de educación superior	Autoridad universitaria	Comunidad universitaria y no universitaria	Argumentación
Misión ITESM 2005	Proyectos/ Metas/ para el mantenimiento de un perfil institucional	Incitativa / Referencial / Expresiva	Institución privada de educación superior	Autoridad educativa	Comunidad universitaria y no universitaria	Argumentación

5.3.4. La tipificación obtenida

Teniendo a la vista estas características y el análisis que las antecede, podemos llegar a la conclusión de que los tres documentos comparten las siguientes propiedades:

1. Ser un discurso ideológico-argumentativo
2. Ser un discurso político-educativo
3. Ser un discurso institucional-formal-escrito

Efectivamente, en los tres casos se trata de un discurso que representa y promueve la concepción de la educación superior y la propuesta de cambio

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

educativo⁷⁸ que hemos llamado *ideología de la sociedad competitiva*. En los tres casos estamos ante documentos formales institucionales de política educativa en los que se argumenta, se promueve y se orienta la recepción al entrar en juego una visión de las cosas. Los documentos analizados reivindican como necesario, legítimo y racional, el cambio educativo que atiende a las exigencias del mundo globalizado y competitivo, poniendo en el centro la función económica del proceso educativo.

1. Es un discurso ideológico-argumentativo

El discurso ideológico, sostiene Reboul (1986:55) “no puede ser puramente incitativo. El poder debe justificarse, y por eso su discurso es también de orden referencial: comprueba, explica, refuta, se apoya sobre hechos históricos, datos estadísticos, etc.” Es decir, su carácter referencial no es lo principal y su valor de verdad no necesita ser real. Basta que sea aparente y sirva al fin de legitimar el poder. Cuando apela a su verdad es para encubrir esa otra finalidad: servir al poder. “Sintagmas como democracia popular, solidaridad proletaria o dictadura del proletariado, corresponden a algo real, pero se trata de una realidad ambigua.” (Reboul 1986:57)

La finalidad de la ideología no es la de conocer, sino la de mover a la acción: promover prácticas colectivas en torno a determinadas relaciones de poder. El discurso ideológico, es verdadero, pero también es falso. Lo propio de él es que, siendo verdadero o falso, está al servicio de un poder y lo que es verdaderamente

⁷⁸ Aunque, como hemos señalado antes, en el caso del ITESM no se trate precisamente de un proyecto de cambio, sino de conservación; pero sí del mismo discurso en el que se expresan las finalidades del cambio para otras instituciones.

importante en su análisis, es el modo como apuntala ese poder. Tan importante como que dicho apuntalamiento se hace de un modo disimulado, a través de mecanismos como la creación del referente y los deslizamientos de sentido.

Tabla 14: Reboul: Mecanismos de simulación del discurso ideológico

Mecanismo disimulador	procedimiento
<p>Creación del referente (El referente de por sí es algo difícil de desligar del sentido. Diversas culturas miran diferente los colores, el número, el espacio)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Apelación objetivadora: Operación mágico-religiosa de hacer ser a una cosa con sólo nombrarla, asignándole un sentido positivo o negativo: "países subdesarrollados". Pasaje de las palabras a las cosas. • Amalgama: Un término reductor asimila realidades diferentes: "Regímenes totalitarios". (Cruce de tres funciones: La atribución de un mismo nombre a realidades diferentes (metalingüística), conduce a identificarlas (referencial), eliminando los términos que expresarían las diferencias o inconvenientes y limitando el campo del discurso (fática). • Presuposición: Elemento no afirmado, pero que debe ser admitido para que el enunciado tenga sentido: "introducir la planeación, la evaluación y la acreditación para acabar con los vicios del pasado en la educación superior" • Falsa causalidad: Establecimiento de causas y lazos explicativos entre acontecimientos o elementos del discurso inverificados o inverificables
<p>Deslizamiento de sentido (Alusión a un referente real, dándole otro sentido u otro valor)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Dicotomía: La educación privada como signo de calidad, la pública como signo de incompetencia. • Eufemismo: Evitar nombrar aquello que representa un peligro o tabú, exorcizando al elemento que cuestiona la legitimidad (en los documentos analizados no se nombra al neoliberalismo, ni se dice que los cambios buscan alcanzar metas u objetivos señalados por el gobierno federal o las agencias internacionales) • Hipérbolo valorizada: expresiones como "clase mundial", "retos y exigencias de nuestro tiempo" • Falso "performativo" o falsa incitación: "La corriente de los cambios nos exige adecuarnos" (que afirman órdenes o deseos sin parecerlo)

Siguiendo a Reboul observamos que: "El sentido, o relación del significante con el significado, es distinto de la referencia, o relación del significante con el referente...

La referencia es aquello de lo que se habla; el sentido, lo que se dice." (1986:57)



En este terreno el del sentido, se expresa la diversidad histórica, las diferencias de clase, las perspectivas culturales, los intereses grupales, etc.

Para explicarnos el modo en que lo ideológico se hace presente en el discurso⁷⁹, Reboul (1986) recupera de Roman Jakobson las seis funciones del lenguaje propias de los seis factores constitutivos de toda comunicación:

1. El emisor
2. El receptor
3. El referente (aquello de lo que se habla)
4. El código (sistema de reglas comunes al emisor y al receptor, que hacen posible la comprensión)
5. El contacto (que mantiene física o psíquicamente la comunicación)
6. El mensaje mismo (el texto)

De la manera en que estos factores juegan su papel, se constituyen las funciones: referencial, expresiva, incitativa, poética, fática y metalingüística

La siguiente tabla muestra las características de cada una de las funciones y lo que pudiera considerarse su expresión en los documentos analizados:

⁷⁹ Olivier Reboul aporta una conceptualización de lo ideológico y de su funcionamiento a través del discurso en un plano un poco más teórico que el de la propuesta de Haidar y Rodríguez, quienes aportan más bien las herramientas para el análisis. De este modo ambos enfoques pueden perfectamente combinarse, además de que, como hemos dicho, la propia Haidar remite a Reboul, entre otros teóricos para el desarrollo y tratamiento de los conceptos.

Tabla 15: Jakobson: Funciones del lenguaje

Función	Características	Presencia de la función en los documentos analizados
Referencial	<ul style="list-style-type: none"> * Se centra en el referente * Es denotativa o cognoscitiva * Es posible cuestionar si falso o verdadero lo que se afirma. * Se habla para informar, explicar. * Responde a la pregunta ¿verdadero o falso? 	<p>Esta pareciera ser la función dominante en los documentos, sin embargo, todo lo que en ellos se afirma, se encuentra mediado por la incitación a actuar en consecuencia de lo dicho y por la apelación a la autoridad</p>
Expresiva	<ul style="list-style-type: none"> * Se habla también para expresar (función emotiva) * El referente es el propio emisor, expresa sus creencias, esperanzas, convicciones, temores, estados de ánimo * Hay interjecciones, acentuaciones, signos de enunciación (por ejemplo comillas) * No responde a la pregunta ¿verdadero o falso? 	<p>Aunque no directamente enunciados, ya que aparecen como "datos", como "hechos", como "tendencias necesarias", en los documentos analizados se expresan los intereses de las autoridades, sus convicciones y creencias; se hacen ponderaciones. Desde el punto de vista formal, esta función estaría ausente del discurso institucional y sería propia en otros como el literario, la vida ordinaria, etc. Pero se da encubierta</p>
Incitativa (Haidar Apelativa)	<ul style="list-style-type: none"> * Se habla para hacer actuar, para mover a la acción, sea incitación o prohibición. * El mensaje se centra en el receptor. * Tampoco puede ser verdadero o falso, pero si puede cuestionarse la autoridad y el fundamento de la incitación. La pareja verdadero o falso cede su lugar a lícito / ilícito 	<p>Esta función está también encubierta (aunque en algunos casos es manifiesta) porque se incita a creer en la validez de las definiciones, en la necesidad de las estrategias y acciones, en la legitimidad de los procedimientos, en la justicia de las apreciaciones; se incita a compartir la interpretación que se hace de lo propuesto como valioso; se apela a "compromisos institucionales, sociales, personales del receptor para motivar a la acción. No se trata de modalidades típicas de la función como: orden, consejo, ruego, rechazo, pero si se incita a asumir una postura, a comprometerse, a validar, a apoyar, etc.</p>
Poética	<ul style="list-style-type: none"> * La finalidad del mensaje es el mensaje mismo, independientemente de su sentido, es más importante su forma * Tampoco responde al par verdadero / falso 	<p>Aunque puede decirse que en algunos aspectos el discurso institucional, como cualquier otro discurso, cumple esta función a través del estilo o figuras retóricas, no hay una presencia masiva de la función</p>
Fática	<ul style="list-style-type: none"> * El mensaje sólo tiene la función de establecer el contacto. Cortesías, saludos. * El mensaje establece de lo que se puede hablar. Prohíbe otros mensajes * No hay verdad, ni siquiera es necesaria sinceridad. * No aparece en estado puro, sino asociada a otras funciones. 	<p>La idea de lo fático o de la función fática, nos remite al fenómeno del tabú y el ocultamiento, de lo no dicho. En nuestro caso, este aspecto será objeto de análisis en los pasos segundo y tercero, en relación con los fenómenos de la interdiscursividad y el objeto discursivo prohibido.</p>
Metalingüística	<ul style="list-style-type: none"> * Se centra en el código, en las reglas que hacen posible el lenguaje y la comunicación. El caso específico es el de la enseñanza y aprendizaje de una lengua El par falso / verdadero cede su lugar a correcto / incorrecto. 	<p>Igualmente esta función se analizará en los pasos segundo y tercero</p>

TESIS CON FALLA DE ORIGEN

Reboul propone al respecto que el discurso ideológico no cumple específicamente ninguna de las funciones descritas por Jakobson, sino que representa una manera específica de cumplir las seis (o al menos la mayoría de ellas) en torno al objetivo de justificar el poder. Reboul argumenta que si nos limitáramos al planteamiento de Jakobson sobre las funciones del lenguaje, no se podría hablar de un discurso ideológico, en tanto que para existir tendría que aparecer como tal. Sin embargo:

"Partiendo de la definición de ideología, el discurso que le es propio jamás aparece como tal. Si existe, su propiedad esencial es disimularse, hacerse pasar por otra cosa. No se puede conocer el discurso ideológico si no es desmitificando un discurso que pretende no serlo... no se encontrará un corpus de discursos ideológicos; pero se puede encontrar ideología en los corpus más diversos." (Reboul 1986: 219)

Añade este autor, considera que "sólo gracias al discurso las ideologías pueden cumplir esta función de legitimación aparentemente racional. Esto se debe a que el discurso posee un poder que le es propio, el de *cambiar la fuerza en derecho y la obediencia en deber*... Una ideología determina no sólo nuestra manera de hablar, sino también el sentido de nuestras palabras". (Reboul 1986:11)

De este modo el discurso ideológico sólo funciona si enmascara su mensaje como racionalidad, como objetividad, como sentido común, como naturalidad. El discurso ideológico mezcla la función propiamente ideológica con otras, que serían las finalmente evidentes. El discurso ideológico, puede presentar un mensaje con una función aparente y esconder su función real, de hecho la disimulación ideológica implica el camuflaje de una función del lenguaje por otra.

De acuerdo con todo lo anterior, y teniendo en cuenta los elementos destacados en el análisis que hicimos en el punto anterior, podemos caracterizar al proyecto neoliberal de cambio educativo como un discurso ideológico porque:

- Es un discurso cuya función principal es impulsar una visión del mundo -la *ideología de la sociedad competitiva*- y las relaciones de poder que ella sustenta.
- Disimula como verdad y como referencia objetiva lo que son aspiraciones y puntos de vista.
- Bajo la apariencia de un texto referencial, se hace la incitación a actuar en función de esa visión del mundo y esas relaciones de poder.
- Contienen toda una serie de supuestos y convicciones no expresadas abiertamente que apuntalan esa visión del mundo y las relaciones de poder que sustenta
- Da por admitidas explicaciones, definiciones, valores, compromisos que en realidad convoca a asumir. Se presume la existencia de un consenso en relación con las propuestas de finalidades educativas y del lugar de la educación superior en la vida social.

De acuerdo con Reboul, podemos afirmar que la finalidad de los documentos analizados no es la de conocer o informar, sino la de “mover a la acción” con base en un uso argumentativo de los datos y situaciones expuestas en ellos.

La respuesta que el discurso ideológico quiere suscitar en el auditorio supone, en éste, la capacidad para recibir el mensaje; de captar el sentido de lo que se afirma.

Haidar y Rodríguez (1996) hacen residir esta capacidad en lo que llaman premisas compartidas o acuerdos iniciales entre el emisor y el receptor y aluden al conjunto de nociones, valores, principios, tradiciones, sentimientos, prejuicios, que conforman el repertorio común de los hablantes, los que, por otra parte hacen también posible la interdiscursividad.

Los documentos analizados, en principio dirigidos a los universitarios, y pese a no tener una gran difusión sostienen, como premisas compartidas, el interés común, de universitarios y no universitarios, por el mejoramiento de la calidad de la educación; la valoración común de sus funciones; la historia común entre los miembros de la comunidad universitaria; las perspectivas comunes respecto al cambio sociocultural; etc. En último término podemos decir que el auditorio al que se dirigen comparte, al menos, con el emisor una premisa fundamental, la comprensión racional.

Ahora bien, apoyándose en esas premisas compartidas o acuerdos iniciales, el discurso neoliberal de cambio educativo da una respuesta al problema del cambio en educación superior que pareciera ser sencillamente referencial; esto es: ante la existencia de una nueva situación, se planea un proceso de cambio que enfrenta cada uno de los cambios habidos, la respuesta sólo pareciera incluir elementos traídos de la realidad, datos, hechos, situaciones y aspiraciones indubitables reconocidos como tales por todos los participantes del discurso; su incitación a actuar en un cierto sentido aparece como exigencia de la propia realidad. Y, sin embargo, según hemos visto, hay todo un mar de fondo, su función antes que responder a las exigencias de la realidad es apuntalar una visión del mundo y

unas relaciones de poder. Si se quiere conceder, habrá que decir al menos que responde a las exigencias al mismo tiempo que cumple esa otra función.

Para explicar esta situación en la que el discurso cumple otra función más allá de la manifiesta, Reboul (1986), en un análisis que también entronca con el tema de la interdiscursividad, nos ofrece una reformulación de la idea de Jakobson sobre las seis funciones del lenguaje. Desde su perspectiva, ya lo hemos dicho, el discurso ideológico no cumple propiamente ninguna de ellas y que, sin embargo, se disfraza con ellas, para servir al poder, para explicar ese encubrimiento, es decir, el modo en que funcionan la ideología y el poder en el texto:

Tabla 16: Jakobson/Reboul: Funciones del lenguaje

	Jakobson	Propuesta de Reboul para explicar el discurso ideológico
Funciones del lenguaje	Referencial	¿De qué se habla?
	Expresiva	¿Quién habla?
	Incitativa	Discurso del poder y poder del discurso
	Poética	Retórica
	Fática	La palabra confiscada
	Metalingüística	Código y competencia

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

¿De qué se habla?

La función referencial no se cumple en el discurso ideológico, sino como referencia a los datos para, en realidad promover una determinada visión de las cosas y apuntalar el poder de quienes la promueven. Esta función usa los datos como argumentos, según dijimos más arriba; por esto no es importante que sea falso o verdadero lo que afirma, lo central es que sirva, con lo que afirma, a un poder. Es decir, el valor referencial del discurso no es lo principal y su valor de verdad no necesita ser real, basta que sea aparente y sirva al fin de legitimar el poder. Cuando apela a su verdad es para encubrir esa otra finalidad: servir al poder. El análisis debe darnos, entonces, aquello de lo que *realmente* se habla: el sentido, lo que se dice. En este terreno, el del sentido, se expresa la diversidad histórica, las diferencias de clase, las perspectivas culturales, los intereses grupales, etc.

Por supuesto que, en nuestros documentos, de lo que verdaderamente se habla es de la "superioridad", racional y objetiva de la visión del mundo encerrada en la *ideología de la sociedad competitiva*, de su carácter de valor universalmente admitido y de su prestigio social, su inevitabilidad y su efectividad como factor de desarrollo económico.

¿Quién habla?

El emisor del discurso ideológico, no es propiamente la persona que habla, sino la colectividad a la que pertenece -argumenta Reboul (1986)-; por lo que, en el

discurso están presentes, en primer término, la visión del mundo, los intereses y las expectativas de la comunidad a la que pertenece el hablante; pero también es clara la presencia de muchos otros discursos relativos a otros aspectos de la realidad y con los que el emisor establece distintas relaciones de alianza o antagonismo.

Los intereses de un grupo social, por supuesto, se oponen a los de otros grupos, así que el discurso se erige como un medio de apuntalar la visión del mundo y el poder del grupo social que lo emite -si lo tiene, si no, apuntalará sus aspiraciones de tenerlo.

Esto lleva a la necesaria distinción entre el enunciado y la enunciación. La enunciación es el acto del emisor; el enunciado es su resultado. "El enunciado puede incluir signos de enunciación, o dicho de otro modo, morfemas que no tienen sentido más que con referencia a su emisor" (1986:84). No es lo mismo decir la educación es conocimiento (educación y conocimiento están generalmente asociados), que decir la educación es la adquisición de capital cultural (si lo dice alguien en el marco de otra época o de otra cultura, no serán ni la misma educación, ni la misma idea de capital) (En el discurso ideológico se sustituye, se enmascara, el *yo creo*, *yo quiero*, por el *es*).

Otro mecanismo para enmascarar es la apelación a la autoridad que acusa "un juego de superposiciones de sujetos" (1986:106) "*contando con la opinión de los expertos*", "*con la participación de los señores consejeros*", "*fundado en la opinión mayoritaria*", "*las instituciones que saben ver el futuro y no quieren quedarse en el*

pasado” en donde la referencia obliga a asumir, evita comprobar y hasta evita pensar, sostiene Reboul (1986).

Reboul afirma, entonces, que el discurso ideológico disimula no sólo a su referente: ¿de qué se habla? sino también a su emisor ¿quién habla?

El emisor no es nadie, hay una ausencia de sujeto, cuando lo que se afirma es asumido como *natural*, como *autorizado*, como enunciados preexistentes al acto de argumentar por parte del emisor, donde los argumentos son asumidos como si fueran construcciones de uno mismo como receptor. “Una ideología... ha triunfado, donde el discurso del poder es sostenido por sus propias víctimas” (Reboul 1986:102)

Discurso del poder y poder del discurso

Reboul (1986) se vale de la distinción entre enunciado constativo y performativo, para afirmar la relación estrecha entre el discurso ideológico y la acción. Un enunciado constativo se refiere a hechos diferentes de él. Da cuenta, informa de hechos independientes ajenos a él mismo; un enunciado performativo es idéntico a su enunciación y crea su referente. No puede ser verdadero ni falso. “Queda abierta la sesión”, “lo declaro culpable”, “te prometo venir mañana”. El enunciado performativo es un acto de poder.

Pero hay un enunciado performativo impuro, el ideológico, que decreta cosas, establece obligaciones, etc. donde el emisor no está “autorizado” para hacerlo; donde nadie puede hacerlo: “*en 2006, seremos la mejor universidad pública de México*” (UANL Visión 2006. Pág. 7). Es palabra mágica, es fórmula de

encantamiento. No expresa un poder que se posee, sino que crea o confirma el poder de quien la enuncia en el acto de enunciación (independientemente de que ese poder exista o no), la enunciación es la fuente de ese poder.

Retórica

En el caso de elementos retóricos en el discurso ideológico, la función poética del lenguaje se encuentra también desnaturalizada: en él, la poesía está presente no como poesía pura, sino como *poesía para*. Para los propósitos de este trabajo, nos interesa destacar dos diferentes mecanismos del lenguaje poético o retórico desnaturalizado:

1. Los desplazamientos de sentido: (sinécdoque) tomar la parte por el todo, la materia por el objeto, un nombre común por uno propio, etc.
2. Los desplazamientos de pensamiento: ironía, antítesis, quiasmo, paradoja, parábola, alegoría, etc.

La palabra confiscada

El quinto tema que desarrolla Reboul, es el de la función fática del lenguaje, con lo que se refiere a la característica del discurso ideológico, por la cual éste toma la palabra, excluyendo de su uso, prohibiéndosela, en lo posible, a todo adversario. Por esto, la función fática es primordial en el discurso ideológico (Reboul 1986).

Dado que el discurso ideológico está al servicio de un poder, su primer problema es hacerse escuchar, hacerse de la palabra, al resolver este problema, pareciera que busca establecer contacto con todo interlocutor posible y compartir con ellos

la palabra, pero siempre habla contra alguien, siempre excluye a alguien. Si ha llegado a hacerse escuchar en todos los canales posibles de comunicación, en los medios privilegiados por su cobertura, en las instituciones sociales, entonces monopolizará la palabra y excluirá a todo otro discurso, confiscará la palabra.

Por supuesto, la función fática raramente actúa sola, usualmente se apoya en las otras cinco. Por ejemplo en relación con la función referencial, el discurso ideológico aparecerá, como el verdaderamente competente, como el más autorizado, como el más objetivo, llega incluso a delimitar el campo del saber, instaurando realidades prohibidas, excluidas: El rector como *especialista*, como *autoridad*, como *experto*; las omisiones acerca del carácter cuasi-obligado del cambio y la homogeneidad en las propuestas.

En cuanto a su relación con la función expresiva, la función fática introduce en el discurso, la idea de que quien habla es el único que puede hablar a nombre de la colectividad que dice representar: El rector hablando a nombre de la comunidad universitaria y de la institución. También se combina con la función incitativa en fórmulas como el exordio mediante el cual el emisor afirma su derecho a hablar y erige a todos los demás en auditorio. Aparece como el único que puede hacerlo, como si toda autoridad le perteneciera indefectiblemente, con exclusión de cualquier otra: La primera sección de los documentos que no hablan de ningún otro punto de vista, ni de ninguna otra visión de las cosas, como si agotaran toda posibilidad de pensamiento. El documento UANL establece:

“La Visión UANL 2006 es un esfuerzo que esta comunidad universitaria ha emprendido para reflexionar colectivamente sobre la institución que deseamos para el futuro próximo, no se trata de un discurrir puramente especulativo; no es la iniciativa de un funcionario o de un ejercicio administrativo buscando un slogan de identidad... En la

medida en que dibuja los contornos de un sueño que los universitarios compartimos, el proyecto... es de todos y nos permite vislumbrar los caminos concretos, las acciones y programas que lleven a su realización y cumplimiento, lo que implicara todavía otro ingrediente esencial: El compromiso cabal, responsable, de todos nosotros con sus propósitos y metas". (UANL Visión 2006 Pág. 3)

Código y competencia

Reboul (1986) afirma que la ideología constituye, sino un código lingüístico -lo que la haría una lengua o idioma especial-, si al menos un sub-código, ya que introduce un conjunto de reglas que se superponen a la que constituyen el código de la lengua en que se expresa. Modifica el código de la lengua y con ella cumple también una función metalingüística. Al hacer esto, el discurso busca que los nuevos términos y reglas se conviertan en el modo de expresar el mundo, busca adoctrinar, hacer permanente y definitivo el nuevo modo de hablar, para ello se vale de mecanismos como los siguientes:

- a) La designación: introduce palabras o sintagmas que designan nuevas realidades o realidades insuficientemente conocidas: *competitividad, clase mundial, globalización, sustentabilidad, etc.*
- b) La mutación semántica: asigna un nuevo sentido a términos usuales: *acreditación, liderazgo, desarrollo, capital, virtual, etc.*
- c) Integración e impugnación: vinculado a la función expresiva, impone la necesidad de usar los nuevos términos y significados a todo participante del *idiolecto* y cancela, para los opositores la posibilidad de hablar de lo mismo en palabras y sentidos diferentes: Ya no se podrán promover las

antiguas finalidades educativas y si se hace tendrá que ser asimilándolas a las nuevas.

2. Es un discurso político-educativo

Entendida la política en el sentido de organización en torno a fines y como trazado de perfiles deseables, con capacidad de movilizar a colectividades, se puede caracterizar al proyecto neoliberal de cambio educativo como discurso político-educativo porque:

- Se trata producciones discursivas de diferentes instituciones educativas, en las que se contienen sus proyectos de cambio bajo la forma de:
 - Planes de desarrollo institucional
 - Propuestas de reforma de los planes de estudio
 - Elaboración de perfiles institucionales, del alumno, del maestro, del desempeño profesional, etc.
- En él se establece un horizonte hacia el cual moverse y en cuya dirección convoca a actuar.
- No se trata de un discurso referencial o científico, sino de un discurso apelativo / referencial / expresivo cuya función es mover a la acción. No habla de la realidad para dar cuenta de cómo es, sino para plantear cómo hay que transformarla y convocar a comprometerse con la propuesta.
- No es histórico o narrativo. No narra acontecimientos, sino en la medida en que pretende que los valoremos con relación a un proyecto de cambio o de

conservación de un estado de cosas que se considera valioso para la comunidad.

- No es discurso de divulgación o periodístico. No informa o explica algo para que lo entendamos y lo conozcamos, sino para que nos comprometamos con eso que explica.
- No es literario o poético. No produce imágenes y metáforas con el fin de desencadenar emociones estéticas y recrearse en ellas, sino para justificar, o enfatizar, para utilizarlas como argumentos a favor de una *causa*.

Es un discurso elaborado desde el poder y orientado a justificar y convalidar el poder con la aceptación de sus decisiones y su perspectiva sobre lo real. Es el discurso de las autoridades, que hablan en nombre de la comunidad, a título de quien *tiene la palabra*, la facultad, el poder o la obligación para hacerlo. Es producido y difundido como expresión de intereses institucionales.

Aspira a convertirse en voluntad o visión colectiva que compromete a la acción.

3. Es un discurso institucional-formal-escrito

El proyecto neoliberal de cambio educativo y en particular los documentos que aquí analizamos, constituyen un discurso institucional-formal, porque:

- Es producido y difundido como puntos de vista institucionales y no como opiniones personales o de grupo en el marco de una institución.
- Es firmado y avalado por la autoridad universitaria o de otro tipo de institución, por lo que representa un punto de vista que debe ser acatado, al

menos por los miembros de la comunidad institucional y, dada su calidad de punto de vista especializado o experto, también por toda la sociedad.

- No se ocupa de los sentimientos o las pasiones de los individuos, ni siquiera de las autoridades (al menos no es su propósito central, aunque circunstancialmente el emisor exprese su confianza, su motivación, su interés, su compromiso con lo que enuncia).
- Tiene como objeto discursivo las funciones, las finalidades, las metas institucionales y sus actores (aunque abstractos, sin considerarlos en su individualidad) y no contiene una discursividad espontánea, informal o casual.

5.4. Las condiciones de posibilidad del discurso neoliberal de cambio educativo

Hablamos de condiciones de posibilidad del discurso neoliberal de cambio educativo para referirnos al conjunto de los recursos de control y delimitación del proceso de la producción discursiva. Es decir, del conjunto de reglas, preconcepciones, mecanismos y procedimientos que hacen que el discurso tenga las características que le permitan contribuir al sostenimiento de las relaciones de poder y la ideología en el marco de la cual se produce.

Estos mecanismos y procedimientos excluyen y limitan la presencia de lo prohibido, lo irracional, los sujetos no calificados, los intereses ilegítimos, etc. en el discurso y garantizan su comprensibilidad, demostrabilidad y valoración a partir de una única visión de las cosas.

Haidar (2000) propone apoyar este análisis en Foucault, y estudiar tres tipos de procedimientos: Los procedimientos de exclusión, los procedimientos de control interno y los procedimientos de control de las condiciones de utilización.

El primero y el tercer grupos excluyen del discurso: los objetos tabú (peligrosos y amenazantes de la estabilidad y reproducibilidad de la visión del mundo dominante); los sujetos no calificados (igualmente amenazantes por sus concepciones retrógradas o revolucionarias o su irracionalidad); y toda intervención que no atienda a la *razón* o la *voluntad de verdad* presumible en los interlocutores calificados.

El segundo grupo de procedimientos excluye el discurso de los otros a partir de las ideas de prestigio social y adecuación a las reglas de producción vigentes para el tipo y orden del discurso de que se trata.

El control del discurso que se manifiesta en los distintos procedimientos de exclusión corresponde al que se ejerce en el marco del cambio sociocultural posmoderno, donde la *ideología de la sociedad competitiva* ha cobrado legitimidad o carta de naturalización, y *status* de discurso racional y objetivo indiscutible. Las ideas de la competitividad en el mercado laboral y la performatividad del conocimiento y su naturaleza de capital cultural, se han convertido en finalidades educativas y en el modo legítimo de hablar de la educación superior, y se han asociado al poder, a la autoridad, etc. condenando a cualquier otra visión al *status* de "tabú", "irracionalidad", "partidarismo", "populismo", etc.

Enseguida aplicamos la primera de las propuestas de Foucault (cfr. Haidar 2000), referente al tabú como procedimiento de exclusión que el discurso neoliberal de cambio educativo usa para imponerse como el único discurso posible.

Con este fin enlistamos aquello de lo que el discurso no habla:

- De los distintos puntos de vista que hay al interior de la institución o fuera de ella respecto a las funciones sociales de la educación
- De las funciones sociales que la educación tuvo en otras épocas
- De los distintos modos de entender la calidad educativa que no pasan por la competitividad y la relación con lo económico
- De las consecuencias de marginación y exclusión que la globalización ha traído consigo.
- De cómo las prácticas de clase mundial favorecen a quienes las impulsan y ponen en desventaja a quienes tienen otra visión de las cosas
- De la hegemonía económica y cultural de unos países sobre otros
- De las obligaciones del Estado para con el financiamiento de la educación
- De la homogeneidad en el lenguaje de las propuestas y programas con otros proyectos nacionales y extranjeros
- Del uso del vocabulario empresarial para referirse al cambio
- Del fracaso de anteriores proyectos de cambio (en particular el promovido por Jorge Carpizo en 1992 contenido en el documento "Fortaleza y debilidades de la UNAM")

- De los argumentos hechos entrar en juego en el análisis de las perspectivas para la UNAM expuestos por los críticos de la propuesta
- De las exigencias del gobierno para contar con un proyecto de cambio en la UNAM y la UANL, siguiendo las orientaciones del FMI-BM
- De los debates internacionales sobre el futuro de la educación superior en el mundo (en particular el sostenido por BM-FMI vs. UNESCO o las propuestas alternativas surgidas en Inglaterra, Francia o España)
- De las resistencias de grupos de universitarios identificados con la izquierda y el Estado de bienestar social
- De la crítica en el sentido de que el cambio implicaría la obligación de los universitarios a contribuir con el financiamiento de la UNAM
- Del pasado y la historia concreta de experiencias de cambio en la UANL
- De la resistencia de los estudiantes que sienten que su opinión no se ha escuchado

Véase ahora la siguiente tabla donde se puede apreciar el funcionamiento de otros procedimientos de exclusión discursiva

Tabla 17: Otros procedimientos de exclusión externa en el discurso neoliberal de cambio educativo

<p>Ritual de la circunstancia</p>	<p>Se dan por supuestas y legítimas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • La competencia del rector para formular el proyecto. • La idoneidad de los interlocutores de la autoridad en la preparación de las propuestas. • La obligación y disposición del auditorio al compromiso con la "misión". • La obligación de cambiar en función de los cambios que han generado el "nuevo orden económico y sociocultural". • La idoneidad y adecuación de los planteamientos de cambio en su forma y su fondo. <p>Referencia: Anexo 3 (páginas 277 y subsiguientes)</p>
<p>Derecho exclusivo o privilegio del sujeto que habla</p>	<p>Se dan por supuestas y legítimas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • La legitimidad y autoridad del rector para hablar de cambio. • La objetividad y verdad de las definiciones y conceptualizaciones <p>Referencia: Anexo 3 (páginas 277 y subsiguientes)</p>
<p>Separación razón y locura</p>	<p>Se asume que:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Las definiciones hechas sobre la situación mundial, las exigencias de cambios y la disposición al cambio en este sentido son la encarnación de la razón y las únicas que responden a las exigencias del cambio sociocultural. • Los contenidos de la propuesta y el modo en que se arribó a ellos son perfectamente racionales y adecuados al objetivo de transformar a la institución en el sentido propuesto. • Cualquier otra visión del cambio es sinrazón, en particular la alternativa del Estado de bienestar social frente a la educación superior. • Visiones alternativas, si existen, no corresponden a una actitud racional, sino interesada, partidaria y comprometida con soluciones que fracasaron en el pasado. • La consulta a sujetos distintos de los seleccionados por la autoridad es innecesaria e impertinente. • La crítica de esta visión de las cosas es imposible o, si acaso, irrelevante <p>Referencia: Anexos 3 y 4 (páginas 277 y subsiguientes)</p>

TESIS CON FALLA DE ORIGEN

<p>Voluntad de verdad</p>	<p>Se asume que:</p> <ul style="list-style-type: none"> • El rector está absolutamente comprometido con una visión objetiva, imparcial y racional del cambio educativo • El rector actúa respondiendo a su espíritu universitario y a su compromiso con la comunidad • El rector es incapaz de falsear la visión de las cosas y de favorecer intereses particulares • La visión de las cosas que se expone cuenta con el aval de expertos, autoridades y comunidad y por esto no puede ser incorrecta • El rector se ha esforzado por encontrar una solución racional, consensuada, éticamente correcta, democrática, como corresponde a su función • Las definiciones asumidas son inexpugnables por su objetividad y correspondencia a todo otro signo de lo real • Si los convocados quieren participar, habrán de hacerlo despojándose de subjetividad e intereses particulares y por esto, sus propuestas han de ser coincidentes con las de la autoridad <p>Referencia: Anexos 3 y 4 (páginas 277 y subsiguientes)</p>
----------------------------------	--

En esta tabla (17) puede evidenciarse como el discurso se somete a lo impuesto en el ritual que corresponde a las circunstancias en que es producido y recibido; y a partir de ahí se otorga autoridad a lo que el rito implica y también se señalan obligaciones.

De igual manera, el ritual incide en la adjudicación del derecho de ciertos sujetos a participar activamente en el discurso, mientras se lo niega a otros. Una vez ubicados los sujetos a quienes se cede autoridad, el discurso hace las separaciones que Foucault señala como *razón / locura* y como *verdadero / falso*. Esta última manifiesta la voluntad de verdad que el autor del discurso señala como característica de todo discurso y asiento de exclusiones.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Pasemos ahora a analizar los procedimientos internos del control discursivo; éstos aparecen ilustrados en la siguiente tabla:

Tabla 18: Procedimientos de control interno	
<p>Principio de clasificación: Validación del discurso por su ubicación como socialmente posible: discursos válidos y no válidos</p>	<p>Se asume que:</p> <ul style="list-style-type: none"> • El sueño, la visión, la misión y el proyecto corresponden a una situación a la que hay que responder en el sentido que plantea el proyecto, dado que otras instituciones y otros actores lo están haciendo así con éxito. Con este proyecto la institución se incorpora a la corriente principal del cambio, validada internacionalmente a través de los conceptos de competitividad y "prácticas de clase mundial" <p>Referencia: Anexos 3 y 4 (páginas 277 y subsiguientes)</p>
<p>Principio de ordenación: Validación del discurso en un autor de quien dependen la coherencia, la unidad y el origen de las significaciones usadas</p>	<p>Se asume que:</p> <ul style="list-style-type: none"> • El autor del proyecto, el sujeto de la visión y del sueño, es la comunidad, no sólo universitaria, sino una más amplia que reflexiona desde su posición "autorizada" por su saber, por su experiencia, por su visión amplia de las cosas, por su compromiso y comprensión de la necesidad del cambio. <p>Referencia: Anexo 3 (páginas 277 y subsiguientes)</p>
<p>Principio de distribución: Validación del discurso por su adecuación a reglas que rigen la producción discursiva en el campo disciplinario en el que encaja⁸⁰</p>	<p>Con un tono pragmático más acusado en los casos de la UANL y el ITESM, el proyecto se ajusta a los "cánones" típicos del discurso político educativo: habla en nombre de los intereses y finalidades institucionales, considera los diferentes aspectos y actores, incorpora opiniones y consideraciones de autoridades, hace propuestas de beneficio colectivo, evita comprometerse con visiones parciales o partidarias, etc.</p> <p>Referencia: Anexos 3 y 4 (páginas 277 y subsiguientes)</p>

TESIS CON
 FALLA DE ORIGEN

⁸⁰ Y en el orden del discurso al que pertenece. Cfr. Fairclough

Como puede observarse en la tabla, los principios dictados como reglas a las que ha de ajustarse la exposición de todo discurso se manifiestan también en el que aquí analizamos. Se clasifican posturas separándolas como *válidas / no válidas*; se ordenan los temas para dar coherencia la discurso; y se distribuyen de modo que se realiza la adecuación al tipo de discurso, en este caso: ideológico-argumentativo, político-educativo y formal-escrito.

Por último, en la tabla siguiente registramos el funcionamiento de los procedimientos del control discursivo relacionados con las condiciones de utilización del lenguaje en torno a situaciones concretas.

Tabla 19: Procedimientos de control de las condiciones de utilización	
<p>Ritualización del habla y sus reglas: Selección de los sujetos y su clasificación como aptos o no aptos para el uso de la palabra</p>	<p>Se asume que:</p> <ul style="list-style-type: none"> • La autoridad, legítimamente constituida, es quien debe concebir, diseñar y promover el proyecto • La autoridad, legítimamente constituida, es quien debe convocar a opinar sobre el proyecto y valorar las opiniones • La autoridad, legítimamente constituida, es quien sabe lo que es necesario hacer y el modo de llevar adelante el proceso • La autoridad, legítimamente constituida, se nutre y se apropia de los saberes de expertos, personalidades y comunidad para interpretar los cambios necesarios <p>Referencia: Anexo 3 (páginas 277 y subsiguientes)</p>
<p>No intercambiabilidad, doctrinarismo y secreto: Sociedades de discurso</p>	<p>La autoridad, legítimamente constituida no da la palabra al auditorio, sino en calidad de consultado o miembro de la comunidad que decide ante propuestas hechas. El rector se reserva la autoridad para revisar, conciliar, incorporar, las distintas opiniones y llevar el resultado (documento final elaborado por él) a la práctica. Siendo él, el responsable de vigilar el compromiso de los demás.</p> <p>Referencia: Anexo 3 (páginas 277 y subsiguientes)</p>

**TESIS CON
 FALLA DE ORIGEN**

En esta tabla se establecen nuevas separaciones entre sujetos *aptos / no aptos* para el uso de la palabra en el discurso que se expone en los documentos; y, a la vez, se manifiesta el funcionamiento de las reglas que ajustan lo dicho a los condicionamientos del intercambio y del adoctrinamiento que presupone en estas circunstancias específicas.

5.4.1. El objeto discursivo impuesto y el excluido en el discurso neoliberal de cambio educativo

Enseguida articulamos el resultado del análisis de todos los procedimientos de exclusión discursiva a fin de determinar lo impuesto y lo excluido en el discurso neoliberal de cambio educativo, es decir, a fin de establecer el predominio de la *ideología de la sociedad competitiva* y la exclusión o limitación de la *ideología de la sociedad educada*. En este sentido se puede advertir que:

- a. La presencia de elementos de la visión del mundo del liberalismo y la *ideología de la sociedad educada* son más acusados cuando los documentos hablan de principios generales, de valores y características muy amplias -o del pasado de la institución en el caso de la UNAM. En particular la idea del compromiso social del alumno y la intención de hacer de la educación un medio para impulsar la libertad, el progreso y la justicia social. Mientras que en los apartados en los que se delinea la institución para el futuro, la presencia de los elementos de la visión del mundo neoliberal y de la *ideología de la sociedad competitiva*, es abrumadora.

- b. Hay una mayor presencia de elementos de la visión del mundo liberal en los documentos de la UNAM y la UANL, lo que refleja su carácter de instituciones públicas. Mientras que en el caso del ITESM, esas referencias son más abstractas que en sus homólogos. Igualmente entre los de la UNAM y la UANL, el de la segunda plantea de una manera más abstracta y limitada -tanto en extensión como en contenido- las ideas del compromiso social del alumno y de la educación y el conocimiento al servicio de la comunidad.
- c. Entre los apartados que reflejan una mayor hibridación de concepciones se encuentran los de *Principios y valores y perfil del alumno y del egresado*.
- d. Como en la primera sección, en la que se acusa de una manera muy clara el carácter de un *discurso desde el poder y para el poder*, y en cuyo seno es fácil observar las relaciones de poder dominantes en la sociedad contemporánea; en esta segunda sección es muy clara la presencia de la ideología que se está apuntalando.

Hemos presentado al proyecto neoliberal de cambio educativo como crítica y contraparte de la *ideología de la sociedad educada*. Pero también hemos señalado que no se trata de un antagonismo radical, sino de dos visiones del mundo nacidas del mismo proceso de desarrollo humano y social iniciado con la modernidad y que en todo caso estas ideologías establecen una distinta jerarquía entre los valores que ese proceso generó.

Por esto, nos introduciremos al análisis sobre lo impuesto y lo excluido en esa confrontación con una tabla comparativa entre los valores modernos y liberales y los posmodernos o neoliberales. En los casos en que el mismo valor forma parte de ambas visiones del mundo, será incluido en ambas columnas.

Tabla 20: Tabla comparativa entre valores modernos y posmodernos

Valores de la modernidad (Liberalismo) relativos a la interacción social	Valores de la posmodernidad (Neoliberalismo) relativos a la interacción social
Estado de derecho, sujeción a la ley, igualdad política y voto universal	Estado de derecho, consenso, equidad política y reconocimiento de la diferencia y los derechos de las minorías sociales
Responsabilidad del Estado en la consecución del bienestar general, la paz y la felicidad, la defensa de la soberanía, la cultura e identidad nacionales	Estado mínimo (suministrador de seguridad, paz social y justicia)
Integración, sujeción y solidaridad de los individuos en torno al Estado-Nación y la identidad cultural	Globalización (occidentalización de la cultura), telépolis, sociedad mundial
Democracia y justicia social como primado del interés mayoritario	Democracia y justicia social como respeto de la diferencia
Militancia política, partidos, sindicatos y organizaciones gremiales, sindicales	Organizaciones sociales no gubernamentales, renuncia a la participación social
Libertad individual y autonomía del sujeto en el marco de los intereses de la comunidad; (el bien común, más importante que la autonomía del individuo)	Autonomía individual irrestricta, importancia de la auto expresión y responsabilidad social del individuo sobre el efecto de sus actos para con otros

Valores de la modernidad relativos a la actividad económica	Valores de la posmodernidad relativos a la actividad económica
Éxito económico individual enmarcado en la solución de las necesidades sociales	Éxito económico individual
El desarrollo nacional y la justicia social como fines de la actividad económica	Ajuste a estándares internacionales y prácticas de clase mundial en búsqueda de la competitividad para el desarrollo nacional Desregulación social

TESIS CON FALLA DE ORIGEN

Valores de la modernidad relativos al ser humano	Valores de la modernidad relativos al ser humano
Disposición al esfuerzo y renuncia del placer	Disposición al placer y renuncia al esfuerzo
Sabiduría, búsqueda de la trascendencia	Expertez (profesionalismo)
Responsabilidad social, militancia	Responsabilidad individual, Alogia, acrasia, apatía, anestesia
Autonomía moral e intelectual de los individuos ajustada a las exigencias de la razón y el bien común; búsqueda de ideales colectivos y trascendentes (fusión de ética y política)	Autonomía moral e intelectual de los individuos; búsqueda de la competitividad y la realización individuales (disociación entre ética y política)
Tolerancia (con exclusión del poder) frente a los extraños y los "desviados"	Tolerancia y reconocimiento de la diferencia (relativismo moral)

Lo excluido en el proyecto neoliberal de cambio educativo es el discurso liberal y del *Estado Benefactor* que se refleja en los valores presentes en la primera columna -así como el de ideologías como la socialista o la escolástica, que en otros tiempos inspiraron procesos académicos en distintas universidades de México y del mundo.

Esa ausencia, ya dijimos, no es absoluta, ni radical, en algunos casos se trata más bien de aspectos enfatizados como fundamentales y no de los únicos presentes.

En función de lo anterior y tratando de reflejar las restricciones en las cuales se concreta la interdeterminación entre formación social, formación ideológica y formación discursiva; así como el abandono y proscripción del discurso liberal clásico sobre la educación y su sustitución por la *ideología de la sociedad competitiva*, presentamos a continuación, a manera de resumen, una tabla en la que se destacan el discurso excluido y la correlativa imposición del discurso neoliberal.

La tabla se refiere al conjunto de los documentos dada la homogeneidad entre ellos y sólo cuando es necesario se menciona el documento al que alude el comentario. Asimismo, con la finalidad de no volver a insertar los contenidos a que hacen referencia las consideraciones que hacemos, remitimos a ellos con el número de las páginas en las que se encuentra el texto de referencia.

Tabla 21: El discurso excluido y el discurso impuesto en los documentos	
El discurso excluido: Lo que no se puede decir	El discurso impuesto: Lo que debe decirse
Que hay distintos puntos de vista al interior de la institución o fuera de ella respecto a las funciones sociales de la educación	Que el punto de vista que se expresa es el institucional y quienes piensan distintos no pueden ser entendidos como parte de la institución, sino sus enemigos o sujetos con intereses partidaristas
Que la educación debe conseguir la libertad	Que la educación debe conseguir la competitividad de los individuos y los países formando a quienes tienen las ventajas intelectuales y las capacidades para incorporarse
Que la educación debe conseguir el imperio de la razón	
Que la educación debe combatir el fanatismo y el imperio de la religión	
Que la educación debe ser universal y democratizar el acceso al conocimiento	Que la competitividad y la función económica de la educación son el modo correcto de entender la educación
Que hay distintos modos de entender la calidad educativa que no pasan por la competitividad y la relación con lo económico	Que la educación debe fortalecer la competitividad del país
Que la educación debe fortalecer la soberanía	Que la globalización e internacionalización de las economías y la cultura abren oportunidades a todos en todos los aspectos
Que la globalización deja grandes ganancias a unos y marginación y exclusión a los más	
Que las prácticas de clase mundial favorecen a quienes las impulsan, asemejando a los demás a un funcionamiento que le favorece	
Que la performatividad del conocimiento empobrece la ciudadanía	Que hay unas sociedades más competitivas que otras
Que hay países hegemónicos en lo económico y cultural y dominación de unos sobre otros	

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

Que hay explotación de unos países y de unos individuos sobre otros	Que hay ventajas comparativas y áreas de oportunidad que los países y las personas deben explotar para su desarrollo y que ese desarrollo económico y social dependen de la capacidad para interpretar y aprovechar las diferencias
Que el Estado tiene la obligación de financiar la educación	Que los participantes de la comunidad académica son corresponsables del financiamiento y que debe rendirse cuentas claras sobre los apoyos del Estado
Referencia: Anexos 3, 4 y 5 (Páginas 277 y subsiguientes)	

A través de estas restricciones y deformaciones y siendo un discurso desde el poder; quedan excluidas, anatemizadas y condenadas otras perspectivas sobre el lugar social y las funciones de la educación superior y se apuntalan las relaciones de poder existentes; al mismo tiempo que se acentúa el rol de autoridad indiscutida del hablante en torno al objeto discursivo, desplazando al terreno de la irracionalidad o falsedad lo excluido en el discurso.

En calidad de premisas compartidas entre emisor y receptor, se parte del supuesto de que la caracterización de la nueva situación mundial y su mutuo condicionamiento con el discurso socialmente validado y las prácticas discursivas particulares, son universalmente aceptados. Se asume que hay en todos los miembros de la comunidad -no solamente universitaria- una misma manera de entender el ser universitario, que hay una misma manera de entender la educación superior, que hay una misma manera de imaginar el futuro, una misma manera de entender "las exigencias del entorno"; que las preocupaciones respecto al futuro y el pasado de la institución -de lo que en el pasado perjudicó a la institución-, son compartidas y que existe la misma disposición a asumir los compromisos propuestos.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Con un claro espíritu pragmático, la argumentación se orienta a la elaboración de respuestas concretas y se deja de lado y se asume como válida la reflexión teórica, bajo la consideración de que esa es tarea de otros sujetos.

En particular los documentos de la UANL y el ITESM se centran en esas respuestas concretas; no se proponen argumentar o explicar porqué es necesario lo que plantean; en calidad de “lo sabido” o de lo que se asume como “sentido común” -las premisas compartidas-, dan por válidas las nociones del cambio y su caracterización, tal como ésta se ha conformado con la información difundida por los medios de comunicación, asumiendo el carácter positivo y valioso de adecuarse a ellos. No cuestionan el sentido de la *nueva situación social*; dando por sentado que hay que adecuarse a ella, establecen metas y finalidades que permitirán a la institución alcanzar el nivel de *clase mundial*⁸¹.

Como argumento de autoridad para sostener su *Visión* o *Misión*, recurren a la capacidad y calidad de *expertos* y *autoridades*, de quienes aportaron opiniones y al prestigio de las instituciones de *clase mundial*, todo lo cual debe obligarnos a asumir el compromiso. No quieren hacer pensar en la validez de sus supuestos, parten de la obligación de todos de aceptarlos. Igualmente, no quieren discutir la posibilidad de realizar su *Visión* o *Misión*⁸², se da por supuesto que es posible.

Como puede verse, en los documentos se expresa y se garantiza la convicción-apelación-afirmación, es decir, el argumento, de que hay un solo tipo de discurso que es legítimo, racional, verdadero, comprobable, objetivo, autorizado,

⁸¹ Donde *clase mundial* quiere decir el modo como se hacen las cosas en instituciones que tienen prestigio mundial

⁸² Conceptos que tienen un tono místico, toda vez que aluden a una *revelación*. Lo cual es un elemento típico en el nuevo lenguaje empresarial.

socialmente validado, apoyado en la autoridad, con prestigio social, y que éste es el que corresponde a la *ideología de la sociedad competitiva*.

Se descalifica y de hecho se ignora toda otra perspectiva sobre la educación y su función social, sobre todo aquella que vaya en la dirección de hacer de ésta un instrumento de la lucha de clases o de la emancipación social.

El discurso se orienta por completo a la legitimación de la visión del mundo encerrada en la *ideología de la sociedad competitiva*; y aunque en el caso del discurso de la UNAM, se mantiene una relativa presencia de los valores y las finalidades del modelo liberal, de todos modos, es el discurso de la autoridad que se expresa para apuntalar las relaciones de poder existentes. El rector Barnés no cuestiona, ni somete a juicio los elementos de la *ideología de la sociedad competitiva* que incorpora a su discurso y si hace la operación contraria: someter los elementos de liberalismo que incorpora a la primacía de la ideología neoliberal.

5.4.2. La interdiscursividad en el proyecto neoliberal de cambio educativo

Debemos tener presente que los temas que hemos abordado se encuentran completamente interrelacionados y que de un modo u otro hemos construido una interpretación de conjunto. Pero que, por razones de método y de comprensibilidad hemos seccionado el trabajo en apartados. Nos ocupamos del tema de la interdiscursividad en los documentos analizados, con lo que hemos de volver nuestra atención a los comentarios introducidos en las columnas de la tres

a la cinco del análisis de la segunda sección (Anexo 3, páginas 277 y subsiguientes).

De acuerdo con Lidia Rodríguez Alfano, el tema de la interdiscursividad o intertextualidad es introducido originariamente por Bajtin/Voloshinov en los años treinta del siglo pasado. Como un medio de explicar el entramado de preconcepciones, prejuicios, saberes de sentido común, etc. que aparecen como “preconstrucciones” en el discurso. El discurso es siempre un “discurso citante en el que se entreteje(n) otro(s) producido(s) previamente, sea por el mismo sujeto o por una fuente distinta” (1999:389). La interdiscursividad nos dificulta la identificación del enunciante toda vez que nunca es realmente el emisor del discurso.

Ahora bien, la interdiscursividad no sólo significa la presencia de otros discursos y otros saberes en el texto que tenemos frente a nosotros; sino también, y esto es lo que destaca Rodríguez (1999), apoyándose en Courtine, introduce un dominio del saber, un modo de saber de algo, un campo de saberes que conforman lo que puede ser dicho y lo que no sería aceptado ni como real ni como racional. Funda un principio de aceptabilidad del discurso en cuyo marco se puede distinguir entre lo posible y lo imposible.

Una ideología constituye precisamente un dominio de saberes que en su interdiscursividad marca lo que puede ser legítimo y legitimado y lo que debe ser excluido del discurso; de esta manera la interdiscursividad es uno de los aspectos que necesariamente hemos de analizar en el marco de las condiciones de producción-circulación-recepción del discurso.

El discurso neoliberal sobre la educación y en particular el discurso neoliberal de cambio educativo se ha construido sobre la base de otros discursos, originalmente desarrollados en el marco de la economía y el mundo de los negocios y luego llevado al ámbito de la política; su uso en el campo de las políticas públicas y particularmente de las políticas educativas, hereda incluso la terminología económica, empresarial y de negocios propias de esos otros espacios sociales.

Hemos dicho también que la crítica de las políticas del Estado de bienestar social y el modo como éstas se concretaban en finalidades y valores en relación con los cuales orientar la educación superior, se hace sobre la base de la reivindicación del “verdadero espíritu del liberalismo”; y aunque la propuesta neoliberal se centra en el papel económico de la educación, no renuncia, sin embargo, al menos en el discurso, a seguir impulsando otras funciones sociales -y de realización individual- de la educación aunque de manera subordinada a aquella que se considera principal.

Toda vez que los documentos analizados constituyen expresiones de un discurso institucional, en el que deben expresarse intereses generales y no particulares, aunque predomine la ética individualista e insolidaria posmoderna, intenta ser armonizada con valores y finalidades tradicionales de la modernidad.

Por otro lado, al hablar de calidad de la educación, los procesos de enseñanza aprendizaje y los perfiles de egreso de los alumnos; el discurso neoliberal se entronca también con las conceptualizaciones y el lenguaje propio de las teorías de la enseñanza y el diseño curricular y en general con el campo de la pedagogía o las ciencias de la educación. Asimismo, es clara la correspondencia con el

discurso ecologista y de protección del ambiente. De estos campos busca recuperar un aire de saber experto que otorga a sus planteamientos una aureola de cientificidad.

Es particularmente clara la interdiscursividad del discurso neoliberal de cambio educativo con el discurso elaborado en la segunda mitad del siglo XX que, con base en la teoría del capital humano, presentaba a la educación como inversión productiva, antes que como instrumento del desarrollo social o cultural. Raquel Glazman⁸³ nos plantea que las propuestas neoliberales para la educación superior

“... subordinan las necesidades sociales al proyecto político y económico, se desvirtúan las demandas de los grandes sectores depauperados, se limita el acceso a los niveles superiores y se plantean nuevos objetivos a las universidades. En éstos se relegan las funciones humanísticas, sociales y filosóficas de la formación. Se adopta una versión selectiva del conocimiento de los egresados, se circunscriben las necesidades sociales al ámbito de la producción y se ignora la función crítica de la universidad pública...” (2001:30)

Así, las funciones institucionales aparecen transfiguradas, para asemejarse a las de una empresa económica. Como tales han de ser valoradas por su nivel de logro frente a un modelo o ideal fijado internacionalmente, lo cual vuelve muy importante la planeación, la administración eficiente y sobre todo la evaluación de resultados. Los parámetros para orientarse en el cumplimiento de esas nuevas funciones, son retomados del campo en el que se han probado y afinado: el campo empresarial.

El proyecto neoliberal de cambio educativo es, en cambio, contundente al no admitir elementos de las visiones del mundo expresadas en ideologías como el socialismo o la escolástica que comentamos antes; excluye, tajantemente, los

⁸³ Glazman Nowalski, Raquel Evaluación y exclusión en la enseñanza universitaria. Paidós educador 159. Paidós México, DF, 2001

valores, las finalidades que le corresponden y el lenguaje en el que se expresan. Igualmente se opone de manera clara y contundente a la visión del mundo y al lenguaje de la cotidianeidad, descartándolo como impropio y ambiguo. Esto por supuesto se explica a partir de que, como hemos dicho, opera como legitimador de la visión del mundo neoliberal.

Son, entonces, varias las direcciones en las que podemos buscar la interdiscursividad en el proyecto neoliberal de cambio educativo. En todas ellas podemos advertir el hecho de que se trata de un discurso desde el poder y para el poder; de un discurso que reivindica como legítimas y quiere mantener y reforzar las relaciones de poder existentes y por esto privilegia e incorpora los órdenes de discurso y el lenguaje que ha sido socialmente asociado al poder y combate y excluye aquel otro que lo cuestiona o lo confronta. En la siguiente tabla recogemos las direcciones que hemos mencionado y que nos parecen las más importantes para nuestro análisis. Para la elaboración de la tabla, nos apoyamos en la distinción de Haidar entre interdiscursividad diacrónica y sincrónica:

Tabla 22: Interdiscursividad en los documentos

<p>Interdiscursividad diacrónica en el discurso neoliberal de cambio educativo</p>	<p>Interdiscursividad sincrónica</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Discurso liberal clásico • Discurso del <i>Estado Benefactor</i> • Discurso socialista • Discurso escolástico 	<ul style="list-style-type: none"> • Discurso neoliberal de cambio social • Discurso neoliberal sobre el lugar social del conocimiento • Discurso de cambio educativo en BM, FMI, OECD, UNESCO • Discurso científico económico sobre el desarrollo social • Discurso sociológico educativo de la teoría del capital humano • Discurso científico educativo • Discurso empresarial • Discurso ecologista y proteccionista del ambiente • Discurso coloquial sobre educación <p>Referencia: Anexo 3 (páginas 277 y subsiguientes) Columnas 3 a 5</p>

En cuanto a la interdiscursividad que Haidar propone analizar en términos de relaciones de alianza, antagonismo, respuesta directa o indirecta entre discursos, tenemos el siguiente panorama:

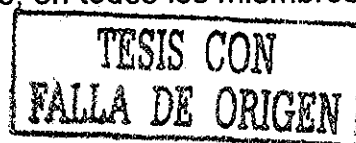
TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Relación de alianza	Relación de antagonismo	Relación de respuesta directa	Relación de respuesta indirecta
<ul style="list-style-type: none"> • Discurso neoliberal de cambio social • Discurso neoliberal sobre el lugar social del conocimiento • Discurso de cambio educativo en BM, FMI, OECD, UNESCO y de otras instituciones nacionales o extranjeras • Discurso científico económico sobre el desarrollo social • Discurso sociológico educativo de la teoría del capital humano • Discurso científico educativo • Discurso empresarial • Discurso ecologista y proteccionista del ambiente 	<ul style="list-style-type: none"> • Discurso coloquial sobre educación 	<ul style="list-style-type: none"> • Discurso del <i>Estado Benefactor</i> • Discurso liberal clásico 	<ul style="list-style-type: none"> • Discurso socialista • Discurso escolástico
<p>Referencia: Anexo 3 (páginas 277 y subsiguientes) Columnas 3 a 5</p>			

5.4.3. *Las formaciones imaginarias en el discurso neoliberal de cambio educativo*

En un análisis que, como hemos dicho, tiene un carácter complementario del relativo a las condiciones de posibilidad del discurso; nos ocuparemos ahora de la tarea de analizar el modo como las deformaciones y exclusiones en los documentos funcionan para acentuar el rol de autoridad indiscutida del hablante, y el carácter de “verdades evidentes” de sus argumentaciones, así como, la irracionalidad o falsedad de lo excluido.

Se trata del análisis del papel que juegan las formaciones imaginarias, que se reflejan, por ejemplo, en el supuesto de la existencia de una misma manera de entender la educación superior, y de imaginar su futuro, en todos los miembros de



la comunidad. Subyace al discurso, también, la convicción de que hay en el sujeto del discurso y sus interlocutores calificados, las mismas preocupaciones respecto al futuro y el pasado de la institución -de lo que en el pasado perjudicó a la institución-, y que hay la misma disposición a asumir los compromisos propuestos en esos proyectos de cambio.

El tema de las formaciones imaginarias constituye parte del análisis de las condiciones de producción-circulación-recepción, en la medida en que se ocupa de esclarecer el lugar social que ocupan los participantes en el discurso. Es decir, nos remite al problema de la percepción que el emisor tiene del lugar social desde el cual se dirige a otros, del lugar social que esos otros ocupan y del modo como eso hace posible la interlocución.

Las formaciones imaginarias constituyen la base sobre las que los participantes construyen, de manera consciente o inconsciente, sus estrategias discursivas insertando al texto en el sistema de las relaciones sociales y de poder existentes entre ellos; de modo que el discurso se constituye, también, en un recurso para el sostenimiento de los órdenes social e ideológico dominantes.

En la siguiente tabla se muestran esas formaciones imaginarias en los interlocutores del discurso distinguiendo entre: Formaciones primarias que son las que actúan de manera más consciente por referirse a la imagen que en el momento de la enunciación se hace cada interlocutor tanto de su propio lugar social, como del de su receptor y del objeto del discurso y Formaciones anticipadas que son las que se encuentran impresas en el contexto social en calidad de preconstrucciones o preconcepciones tanto del lugar social del hablante

como de sus interlocutores como del saber (objeto discursivo) a que se refiere la enunciación.

Las formaciones imaginarias anticipadas responden a las relaciones que se dan entre los sujetos del discurso -emisor y receptor- y a las premisas compartidas entre ellos respecto al objeto y la situación discursiva: relaciones de autoridad, de solidaridad, de conflicto, de distancia, etc. y sobre ellas se configuran las estrategias discursivas del emisor (Haidar 2000):

Tabla 23: Formaciones Imaginarias del emisor

Formaciones imaginarias primarias	Formaciones imaginarias anticipadas
Imagen del lugar del emisor para sí mismo: ¿Quién soy yo para hablarle así?	Imagen que tiene el emisor de la imagen que el receptor tiene del lugar social del emisor: ¿Quién sabe él que soy yo para hablarle así?
Imagen del lugar del receptor para el emisor: ¿Quién es él para que yo le hable así?	Imagen que tiene el emisor de la imagen que el receptor tiene de sí mismo: ¿Quién sabe él que es para que yo le hable así?
Imagen del emisor sobre el objeto discursivo: ¿De que le hablo así?	Imagen que tiene el emisor de la imagen que el receptor tiene sobre el objeto discursivo: ¿Qué sabe de esto, para que yo le hable así?

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

Formaciones imaginarias primarias del receptor	Formaciones imaginarias anticipadas del receptor
Imagen del receptor para sí mismo: ¿Quién soy yo para que él me hable así?	Imagen que tiene el receptor de la imagen que el emisor tiene del lugar del receptor ¿Quién sabe él que soy, para que me hable así?
Imagen del emisor para el receptor: ¿Quién es él para que me hable así?	Imagen que tiene el receptor de la imagen que el emisor tiene de sí mismo: ¿Quién sabe que es él, para que me hable así?
Imagen del receptor sobre el objeto discursivo: ¿De qué me habla así?	Imagen que tiene el receptor de la imagen que el emisor tiene sobre el objeto discursivo: ¿Qué sabe de esto, para que me hable así?

La primera sección de los documentos analizados es en la que de mejor manera podemos encontrar estas formaciones imaginarias y el modo como apuntalan relaciones de poder existentes. Por esto es a esa sección a la que atendemos en este análisis. Por otro lado, dado que el foco de interés en nuestro trabajo está delimitado por los propios documentos, únicamente recogemos aquí las formaciones imaginarias del emisor. Referirnos a las formaciones del receptor implicaría hacer un rastreo del modo como las comunidades (universitaria y no universitaria) reciben este discurso, y ello excede los límites de este trabajo.

Los resultados del análisis se registran en el anexo 6 (páginas 323 y subsiguientes). De ellos queremos destacar sólo lo siguiente: en el imaginario construido por el emisor del discurso queda perfectamente claro el lugar social de cada uno de los interlocutores y el papel que les toca jugar en el proceso del



cambio: al emisor, rector-autoridad-voz de la comunidad, como experto, le corresponde la tarea de concebir, implementar y dirigir el cambio; al receptor, la comunidad de académicos, alumnos, empleadores, sociedad en general, aprobar las propuestas de cambio y comprometerse en su realización. Por tanto, los resultados del análisis de las formaciones imaginarias del emisor también manifiestan que la crítica, el planteamiento de alternativas, la disensión, quedan excluidas y condenadas. En este sentido, las formaciones imaginarias reproducen también el orden social y sus relaciones de poder, así como la visión del mundo que las sustenta.

5.5. Funcionamientos discursivos de la ideología y el poder. La argumentación en el discurso neoliberal de cambio educativo

Llegamos al tercer núcleo del análisis en el modelo de Haidar y Rodríguez, donde se propone el análisis de las macro-operaciones del discurso como forma de apoyar las otras dimensiones del estudio.

Haidar⁸⁴ postula que hay cuatro macro-operaciones que nos permiten clasificar los discursos:

Macro-operación	Criterio de decidibilidad	Operaciones	Sujeto hablante	Objetivo	Discurso típico
Demostración	Verdad / Falsedad	Inferencias lógicas	Epistémico /teoría	Demostración axiomática	Científico

⁸⁴ Haidar, Julieta *La argumentación. Problemáticas, modelos operativos* en Del Río Lugo, Norma coordinadora *La producción textual del discurso científico* UAM. México, 2000

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Argumentación	Verosimilitud (premisas ideológicas compartidas)	Procedimientos cuasi lógicos	Sujeto socio-histórico-cultural	Persuasión / convencimiento	Político / litigante
Narración	Efecto narrativo verosímil	Narrativa	Narrador	Diversos	Literatura / poesía / mito
Descripción	Efecto descriptivo verosímil	Descripción	Descriptor	Diversos	Instructivos / manuales

No se trata, en rigor, de macro-operaciones puras; ordinariamente éstas se combinan, pero siempre una es dominante.

La macro-operación discursiva de la argumentación debe ser distinguida del discurso científico-demostrativo, ya que en ella encontramos una lógica particular: la lógica de la argumentación, que supone estrategias diferentes a las de la demostración. Es decir, no se trata del silogismo, el axioma, etc. sino de la refutación, la coalescencia y el consenso. "La argumentación es un procedimiento por el cual una persona o grupo de personas, intenta persuadir a un auditorio para que adopte determinada posición, recurriendo a argumentos que buscan demostrar la validez de lo propuesto." (Haidar y Rodríguez 1996). Añaden que ya Aristóteles había caracterizado a la argumentación como un procedimiento racional al mismo tiempo que social; había advertido que en la argumentación, aunque en forma implícita o entimemática se da el paso de premisas a conclusiones. Este tránsito, sin embargo, no se puede concebir sin los

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

interlocutores, sin la aceptación que ellos le otorgan y que, por esto, la argumentación, tiene una estructura dialógica (Cfr. Haidar y Rodríguez 1996)

En este mismo sentido Perelman y Olbrechts-Tyteca⁸⁵ rechazan como criterio de la argumentación la evidencia, colocando en su lugar la adhesión. Proponen que la argumentación se desarrolla siempre en función de un auditorio, del que se busca su adhesión e introduce la idea de que las operaciones en la argumentación no son lógicas sino cuasi-lógicas.

Todo esto supone que la argumentación parte de premisas (socio-culturales o ideológicas) compartidas entre los interlocutores, así como de convenciones sobre la situación comunicativa (que puede ser de cooperación o antagonismo). En este sentido Haidar retoma de Oleron la idea de que toda argumentación tiene como punto de partida premisas compartidas, admitidas sin demostración, y que por esto la argumentación se mueve en un terreno de ambigüedad, tensión y conflicto, desacuerdos y oscilaciones.

Las principales oscilaciones en la argumentación son las que incluimos en la siguiente tabla (Cfr. Haidar 2000)

Tabla 25: Oleron: Oscilaciones en la argumentación	
Oscilación	Problema en la argumentación
Razonamiento / influencia	Relaciones entre las proposiciones y las incitaciones a actuar de acuerdo con la tesis. Refiere a las técnicas de movilización que buscan la adhesión.
Riguroso / vago	Aspiración a desarrollar razonamientos rigurosos con base en conceptos vagos, sin contornos precisos.

⁸⁵ Perelman y Olbrechts-Tyteca tratado de la argumentación. La nueva retórica. Gredos: Madrid 1989

El acuerdo / las divergencias	Aspiración a llegar al acuerdo, en el marco de la realidad de las diferencias, con base en las premisas compartidas (presuposiciones comunes entre el locutor y el auditorio)
Coherencia / contradicción	Aspiración a mantener la relación de coherencia, correspondencia, implicación, derivación en la concatenación de los argumentos entre sí, con el propósito del discurso y con las posturas y posiciones de los sujetos implicados

5.5.1. Las estrategias argumentativas en el discurso neoliberal de cambio educativo

Para entrar en el análisis de las estrategias argumentativas con las que el proyecto neoliberal de cambio educativo se presenta como racional, verdadero, autorizado o legítimo, hemos de aplicar la propuesta de Perelman y Olbrechts-Tyteca (1989) quienes clasifican las técnicas argumentativas, entendidas como esquemas de argumentación que encontramos en el discurso en dos tipos según que constituyan procedimientos de enlace o de disociación:

"Por procedimientos de enlace entendemos aquellos esquemas que unen elementos distintos y permiten establecer entre estos elementos una solidaridad que pretenda, bien estructurarlos, bien valorarlos positiva o negativamente. Por procedimiento de disociación comprendemos aquellas técnicas de ruptura cuyo objetivo es disociar, separar, desolidarizar, elementos considerados componentes de un todo o; al menos, de un conjunto solidario en el seno de un mismo sistema de pensamiento. " (1989:299)

Psicológica y lógicamente, sostienen, cualquier enlace implica al mismo tiempo una ruptura o disociación, por lo que las dos técnicas son complementarias y en la práctica lo que encontramos es una acentuación de una o la otra operación.

Entre los esquemas de enlace, los autores ubican tres tipos de argumentos:

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

- a) Los argumentos cuasi lógicos,
- b) Los argumentos basados en la estructura de lo real y
- c) Los argumentos que tienden a fundamentar la estructura de lo real.

Los argumentos cuasi-lógicos aparecen como equivalentes o comparables al razonamiento formal, lógico o matemático, con base en la cual pretenden tener una fuerza demostrativa. La búsqueda de este tipo de argumentos, en los documentos que analizamos, implicaría hacer ciertas inferencias a partir de lo que realmente está escrito, ya que no se trata de textos elaborados bajo la forma de procesos de derivación o implicación lógica, sino de documentos informativos sobre decisiones tomadas. Por este motivo no se hará aquí ese ejercicio.

Los argumentos fundados en la estructura de lo real se sirven de enlaces de sucesión o coexistencia para establecer solidaridades entre juicios admitidos o juicios que se intenta promover. Por ejemplo, ante el hecho real del fracaso del Estado de bienestar, se nos pedirá aceptar el abandono de la apuesta comunitaria.

Entre este tipo de esquemas argumentativos se encuentra el que Perelman y Olbrechts-Tyteca llaman enlaces de nexo causal:

(El enlace causal) *debe permitir argumentaciones de tres tipos:*

- a) *Las que tienden a aproximar, de modo recíproco, dos acontecimientos sucesivos dados, por medio de un nexo causal.*
- b) *Las que, dado un acontecimiento, tratan de descubrir la existencia de una causa que haya podido determinarlo.*
- c) *Las que, ocurrido un acontecimiento, procuran evidenciar el efecto que debe resultar de ello (1989:405)*

El nexos causal puede también cobrar la forma de un enlace entre un hecho y sus consecuencias, o de un medio con sus fines.

Por su parte, el enlace medios-fines es una técnica argumentativa que busca validar, dignificar una situación refiriéndola a un fin que se considera valioso. Es siempre un enlace entre valores aceptados y acciones o procesos que se asocian a dichos valores como medios para alcanzarlos.

Tal como veremos enseguida, numerosos enlaces de estos dos tipos tienen lugar en los documentos que analizamos.

Los argumentos que fundamentan la estructura de lo real constituyen generalizaciones a partir de casos particulares como ejemplos que fundan una nueva regla. Pretenden fundamentar, mediante el ejemplo, la ilustración o el modelo, las decisiones tomadas o el curso que se sugiere para los acontecimientos.

Entre los que conforman este tipo de argumentos queremos destacar, por su abrumadora presencia en los documentos, el argumento de modelo y antimodelo que, en la opinión de Perelman y Olbrechts-Tyteca está referido a los comportamientos humanos -e institucionales, diríamos nosotros- que “no sólo sirve para fundamentar e ilustrar una regla general, sino también para incitar a una acción que se inspira en él... se propone el modelo glorificado para que todos lo imiten... indica la conducta a seguir” (1989:554-556)

El hecho de seguir un modelo reconocido y prestigioso, garantiza el valor de la conducta asumida y el sujeto o institución que valore esa conducta debe ser

valorado también como modelo. El antimodelo, en cambio y por extensión de lo dicho sobre el modelo, es causa de desprestigio y fracaso social para quien lo sigue.

Los documentos que analizamos, como discurso de política educativa, es decir, compuesto por planteamientos acerca del quehacer institucional y su debe ser, incluyen muchos casos de este tipo de argumentos modélicos, quieren legitimar, con base en realidades consideradas modélicas, tanto lo dicho como a los sujetos de la enunciación.

Por otra parte, hemos dicho que la argumentación en los documentos que analizamos, tiene como función legitimar el poder, los sujetos del discurso y la *ideología de la sociedad competitiva*, por ello las tres técnicas argumentativas que reseñamos se utilizan para apuntalar, según el caso, uno de esos objetivos o los tres al mismo tiempo. Presentamos a continuación el modo como son utilizados estos tres tipos de argumentos en una serie de fragmentos textuales, pertenecientes a la primera sección de los documentos. Incluimos el fragmento seguido de una reflexión sobre la naturaleza del argumento y su función en el discurso:

Nexo causal

Concluida la consulta, la Rectoría examinará las opiniones, hará las precisiones y modificaciones que juzgue conveniente y las dará a conocer. (UNAM: Primera sección)

Legitimación del poder: El criterio de la rectoría es la norma, si las opiniones emitidas se ajustan a la norma; se convertirán en norma también al incluirse en el plan.

El Plan de desarrollo es un instrumento para generar consenso y el capital institucional para emprender el cambio, si es el resultado de un proceso participativo de planeación e integra concepciones amplias, diversas e inclusivas. (UNAM: segunda sección)

Acto de legitimación del poder y de los sujetos del discurso: El plan (la autoridad) y la participación (sujetos calificados) garantizan el éxito de la institución.

Las universidades deben cambiar para formar profesionales y expertos dotándolos de nuevas habilidades en la práctica profesional tales como la selección y análisis de información, el trabajo en equipo, la disposición al aprendizaje continuo, el manejo de idiomas, la asertividad, la creatividad para la solución de problemas, capacidad para generar los conocimientos y la información necesaria para tomar decisiones y contribuir a preservar y enriquecer los valores sociales y culturales y trascender las barreras artificiales de sus respectivas disciplinas. (UNAM: segunda sección)

Acto de legitimación de la *ideología de la sociedad competitiva*. Cambiar para alcanzar este perfil es la condición del éxito de los egresados en el nuevo contexto del empleo y el desempeño profesional.

Si queremos que nuestro país se integre con dignidad, éxito y prestancia al nuevo escenario mundial, será necesaria una evaluación constante que permita ajustarse a las nuevas configuraciones del empleo y el trabajo intelectual, del mercado y la cultura global, para contar con una institución pertinente y competitiva. (UANL: primera sección)

Acto de legitimación de la ideología que se expresa en el cambio posmoderno. La norma que proviene del cambio otorga dignidad, éxito y "prestancia".

Será necesaria una evaluación constante que permita ajustarse a las nuevas configuraciones del empleo y del trabajo intelectual, del mercado y la cultura global para contar con una institución pertinente y competitiva. (UANL: primera sección)

Acto de legitimación de la evaluación y sus criterios. Si se evalúa de acuerdo con estos criterios se es pertinente y competitivo

Se realizaron misiones de trabajo integradas por estudiantes, maestros y directivos que visitaron 67 "prestigiosas" universidades de

18 países en tres continentes. Para compartir estas experiencias, se llevo a cabo el seminario Practicas universitarias de clase mundial. (UANL: primera sección)

Acto de legitimación de la *ideología de la sociedad competitiva*: El funcionamiento de esas 67 instituciones les ha otorgado "clase mundial". La condición única y suficiente para que la UANL alcance esa "categoría" está dada por la adopción del mismo funcionamiento.

La "visión" define el futuro de la Universidad... En el 2006 La Universidad Autónoma de Nuevo León será reconocida como la mejor universidad pública de México. (UANL: segunda sección)

Acto de legitimación del poder: Si la UANL cambia de conformidad con la "visión" será "la mejor universidad pública del país".

El ITESM revisa su "misión" cada diez años a fin de servir en forma más oportuna y adecuada al país y a la sociedad. (ITESM: primera sección)

Acto de legitimación de la *ideología de la sociedad competitiva* y de la orientación de la institución hasta ahora. El revisar cada diez años la "misión" hace al ITESM servir adecuadamente al país y la sociedad.

Con esta misión el ITESM ha de colaborar con el país a superar los retos de: La creación de empleos, la competitividad internacional, la democratización y el mejoramiento de la educación (ITESM: primera sección)

Acto de legitimación de la *ideología de la sociedad competitiva*. Si se asume la "Misión" se consigue la competitividad y se resuelven los problemas nacionales.

Relación Medio-fin

Desde mi candidatura, propuse contar con un documento que, definiera el rumbo de la Universidad, sirviera como instrumento normativo y marco de referencia a los programas. Desde entonces, comencé a recoger aportaciones (UNAM: primera sección)

Acto de legitimación del poder. Una rectoría que cuenta con un rumbo claro es garantía de éxito, El rector como autoridad responsable ha buscado construirlo desde el principio de su gestión y es eso lo que ha permitido establecer el "rumbo".

Hablando de la importancia de la UNAM, su pasado ilustre y sus importantes funciones sociales en el presente se dice: *En general... lo hemos hecho bien, pero tenemos la responsabilidad de hacerlo aún mejor, de seguir superándonos, de actualizar nuestros criterios para entender las transformaciones... que nos rodean y que nos presentan nuevos retos y nuevas oportunidades.* (UNAM: segunda sección)

Acto de legitimación del poder. La nueva situación sociocultural y su ideología, se muestran como criterio y horizonte hacia el cual moverse para seguir siendo una institución exitosa.

Modelo- Antimodelo

Académicos, estudiantes, trabajadores y ex-alumnos; cuerpos colegiados, Consejos Técnicos, Consejos Internos y Consejos Académicos deberán emitir opiniones por escrito, identificables vía las Facultades, Escuelas, Institutos, Centros y oficinas de dependencias oficiales, fax o correo electrónico. (UNAM: primera sección)

Acto de legitimación del poder y los sujetos del discurso. La opinión "calificada", por ajustarse a las formas y al contenido de la consulta, puede aspirar a convertirse en norma. La "no calificada" es irracional o partidaria y por esto debe ser excluida.

Hay un nuevo orden económico, político, social, cultural y educativo en el cual, las sociedades que logren destacar serán aquellas que tengan la capacidad de planear el cambio, utilizar oportuna e inteligentemente la vasta información y de adaptarse rápida y productivamente a las cambiantes condiciones y que, en ese nuevo orden, tendrán un papel decisivo los grupos laborales altamente capacitados y los sectores académicos que (se adapten a él) (UNAM: segunda sección)

Acto de legitimación del poder y el nuevo contexto sociocultural. Los que se adaptan triunfan. Los que no tendrán problemas de competitividad y por esto quedan excluidos.

En los siguientes fragmentos, relativos a los perfiles institucionales, de profesores y estudiantes, provenientes de los tres documentos, encontramos actos de legitimación de la *ideología de la sociedad competitiva*. Todos estos perfiles son un deber, representan lo valioso, lo preferible, lo racional y legítimo. Cualquier otro es irracional, falta de pertinencia, de calidad o de competitividad, por esto debe ser excluido.

UNAM

La UNAM debe transformarse y consolidarse como una universidad: Con el mejor personal académico... con alumnos corresponsables del proceso de enseñanza aprendizaje; donde adquieran una formación que les permita realizarse plenamente y disfrutar de la vida, insertarse de manera solidaria y productiva en la sociedad y competir en un mercado laboral competitivo... con planes y programas de... alta calidad... y con el mejor sistema de posgrado del país... Con un sistema de investigación de calidad internacional... que cuente con esquemas efectivos de vinculación con los sectores privado, gubernamental y social... en la cual la tecnología de cómputo y de telecomunicaciones sea un instrumento de transformación de la docencia y apoyo eficaz a la investigación... (UNAM: segunda sección)

UANL

Para alcanzar la Visión se requieren las siguientes condiciones básicas:

Una estrecha interrelación con la sociedad de la cual forma parte Un cuerpo docente de clase mundial. (UANL: segunda sección)

Egresados capaces de desempeñarse exitosamente en los ámbitos mundiales

Una mística institucional constituida por principios valores que guiando el pensamiento y las acciones de los hombres hagan posible su desenvolvimiento integral y la convivencia humana (UANL: segunda sección)

Diez aspectos componen el perfil básico del docente del año 2006. Ser experto en su materia Con vocación de servicio. Competente en el ámbito mundial. Comprometido con la Universidad y su entorno

Promotor de valores. Responsable. Con capacidad de liderazgo. Humanista Honrado e íntegro. Ejemplar y respetuoso del alumno. (UANL: segunda sección)

Diez características fundamentales integran el perfil del egresado... Competitivo a nivel mundial. Con un alto sentido humanista, honesto, responsable. Con espíritu crítico. Comprometido con la Universidad y su entorno. Líder emprendedor con visión global. Con capacidad de convivencia intercultural. Conocedor de la tecnología y los sistemas de información. Con alta velocidad de respuesta. (UANL: segunda sección)

ITESM

El ITESM es un sistema universitario que tiene como misión formar personas comprometidas con el desarrollo de su comunidad para mejorarla en lo social, en lo económico y en lo político, y que sean competitivas internacionalmente en su área de conocimiento. La misión incluye hacer investigación y extensión relevantes para el desarrollo sostenible del país. (ITESM: Segunda sección)

El ITESM proporciona a sus alumnos una preparación académica que los hace competitivos internacionalmente en su área de conocimiento. Valores y actitudes. Honestos, responsables, líderes, emprendedores, innovadores y poseedores de un espíritu de superación personal; que tengan: cultura de trabajo, conciencia clara de las necesidades del país y de sus regiones, compromiso con el desarrollo sostenible del país y de sus comunidades, compromiso de actuar como agentes de cambio, respeto a la dignidad de las personas y a sus deberes y derechos..., respeto por la naturaleza, aprecio por la cultura, compromiso con el cuidado de su salud física y visión del entorno internacional.

Habilidades

La capacidad de aprender por cuenta propia, la capacidad de análisis, síntesis y evaluación, el pensamiento crítico, la creatividad, la capacidad de identificar y resolver problemas, la capacidad para tomar decisiones, el trabajo en equipo, una alta capacidad de trabajo, la cultura de calidad, el uso eficiente de la informática y las telecomunicaciones, el manejo del idioma inglés y la buena comunicación oral y escrita. (ITESM: segunda sección)

Los profesores... tienen: el deber de comprometerse con los Principios y la Misión del Instituto y de actuar en congruencia con ellos para formar personas con los valores, actitudes y habilidades establecidos en la propia Misión (ITESM: segunda sección)

La exigencia académica es un valor muy importante en el proceso de enseñanza-aprendizaje del Tecnológico de Monterrey. Asimismo, el proceso se centra primordialmente en el aprendizaje del alumno y requiere de él un papel preponderantemente activo. (ITESM: segunda sección)

Como vemos, la propia estructura de la argumentación funciona como otro medio de legitimar la *ideología de la sociedad competitiva* y las relaciones de poder que ella sustenta; los procedimientos y estrategias de la argumentación encubren su legitimación.

En términos generales esta función de legitimación se cumple, como hemos visto antes, a través de:

- a) La imposición de unos valores y la exclusión de otros,
- b) Las alianzas y correspondencias con una clase de discursos y los antagonismos frente a otros,
- c) Los actos de poder y de legitimación del poder y los interlocutores,

Esta última parte del trabajo muestra como esa misma tarea de legitimación se cumple a través de los procedimientos argumentativos y las estrategias de verosimilitud, con base en las cuales se estructura el discurso neoliberal de cambio educativo para apuntalar la validez de esa visión del mundo y negar la de otras.

Conclusiones

De acuerdo con lo que hemos desarrollado en el trabajo de tesis, no parece caber duda de que vivimos hoy una época de cambios y que entre los retos y exigencias del cambio sociocultural posmoderno se encuentra la redefinición del lugar social y las funciones de la educación superior.

Por nuestra parte, en un mundo plural como el que habitamos, hemos de reconocer la validez de los diferentes puntos de vista, enfoques y perspectivas sobre los grandes problemas de la actualidad. Por esta razón, reconocemos que la respuesta ofrecida por el proyecto neoliberal de cambio educativo al problema de ¿qué hacer con la educación superior? es una respuesta adecuada, en muchos aspectos, a la necesidad de satisfacer las expectativas sociales de una mejor incidencia de lo educativo en la competitividad de individuos y países. Pero, nuestra tesis es que, en otros aspectos, resulta errónea e inadecuada, ya que su preocupación por apuntalar el desarrollo económico le impide reconocer la importancia de otras finalidades que históricamente han dado sentido a las instituciones de educación superior, tales como: el impulso a una ciudadanía solidaria, comprometida y democrática; el desarrollo del conocimiento independientemente de su significación económica; y la conservación y desarrollo de la cultura e identidad nacionales.

Nuestra investigación aporta evidencias de que el proyecto neoliberal de cambio educativo, por una parte reduce y somete a una solución pragmática el tema de las funciones sociales de la educación; y por otra, apuntala (y esto es lo

verdaderamente cuestionable en él) una visión del mundo, unas relaciones de poder y una estructura social que condenan a millones de mexicanos a la marginación y la pobreza. Es un discurso que bajo la apariencia de *racionalidad*, *objetividad* y *necesidad*, esconde su carácter de instrumento de poder o de lucha por el poder. Oscurece el hecho de ser una visión interesada de las cosas que funciona para mantener unas relaciones asimétricas de poder.

A partir de los datos obtenidos podemos establecer que el proyecto neoliberal de cambio educativo surge en el contexto del agotamiento de un modelo de desarrollo económico y de un sistema de valores que orientó la acción individual y colectiva de los seres humanos por más de 200 años; y que es la respuesta al problema de las funciones sociales de la educación por parte de quienes ven, en el desarrollo económico y la competitividad del país, la única vía de desarrollo social. De nuestro análisis se puede inferir que el proyecto compromete los aspectos éticos y políticos del desarrollo en una alternativa que no ha probado su capacidad para enfrentar y resolver las carencias que la motivaron. Al contrario de lo que se esperaba, ha profundizado las diferencias, la marginación y la explotación que ya vivían los desheredados del capitalismo moderno.

Igualmente se desprende de nuestro análisis que en la década de los ochentas del convulso siglo XX, comenzaron a cambiar: la inserción social de los profesionales⁸⁶; la normatividad de las instituciones formadoras; la actividad académica; reflejando, en distintas formas y grados, la nueva estructura de organización y de funcionamiento de la economía mundial caracterizada por la

⁸⁶ Que aparecieron en la historia como una manifestación de las formas de la práctica social moderna y por lo tanto comprometidos con el proyecto de sociedad que comporta la modernidad.

globalización. Al mismo tiempo que se produjo la reinserción de las economías nacionales a las corrientes internacionales de comercio, inversión y tecnología, la transformación de las ocupaciones, el control extremo de las tecnologías con su visión del mundo y su sistema de valores.

Del estudio que hemos hecho en el capítulo 3, sobre el desenvolvimiento de la educación superior en el siglo XX, podemos concluir que la institución universitaria, y en particular la universidad pública, ha dejado de jugar el papel que, en otros tiempos, permitió caracterizarla como *conciencia crítica de la sociedad*. Que la formación de un egresado con un fuerte perfil de compromiso social, en lo que se refiere a sus valores y actitudes, y a sus objetos de conocimiento, dejó de ser una finalidad institucional. Consecuentemente, como preconiza Gerstner⁸⁷ con entusiasmo, las actividades de: transmisión, creación, y aplicación del conocimiento habrán de ajustarse, en el futuro, a las reglas del mercado.

El análisis de los documentos nos ha permitido constatar la presencia de un nuevo discurso educativo; un nuevo modo de entender el cambio educativo, cuya fuente es el proceso de redefinición de criterios de política de financiamiento que ha tenido lugar en los organismos internacionales⁸⁸, y que se traduce en exigencias y

⁸⁷ Louis Gerstner, *Reinventando la educación*. Paidós. Buenos Aires, 1996

⁸⁸ El Banco mundial (BM), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y el Fondo Monetario Internacional (FMI), entre otros; en los cuales se desarrolla y se lleva a la práctica una concepción de la educación, sus sujetos, y sus relaciones con otras esferas de la actividad social, propia de la visión del mundo del neoliberalismo.

recomendaciones a los funcionarios gubernamentales y educativos de los países financiados⁸⁹.

Igualmente nos lleva a coincidir con Raquel Glazman (2001) cuando afirma que en estos proyectos encontramos una reinterpretación de la teoría del capital humano, en la cual la educación superior deja de ser el recurso privilegiado del desarrollo social y se convierte prácticamente en una actividad *empresarial* más, adscrita al mercado de capital cultural.

Con todo, resulta importante constatar que, afortunadamente y pese a su gran influencia en los gobiernos locales, el modo de pensar la educación superior desde los organismos financieros internacionales no es la única alternativa disponible⁹⁰. Así parece desprenderse de la hibridez patente en los documentos y, sobre todo, de la resistencia de diversos sectores universitarios y no universitarios al proyecto neoliberal de cambio educativo.

Frente a la visión neoliberal -que parece estar comenzado a ser desacralizada, a perder su encanto y a revelar su incapacidad para dar lugar a la elaboración de políticas sociales exitosas-, se levantan, por ejemplo, alternativas como las de la UNESCO, desarrolladas en sus documentos sobre educación superior. En la UNESCO encontramos una concepción que, sin ser radicalmente opuesta a la del BM-FMI, incorpora algunos elementos de una visión de la educación superior menos restringida al papel económico del conocimiento. Estas diferencias se

⁸⁹ Elena Zogaib Achar, en el artículo “La influencia del Banco Mundial en la reforma educativa” en el libro Los actores sociales y la educación, coordinado por Aurora Loyo.

⁹⁰ De hecho esa influencia al tratar de concretarse en propuestas, como lo hemos comentado antes, acaba dando lugar a una hibridación ante la imposibilidad de eludir las responsabilidades, intereses y tradiciones institucionales

hacen patentes en el anexo 7 (páginas 327 y subsiguientes) donde presentamos un concentrado de los criterios de calidad presentes en los siguientes documentos: *Las lecciones derivadas de la experiencia*⁹¹ del Banco Mundial, *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI. Visión y acción*⁹² de UNESCO y *Programa de desarrollo educativo 1995-2000*⁹³ de la Secretaría de Educación Pública de nuestro país.

Un acercamiento más profundo a los documentos nos permite ver que los criterios definidos por la Secretaría de Educación Pública recogen elementos provenientes de la UNESCO, así como orientaciones en las que se expresan las exigencias propias de la tradición universitaria en México; pese al predominio de la visión de las cosas propuesta por: la OCDE, el FMI, y el BM.

Una de nuestras conclusiones principales se refiere a la necesidad de recuperar y promover planteamientos como el de la UNESCO, y los que algunos gobiernos europeos han elaborado en torno a la formación de profesionales⁹⁴. En ellos, aunque no se rechazan las aspiraciones a la calidad, la eficiencia y a la racionalidad en el gasto, ni se condenan las exigencias de ajustar la formación de los egresados a las demandas de los mercados de trabajo profesional en el ámbito internacional, estas metas no aparecen como el objetivo central de la formación universitaria. Se busca que sean los propios universitarios quienes decidan el quehacer de sus instituciones con base en una idea de *universidad* como comunidad comprometida con sus tareas y funciones.

⁹¹ World Bank *La educación superior. Las lecciones derivadas de la experiencia*. Washington, D. C. 1995

⁹² UNESCO *Declaración mundial sobre la educación superior en el mundo. Visión y acción*. París, 1998

⁹³ SEP *Programa de desarrollo educativo 1995-2000*. México, DF, 1995

⁹⁴ Benedito, Ferrer y Ferreres *La formación universitaria a debate*. UB. Barcelona, 1995

En contra de la inmovilidad y asentimiento acrítico que los mecanismos de legitimación, hechos entrar en juego en los documentos aquí analizados, imponen a la comunidad, queremos plantear una alternativa como la que desarrolla Raquel Glazman (2001), cuando habla la institución universitaria como una *comunidad viva*; como una comunidad que asuma el problema de su futuro, no sólo desde la óptica de la evaluación externa y los proyectos o intereses de los organismos financieros internacionales, sino desde la perspectiva de los propios universitarios.

Coincidimos con ella, también, en estar atentos al peligro que significa ajustarse a los dictados de esos organismos, sin un análisis de las condiciones sociales e históricas de las universidades. Esta sujeción significa una transformación en la jerarquía de saberes y un desplazamiento de los objetos de la investigación universitaria; privilegia ciertas áreas del conocimiento -las que tienen una significación económica inmediata- en detrimento de aquéllas cuya relevancia no es directamente económica y dejando de lado otros modos de inserción social de los universitarios que tendrían que ver con distintas formas de dar sentido a la vida de la comunidad, tales como la filosofía, el arte o la política.

Nuestro análisis nos lleva a concluir también la validez de la crítica que Lyotard (1990) hace del criterio de la performatividad en la enseñanza universitaria: Frente al experto que aplica, sin errores, pero a fin de cuentas mecánicamente, un saber cosificado, Lyotard prefiere al inventor o al filósofo que, con base en el uso de la paralogía, da lugar a un conocimiento nuevo, a una nueva interpretación de la realidad cuyo resultado final es mucho más eficiente y productivo.

El estudio realizado en los capítulos 2 y 3, nos lleva a reconocer que la *ideología de la sociedad competitiva* es el reflejo de una cultura que ya no busca realizar la gran promesa moderna de un bienestar general y la felicidad que resultaría del imperio de la visión científico-técnica del mundo y la democracia representativa; como expresión del desencanto posmoderno que no busca ya, en el Estado o en la comunidad, la fuerza para vencer la pobreza y la marginación. Contra la *ideología de la sociedad educada*- que promueve una comunidad que busca el progreso y la realización de las potencias humanas, la felicidad y el bienestar, con base en el compromiso y la lucha codo a codo por imponer el primado de la razón; el neoliberalismo opone la descarnada y violenta realidad del *cada cual su lucha*, y la búsqueda de la comodidad y el placer sensualista, como únicos horizontes.

Los documentos analizados, promotores de la *ideología de la sociedad competitiva*, intentan persuadirnos de que no hay nada que hacer, que es irracional oponernos a algo que, desde su perspectiva, no es otra cosa que *los signos de los tiempos*; es decir, una realidad inevitable. Por tanto, nos urgen a actuar en consecuencia, disolviendo ilusiones, abandonando proyectos histórico-redentores, y asumiendo la competitividad como divisa fundamental en todo lo que hacemos. parecen decirnos: “hagamos de los procesos educativos un medio para el desarrollo de los factores individuales y sociales que nos brinden una ventaja comparativa frente a los demás, o quedémonos en el camino, reivindicando fantasmagóricas ilusiones”.

Frente a estas propuestas, quienes pensamos la educación no sólo como proceso de adquisición de capital cultural, hemos de comprometernos en la elucidación de

un proyecto de cambio educativo que, sin desentenderse de las exigencias del desarrollo económico y sin pretender revivir las ilusiones de la modernidad, combata al mismo tiempo: al pragmatismo, al individualismo posmodernos, a la marginación social, y la asimetría en las relaciones de poder.

La *narrativa de la modernidad*, que operó como una filosofía de la historia, proporcionando la ilusión de un devenir emancipatorio de los hombres y de las sociedades; constituyó una visión de la historia como un progreso indeclinable hacia la libertad, la soberanía y la justicia social, ha caído en una profunda crisis. Superarla, nos exige la capacidad de delinear la imagen de un nuevo sujeto ético; un nuevo ciudadano democrático que, en el marco de esta sociedad injusta, inequitativa, individualista, competitiva, pragmática, hedonista y desencantada de su historia, asuma la responsabilidad de impulsar los valores de la cooperación solidaria, de la justicia y de la construcción colectiva de un mejor porvenir. Es necesario construir una utopía educativa, que incorpore una nueva idea de justicia; que enfrente la asimetría actual de las relaciones de poder y sus consecuencias de marginación, explotación y exclusión. Tal utopía ha de contemplar también una respuesta a las exigencias del cambio económico y sociocultural, sobre la educación superior, en términos: de nuevas formas del ejercicio profesional, nuevos objetos de conocimiento y sus aplicaciones profesionales, nuevas formas de organización académico-administrativa y nuevos recursos en los procesos académicos que apuntalen el desarrollo sustentable del país.

Hacemos esta propuesta convencidos de que hacer utopía educativa no es otra cosa que la práctica de especular en el buen sentido de la palabra, de imaginar un

destino y una vida diferentes para el hombre, partiendo de la inconformidad con lo existente y promoviendo una visión del mundo distinta que se constituya en esperanza y convicción. Las utopías implican y ponen en escena una ruptura con el presente, una transfiguración crítica del ámbito de lo real; y muestran lo "otro" que somos potencial o realmente. Toda utopía contiene así una visión de lo ideal-necesario hacia lo cual habrá que orientarse y de lo cual no habremos de desentendernos, ya que su existencia (real o posible) nos determina y nos impulsa a actuar.

Sin embargo, al delinear un deber ser para la educación, es posible tanto apuntar a lo posible, a lo medido y pertinente, como a lo imposible, desmesurado o impertinente. De acuerdo con Octavi Fullat (1984), la utopía sensata se distingue de la insensata, porque a diferencia de esta última propone un sentido a la existencia que nace de la crítica razonable. Su propuesta aparece no sólo como algo bueno que induce a nuestra voluntad a actuar para traerlo a la realidad, como aquello que encuadra con otros elementos de lo existente y lo hace ver como posible y necesario. En cambio, la utopía insensata aparece exclusivamente como protesta, como crítica desesperanzada de lo real y como la negación de todo sentido a lo existente; significa rebeldía, ensimismamiento, o soledad, rayanos en la locura.

Formular entonces una utopía sensata es acompañar la crítica de lo existente con la propuesta de un nuevo sentido posible, que recoge aquello de lo real que exige ser visto de otro modo para seguir siendo valioso. En consecuencia, plantear la utopía educativa de la comunidad democrática para la posmodernidad, es hacer

la crítica de lo antidemocrático en esta *nueva situación social* y es también la formulación de una ética que busca centrarse en la comunidad, frente al individualismo posmoderno, como lo hemos intentado en los capítulos 2 y 3.

Nuestro análisis nos lleva a coincidir también con Edgar Morin (1999) quien plantea que hay siete saberes *fundamentales* que toda educación del futuro debería desarrollar en cualquier sociedad y en cualquier cultura:

1. Cobrar conciencia de las cegueras del conocimiento
2. Enseñar los principios de un conocimiento pertinente
3. Entender la condición humana
Asumir la identidad terrenal
Cobrar conciencia de las incertidumbres
6. Educar para la comprensión
Impulsar la ética del género humano

Coincidimos con él también en que la educación del futuro deberá ser una enseñanza primera y universal centrada en la condición humana, y en la necesidad de impulsar, a través de la educación, una nueva ética.

La educación futura debe permitirnos reconocer al ser humano como un ser plenamente biológico y plenamente cultural, en el que se dan varios entrelazamientos: el entrelazamiento cerebro-mente-cultura; el entrelazamiento razón-afecto-impulso; el entrelazamiento individuo-sociedad-especie. El ser humano es complejo y lleva en sí de manera bipolarizada los caracteres antagónicos: *sapiens* y *demens*, *faber* y *ludens*, *prosaicus* y *poeticus*.

La educación debe mostrar las múltiples facetas de lo humano: la especie humana, el individuo, la socialidad, la historicidad, son dimensiones inseparables.

Esta perspectiva permitiría tomar conciencia de la condición común a todos los humanos, al mismo tiempo que de la necesaria diversidad de los individuos y de las culturas.

Siguiendo aún a Morin, hemos de reconocer que el fin del siglo XX nos ha obligado a admitir la incertidumbre irremediable de la historia humana; que el siglo XX ha descubierto la pérdida del futuro, es decir, la imposibilidad de predecirlo; y que por ello hemos de ser realistas en un sentido complejo: comprender la incertidumbre de lo real, saber que hay un posible aún invisible en lo real. Por tanto, un proyecto de cambio educativo deberá entender al conocimiento como una aventura incierta que conlleva en sí misma y permanentemente el riesgo de la ilusión y el error.

Por otro lado, el problema de la comprensión humana se ha vuelto crucial y por esta razón debe ser una de las finalidades de la educación para el futuro. Enseñar la comprensión entre las personas como condición y garantía de la solidaridad intelectual y moral de la humanidad, es el gran reto de la educación futura-argumenta Morin y nosotros coincidimos con él-. La comprensión hacia los demás necesita la conciencia de la complejidad humana y una actitud de verdadera tolerancia. Una ética verdaderamente humana -una antro-po-ética dice Morin- debe asumir la humana condición individuo-sociedad-especie en la complejidad de nuestra era. Esta posibilidad ha sido negada, oscurecida, por la ética individualista; humanizarnos, mirar al *otro* como a nosotros mismos, universalizar lo universalizable significa, asumir la condición humana terrena planetaria, cobrar

conciencia de nuestra identidad diversa y única, encontrarnos en la multiplicidad de los rostros y modos de ser.

Esta perspectiva de lo humano sigue siendo el gran reto de nuestro tiempo, sigue siendo una aspiración construir una ética en la que lo singular esté presente en lo universal, una ética que recupere los valores de grupos sociales y comunidades diferentes sin caer en el relativismo o la imposición.

Precisamente lo que nos impulsa a buscar una alternativa a la ética de la modernidad es su pretensión, que explicamos en el capítulo 3, de reivindicar valores únicos, absolutos, con base en un criterio particularista: la racionalidad de occidente. Los valores no tienen que ser encarnación de la razón para ser preferibles, pero entonces ¿cuál o cuáles han de ser los criterios para distinguir entre lo valioso y lo despreciable de las conductas y prácticas tan heterogéneas de la especie? Con Luis Villoro (1998), respondemos esta pregunta a través de la idea de un relativismo coherente que implica el respeto a un pluralismo cultural, sin tener que renunciar a principios y valores de validez universal. Lo que hemos de oponer al individualismo y al desencanto posmoderno no es una ética universal o universalizable por su correspondencia con el ideal de humanidad de una cultura. Ahora sabemos que no es posible reivindicar la ética liberal como portadora de una absoluta validez universal y transhistórica, que no hay modo de demostrar que la ética liberal sea más valiosa *per-se* que la ética neoliberal.

Ética universalista y ética particularista son sistemas de valores igualmente abstractos; en uno y otro caso se trata de reducciones perniciosas. Todavía

siguiendo a Villoro⁹⁵, reconocemos que la apelación a la existencia de valores universales y absolutos ha sido pretexto para la dominación de una cultura sobre otras, consideradas inferiores, y que el argumento de que toda ética es relativa a una cultura, constituye también una falacia común en las luchas de resistencia contra el dominio colonial.

Coincidimos también con Ana María Salmerón⁹⁶, para quien los valores de una comunidad no necesariamente deben ser universales -sin renunciar a ser universalizables-. Ella recupera la noción de pluralidad, en el sentido de *razonabilidad* de la pluralidad que John Rawls asocia al concepto de *consenso traslapado*:

"El concepto rawlsiano de consenso traslapado refiere una noción de consenso que no permite el imperio de una sola concepción del bien, sino la coexistencia de una gran diversidad de doctrinas... que pueden coexistir gracias a una forma razonable de pluralidad. Esta forma de pluralidad implica el establecimiento de ciertas restricciones que no sólo no pueden ser arbitrarias, sino que deben ser razonables y que, sin duda, son necesarias". (1999:6)

Asimismo, retomamos la advertencia de Adela Cortina⁹⁷ referente a la pérdida del sentido de pertenencia a la comunidad que tiene lugar en la cultura posmoderna que nos desarraiga y nos desorienta, mientras:

"En el mundo de las comunidades hay mapas que ya nos indican el camino: hay virtudes que sabemos hemos de cultivar, hay deberes que es de responsabilidad cumplir. En ellas... el nuevo miembro de la comunidad se sabe vinculado, acogido, respaldado por un conjunto de tradiciones y de compañeros" (1995:11)

⁹⁵ Villoro, Luis *Sobre relativismo cultural y universalismo ético*. En Estado plural, pluralidad de culturas. Paidós. México, DF, 1998.

⁹⁶ Salmerón, Ana María El problema de la neutralidad axiológica en educación. Ponencia al V congreso Nacional de investigación educativa. Aguascalientes, Ags 1999

⁹⁷ Cortina, Adela La educación del hombre y del ciudadano Revista iberoamericana de educación No 7, Enero- abril de 1995

Esos mapas constituyen la base sobre la cual construir la nueva idea de ciudadanía, porque:

“...necesitamos unas señas de identidad que brotan de distintas formas de pertenencia a la sociedad y, en este sentido, la ciudadanía ofrece dos ventajas específicas: 1) ... es crucial para el desarrollo de la madurez moral del individuo, porque la participación en la comunidad destruye la inercia, y la consideración del bien común alimenta el altruismo; 2) la ciudadanía subyace a las otras identidades y permite suavizar los conflictos que pueden surgir entre quienes profesan distintas ideologías, porque ayuda a cultivar la virtud política de la conciliación responsable de los intereses en conflicto. Para formar hombres es necesario, pues, formar también ciudadanos”. (Cortina 1995:12)

En una perspectiva, un tanto wittgensteiniana, que comentamos a propósito del concepto de cultura, hemos de reconocer que los valores sólo existen como *modos de vida*, y como *modo de vida*, el proyecto educativo liberal moderno - éticamente kantiano- buscaba traer a la existencia efectiva una forma de vida trascendente, suprahistórica; buscaba alcanzar, a través de la educación, la forma última, racional, definitiva, objetiva de vida social. El sistema de valores en ese proyecto, ubicaba en el lugar más alto de la jerarquía a aquéllos cuyo alcance garantizaría la plena realización de la razón como esencia humana: libertad, visión científico técnica del mundo, democracia, eficiencia, etc.; pero la crítica a Kant, -de Marx a Wittgenstein- dejó clara la imposibilidad de apoyar la ética, y cualquier otra práctica simbólica (y sabemos que el propio Kant lo admitía), en esa noción cartesiano-kantiana de la razón. Dejó claro, también, que lo que llamamos *razón* es sólo el modo moderno de hablar del mundo, es sólo un discurso, una ideología, que más esconde un ansia de poder que una condición real de liberación.

Frente al individualismo extremo posmoderno estamos obligados a buscar el modo como la comunidad puede ser recuperada. La comunidad -el interés comunitario, la interacción social que beneficia a todos- es un valor que debe ocupar un lugar más alto que el que la *ideología de la sociedad competitiva* posmoderna le asigna y por esto es necesario recuperar la noción de la comunidad como algo valioso.

Por otro lado, es necesario ver en la globalización no sólo la hegemonía y el dominio económico, político y cultural de los económicamente poderosos; también debe identificarse lo que de positivo tiene un mundo interconectado por todo tipo de redes, en términos: de contacto humano, de procesos de difusión de la cultura y de medio para construcción colectiva de significados, como propone Morin (1999). Habrá que pensar el modo como la globalización realmente existente, y sobre todo la "globalización deseable", han de valorarse en la propuesta de una ética alternativa. En todo caso, al menos, revelar su carácter contradictorio.

No parece, entonces, que haya lugar a dudas respecto a la necesidad de la construcción de una nueva ética que ofrezca una alternativa más simétrica y democrática a las interacciones sociales y, en particular, a la situación que hoy día vive nuestro país y que se caracteriza por una presencia lacerante, ominosa de prácticas excluyentes y de marginación; ni tampoco respecto a que esa alternativa deberá apoyarse en una nueva idea de la comunidad democrática, ni de que será a través de los procesos educativos, como esa nueva ética pueda construirse y promoverse.

De este modo, la formación de sujetos que, respetando las diferencias, busquen y promuevan valores y formas de interacción social más democráticas, constituye,

efectivamente, una utopía sensata. Partiendo de la crítica razonable de lo antidemocrático e insolidario en nuestra sociedad, esta utopía levanta la propuesta de un nuevo sentido a lo existente y opone a los principios posmodernos de individualismo y exclusión, los de universalidad y simetría.

Anexo 1:
índices de los documentos que conforman el universo de análisis

Tabla 26:
Índice documento UNAM

UNAM

1. *Invitación*
1. *Procedimiento*
2. *Presentación*
- I. *Hacia el futuro*
 - * *La Universidad Nacional Autónoma de México*
 - * *Un rumbo claro para la UNAM*
 - * *El plan de desarrollo es un instrumento para generar consenso*
 - * *El consenso logrado es el capital institucional para emprender el cambio*
- II. *Las perspectivas para el próximo siglo*
 - * *El entorno mundial*
 - * *El entorno nacional*
 - * *La práctica educativa*
 - * *El papel de las nuevas generaciones universitarias*
- III. *Los principios que orientan el cambio*
 - * *Mantener el liderazgo de la universidad como institución educativa*
 - * *Reafirmar su condición de institución pública*
 - * *Renovar su carácter nacional*
 - * *Preservar su autonomía*
 - * *Refrendar su compromiso social*
- IV. *La misión de la universidad en el nuevo milenio*
 - * *Educar a hombres y mujeres*
 - * *Ampliar las fronteras del conocimiento mediante la investigación*
 - * *Preservar y difundir la cultura nacional y los grandes valores de la cultura universal*
- V. *Las respuestas de la UNAM a los retos del mañana*
- VI. *Los programas estratégicos*
 1. *La atención a la comunidad universitaria*
 - * *El reforzamiento de la planta académica*
 - * *Programas de formación y superación docentes*
 - * *Programas de estímulos y políticas de contratación y remuneración*
 - * *Balance de la planta académica de carrera y de asignatura*
 - * *Personal académico del bachillerato, las unidades multidisciplinarias y foráneas*
 - * *Articulación de la docencia y la investigación*
 - * *Evaluación del personal académico*
 - * *Precisión de las reglas y perfiles de cada figura del personal académico*
 - * *La formación integral del alumno*
 - * *Participación de los alumnos en el proceso de enseñanza aprendizaje*
 - * *Atención equitativa y más individualizada*
 - * *Buena calidad de los servicios básicos y seguridad dentro de las instalaciones*
 - * *La superación del personal administrativo*
 - * *El cuidado de la vida colegiada*
 2. *La renovación de los procesos educativos*
 - * *El bachillerato*
 - * *La licenciatura*
 - * *El posgrado*
 - * *La educación abierta, continua y a distancia*
 3. *El fortalecimiento de la investigación*
 4. *El fomento de la difusión cultural*
 5. *La participación en la solución de los problemas nacionales*
 6. *El desarrollo de la cooperación académica*

7. *La transformación tecnológica de los sistemas de apoyo académico*
8. *El mejoramiento de la comunicación y de los servicios universitarios*
9. *El impulso a las reformas estructural y administrativa*
10. *La promoción de la planeación y la evaluación institucionales*
11. *La diversificación del financiamiento*

VI. *Epílogo*

Tabla 27:
Índice documento UANL

UANL

1. *Mensaje del Rector*
2. *Introducción*
3. *Metodología*
- I. *La Visión*
- II. *Valores*
 - *Verdad*
 - *Integridad*
 - *Honestidad*
 - *Respeto a la vida y a los demás*
 - *Responsabilidad*
 - *Solidaridad*
 - *Ética*
- III. *Atributos*
 - *Espíritu crítico*
 - *Pertinencia*
 - *Liderazgo*
 - *Multidisciplinariedad*
- IV. *Perfil del docente*
- V. *Perfil del egresado*
- VI. *Acciones y metas*
 - *En relación con los docentes:*
 - *En relación con los estudiantes:*
 - *En relación con los planes y programas:*
 - *En relación con aspectos administrativos y de infraestructura:*
- VII. *Programas institucionales a desarrollar*
 1. *Nuevo reglamento del personal académico.*
 2. *Programa de actualización docente.*
 3. *Programa de estímulos al desempeño del personal académico.*
 4. *Preparatoria bilingüe.*
 5. *Centros de autoaprendizaje de idiomas.*
 6. *Examen de selección.*
 7. *Programa de modernización administrativa.*
 8. *Programa Imagen institucional.*
 9. *Programas de evaluación externa (CIEES, CENEVAL, etc)*
 10. *Programa de educación a distancia*
- VIII. *Programas nuevos*
 1. *Programa de fortalecimiento de los cuerpos académicos.*
 2. *Programa de desarrollo personal para profesores.*
 3. *Programa de formación básica en materias de cultura general.*
 4. *Examen de certificación profesional.*
 5. *Programa de seguimiento de egresados*
 6. *Programa de estímulo al sentido de pertenencia universitaria.*
 7. *Programa de búsqueda de nuevas fuentes de financiamiento.*

8. Programa institucional de vinculación
9. Programa de atención y desarrollo de talentos excepcionales.
- 10 Programa de redimensionamiento del servicio social.
11. Programa de equipamiento de bibliotecas y servicios de información.
- 12 Centro de Estudios sobre la Universidad
- 13 Programa de retabulación salarial para el personal no docente.

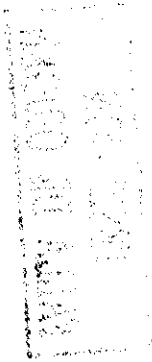
Tabla 28:
Índice documento ITESM

ITESM

- 1 Texto inicial sin título
 - I. Misión
 - II. El perfil de los alumnos:
 - * Valores y actitudes
 - * Sus habilidades
 - III. El perfil de los profesores
 - IV. Las características del proceso de enseñanza-aprendizaje
 - V. Las características de la investigación y la extensión
 - * Innovación, desarrollo tecnológico y competitividad
 - * Planeación del desarrollo sostenible
 - * Preservación del medio ambiente
 - * Mejoramiento de la educación
 - * Educación continua
 - VI La Universidad Virtual
 - VII. La internacionalización
 - VIII. Filosofía de la operación
 - IX. Los egresados
 - X. El perfil de los consejeros.
 - XI. Las estrategias
 - XII. Los programas
 1. Desarrollar a los profesores, al personal de asuntos estudiantiles, a los profesionistas de apoyo y a los directivos.
 2. Rediseñar y actualizar los planes de estudio.
 3. Formar grupos de trabajo, al nivel de todo el Sistema, en los que participen, según el caso, directivos, profesores, personal de asuntos estudiantiles o profesionistas de apoyo.
 4. Redefinir las actividades de asuntos estudiantiles.
 5. Crear los centros de apoyo al desarrollo
 6. Usar nueva tecnología informática y de multimedios para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje.
 7. Crear una red de centros de investigación en las áreas prioritarias de investigación del Tecnológico.
 8. Implantar un sistema de extensión con el sello distintivo del Tecnológico de Monterrey.
 9. Desarrollar la Universidad Virtual como apoyo al proceso actual de enseñanza-aprendizaje.
 10. Desarrollar la Universidad Virtual para llegar a nuevos mercados.
 11. Internacionalizar el Instituto.
 12. Consolidar un sistema permanente de mejoramiento de la calidad.
 13. Implantar un sistema de información para el Instituto.
 14. Establecer un programa de evaluación de la efectividad institucional
 15. Desarrollar la infraestructura requerida para el crecimiento
 16. Fortalecer las relaciones con los egresados.
 17. Implantar un sistema de acreditación de escuelas proveedoras.
 18. Obtener recursos para el crecimiento del Instituto.
 19. Implantar un sistema integral de comunicación e imagen

Anexo 2:

Tabla comparativa de valores modernos y posmodernos



**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

Tabla 29: Resumen comparativo entre valores

<p>Valores de la <i>ideología</i> de la sociedad educada (Concepción liberal de la educación superior)</p>	<p>Valores de la <i>ideología</i> de la sociedad competitiva (concepción neoliberal de la educación superior)</p>
<p>Ética del ser y del deber (virtudes públicas comunitarias)</p>	<p>Ética del poseer y del poder (virtudes privadas individualistas)</p>
<p>La formación del sujeto</p>	
<p>La educación como impulso a la libertad, como instrumento del progreso, la democracia, la cohesión y la justicia social y medio para el ascenso en la escala social de los individuos formados (narrativa del progreso y la emancipación)</p>	<p>La educación como inversión productiva, como formación de individuos competitivos, usuarios o poseedores de saberes y habilidades eficientes y como apropiación individual del conocimiento entendido como capital cultural (Narrativa del saber performativo)</p>
<p>Formación del sujeto con una orientación al esfuerzo y la renuncia al placer en función de un proyecto trascendente como la libertad o el progreso de la humanidad</p>	<p>Formación del sujeto con una orientación al esfuerzo, sin renuncia al placer, centralmente en función de un beneficio tangible pragmático como el éxito profesional, económico o la realización de los intereses personales (Esfuerzo como inversión en capital cultural)</p>
<p>Búsqueda de la autonomía moral e intelectual de los individuos ajustada a las exigencias de la razón y el bien común en términos de ideales trascendentes históricos humanos (fusión de ética y política)</p>	<p>Búsqueda de la autonomía moral e intelectual de los individuos orientada a la competitividad, la creatividad y la superación personal y subsidiariamente a la convivencia y realización de intereses colectivos (disociación entre ética y política)</p>
<p>Rigor académico y ausencia de subjetividad en el conocimiento</p>	<p>Rigor académico y ausencia de subjetividad en el conocimiento</p>
<p>Promoción de la tolerancia frente a los extraños y los "desviados" (sin dejar de verlos como "el otro" incivilizado, irracional, peligroso o subversivo). La civilización (occidental) como el marco de referencia para distinguir entre humano y "no humano"</p>	<p>Promoción de la tolerancia y reconocimiento de la diferencia, asunción de la diversidad y la diferencia como modo de ser de lo humano</p>
<p>Impulso al pensamiento racional secular y fomento de la</p>	<p>Impulso al pensamiento racional secular y fomento de la visión científico-técnica</p>

<p>visión científico-técnica como instrumento de progreso y transformación social y de lucha contra la superstición y dominio sobre la naturaleza.</p>	<p>como instrumento de competitividad, superación personal y eficacia práctica y cuestionamiento de los efectos destructivos de la ciencia y la tecnología para con la naturaleza</p>
<p>Promoción del cálculo racional pragmático como principio para valorar lo verdadero, lo bueno, lo útil, lo bello, en el conocimiento y en la vida práctica. Búsqueda del conocimiento útil para la comunidad y el individuo</p>	<p>Promoción del cálculo racional pragmático como principio para valorar lo verdadero, lo bueno, lo útil, lo bello, en el conocimiento y en la vida práctica. Búsqueda del conocimiento útil para el individuo y subsidiariamente para la comunidad</p>
<p>Búsqueda de la verdad, la sabiduría y el dominio de la naturaleza. Impulso a la crítica y el debate como ethos universitario</p>	<p>Búsqueda de la aplicabilidad, la competitividad, y el aprovechamiento no destructivo de los recursos de la naturaleza. Impulso de la crítica, la colaboración y la integración en comunidades interdisciplinarias como ethos universitario y profesional</p>
<p>El valor del conocimiento</p>	
<p>Impulso a la institución universitaria como formadora de cuadros para el desarrollo, la defensa y el fortalecimiento de la identidad y la soberanía económica y política nacionales. Democratiza el acceso al conocimiento y lo pone al servicio de la sociedad</p>	<p>Impulso al sistema de educación superior como actividad especializada que se orienta a la obtención individual de niveles de excelencia y competitividad en el dominio de objetos de conocimiento, el desarrollo de valores, habilidades y actitudes competitivas para mercados de trabajo internacionalizados y el fortalecimiento de la soberanía económica y una comunidad académica independiente del aparato estatal</p>
<p>Concepción de la investigación como desarrollo del espíritu y del imperio de la razón y subsidiariamente como desarrollo del conocimiento aplicable a la solución de problemas sociales y humanos (Sabiduría)</p>	<p>Concepción de la investigación como inversión reutilizable en términos de obtención de conocimiento e información realizable en el mercado y como desarrollo del conocimiento aplicable al desarrollo sustentable (Expertez, profesionalismo)</p>
<p>Concepción de la actividad profesional como instrumento para el impulso al desarrollo nacional y la justicia social, como medio para la solución de problemas de la comunidad (promoción de la responsabilidad social y la militancia)</p>	<p>Concepción de la actividad profesional como prácticas sociales especializadas ajustadas a la acreditación y los estándares internacionales, que dan a un país competitividad y la posibilidad de un desarrollo sustentable (promoción de la responsabilidad antes que nada individual y la calidad)</p>

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

UNIVERSITY OF CALIFORNIA LIBRARY



Anexo 3:

Lo impuesto y lo excluido en los documentos

Tabla 30: UNAM segunda sección

Apartado	Fragmentos para el análisis	Lo impuesto	Lo excluido	Primera aproximación a los resultados del análisis
1. Hacia el futuro	<p>* La importancia de la UNAM, su pasado ilustre y sus importantes funciones sociales en el presente como: <u>ofrecer una educación de calidad y formar profesionales con un amplio sentido de responsabilidad y compromiso social; crear y difundir conocimientos importantes para enfrentar los problemas del país y ser una institución autónoma con formas de organización colegiada y representativa y su futuro promisorio</u></p> <p>* <u>hacer de la UNAM una institución académica, pública, nacional, autónoma y comprometida con la sociedad mexicana: que contribuya a que, en la era del conocimiento, el país alcance un nivel de competitividad capaz de asegurar su viabilidad económica y reduzca la distancia entre los que más tienen y saben, y los que viven en la ignorancia y la pobreza y se convierta en la mejor institución educativa de México frente a los tiempos de profundos cambios que vivimos, basada en una visión que inspire, comprometa y sirva de guía a su comunidad</u></p> <p>* El Plan de desarrollo es un instrumento para generar consenso y el capital institucional para emprender el cambio si es el resultado de un proceso participativo de planeación e integra concepciones amplias, diversas e inclusivas</p>	<p>Valores neoliberales impuestos:</p> <ul style="list-style-type: none"> * La educación como inversión productiva e impulso a la competitividad * El saber profesional como capital cultural <p>Valores liberales impuestos:</p> <ul style="list-style-type: none"> * La educación como impulso a la libertad, el progreso y la justicia social * Compromiso social del alumno <p>El saber profesional como instrumento para la realización de intereses comunitarios</p>	<ul style="list-style-type: none"> * El pasado y presente combativo de la UNAM en relación con movimientos populares y de izquierda * El papel de la educación en el fortalecimiento de la soberanía y la identidad nacional * La existencia de otros enfoques sobre el papel de la educación superior que tienen amplio consenso en la UNAM 	<p>Este documento es el que muestra, de una manera más acusada la hibridación entre discurso liberal clásico y neoliberalismo. En él es constante el procedimiento de colocar, antes o después de que se ha asumido y afirmado la <i>ideología de la sociedad competitiva</i>, una referencia a los valores del liberalismo clásico: en este caso se coloca al lado de una educación de calidad y para la competitividad, la referencia a la responsabilidad y al compromiso social. Igualmente es clara la alusión a la teoría del capital humano y la exclusión de perspectivas como la socialista o escolástica sobre educación.</p>

TESIS CON FALLA DE ORIGEN

<p>2. Las perspectivas para el próximo siglo</p>	<p>* Hay un nuevo orden económico, político, social, cultural y educativo en el cual las sociedades que logren destacar serán aquellas que tengan la capacidad de planear el cambio, utilizar oportuna e inteligentemente la vasta información y de adaptarse rápida y productivamente a las cambiantes condiciones y que, en ese nuevo orden, tendrán un papel decisivo los grupos laborales altamente capacitados y los sectores académicos que cuenten con mecanismos eficaces de vinculación con la sociedad ya que esta nueva etapa se caracteriza por la gran cantidad de información disponible y por su fácil acceso a través de medios electrónicos de comunicación, así como por el alto grado de especialización que requiere el mercado de trabajo y los cambios que se producen en su estructura.</p> <p>* México posee una antigua y vasta cultura, que es un país promisorio y rico, pero afectado por hondas disparidades y retos, así como una crisis de identidad y soberanía nacionales</p> <p>* México es un país de jóvenes y por ello la educación desempeña un papel esencial formando personas que se realicen plenamente y compartan de manera generosa su saber y compitan en igualdad de condiciones en un mercado laboral internacional que, al mismo tiempo que aumenta su productividad, disminuye su oferta de empleo</p> <p>* Las universidades deben cambiar para formar profesionales y expertos dotándolos de nuevas habilidades en la práctica profesional tales como la selección y análisis de información, el trabajo en equipo, la disposición al aprendizaje continuo, el manejo de idiomas, la asertividad, la creatividad para la solución de problemas</p>	<p>Valores neoliberales impuestos:</p> <ul style="list-style-type: none"> * La educación como inversión productiva e impulso a la competitividad * Responsabilidad individual del alumno * La racionalidad como factor de competitividad * El saber profesional como capital cultural <p>Valores liberales impuestos:</p> <p>Compromiso social del alumno</p>	<ul style="list-style-type: none"> * La hegemonía, dominación y explotación de unos países y unos individuos sobre otros * Que la globalización deja grandes ganancias a unos y marginación y exclusión a otros * Que la competencia en los mercados mundiales favorece a quienes la impulsan, ajustando a los demás a un funcionamiento que les favorece * La implicación que se hace en función del proyecto neoliberal con una idea de calidad que empobrecer la ciudadanía * Las dificultades económicas para incorporar las nuevas tecnologías de información y comunicación v las 	<p>En este punto es clara la orientación hacia las ideas de la educación como inversión productiva y capital cultural. Así mismo de la racionalidad como factor de competitividad.</p> <p>Pero también hay una presencia de las orientaciones hacia el compromiso social. Vuelve a aparecer la referencia a la teoría del capital humano y el discurso empresarial que busca la eficiencia con base en una interpretación neoliberal del proceso económico. Este es un apartado con un tono marcadamente neoliberal, aunque recupera elementos de la ideología de la sociedad educada.</p> <p>Incorpora elementos provenientes de las teorías de la enseñanza y el aprendizaje que valoran la incorporación de las nuevas tecnologías de información y comunicación al proceso educativo y las que apuntalan la formación en valores como eje del proceso educativo, así como las que privilegian las estrategias de tutorío.</p>
--	--	---	--	---

TESIS CON FALTA DE ORIGEN

TESIS CON FALTA DE ORIGEN

<p>3. Los principios que orientan el cambio</p>	<p>capacidad para generar los conocimientos y la información necesaria para tomar decisiones y contribuir a preservar y enriquecer los valores sociales y culturales y trascender las barreras artificiales de sus respectivas disciplinas para alcanzar enfoques comprensivos que, articulando la formación humanística con la científica y tecnológica y desarrollar una conciencia de su condición privilegiada, que se traduzca en una actitud de compromiso con los menos favorecidos</p> <p>* La labor educativa de las universidades será objeto de profundos cambios incorporando las tecnologías de la información y las telecomunicaciones; estableciendo niveles de calidad y exigencia cada vez mayores en todos sus programas académicos y conservando la pertinencia de los mismos, que será más activa y participativa y propiciará el desarrollo de capacidades y destrezas creativas, la selección adecuada de la información y encontrar respuestas más apropiadas; que la labor del docente universitario se tienda que orientar hacia la formación de habilidades de razonamiento y de valores y la enseñanza tutoral.</p>	<p>Valores neoliberales impuestos:</p> <ul style="list-style-type: none"> * La educación como inversión productiva e impulso a la competitividad * El saber profesional como capital cultural 	<p>limitaciones de esas tecnologías en la relación cara a cara.</p> <ul style="list-style-type: none"> * Las dificultades económicas para introducir en la función docente la enseñanza tutoral. 	<p>Este apartado se centra casi completo en la reivindicación de los valores del liberalismo clásico y su proyecto educativo. No deja de llamar la atención que se trata de los principios en que se dice que se apoyará el proyecto,</p>
--	--	--	---	---

3. Los principios que orientan el cambio

* Mantener el liderazgo de la UNAM como institución educativa mediante la vocación de excelencia y desempeño óptimo de todos y cada uno de los universitarios; la alta calidad de los conocimientos y saberes que produce y difunde, así como de los valores fundamentales que orientan su trabajo cotidiano; el compromiso y dedicación de los profesores e investigadores

Valores neoliberales impuestos:

- * La educación como inversión productiva e impulso a la competitividad
- * El saber profesional como capital cultural

- * La contradicción que implican estos principios con los programas en que se concreta el proyecto

Este apartado se centra casi completo en la reivindicación de los valores del liberalismo clásico y su proyecto educativo. No deja de llamar la atención que se trata de los principios en que se dice que se apoyará el proyecto,

para formar profesionales, artistas, técnicos y académicos competentes, interesados en contribuir a la ampliación del conocimiento, y a la construcción de una sociedad cada vez más justa, plural y democrática

* Reafirmar la condición de institución pública de la UNAM contando con reglas claras que garanticen equidad en el ingreso, permanencia y promoción de alumnos, trabajadores y académicos y manteniendo sus puertas abiertas a los alumnos de todo el país y garantizando que el único criterio de acceso a la institución será la capacidad académica de los aspirantes. Además de rendir cuentas claras y a entregar buenos resultados a la sociedad y garantizar el uso probo y austero de sus recursos

* Renovar su carácter nacional siendo un instrumento efectivo para el desarrollo de la sociedad mexicana, formando mujeres y hombres libres, con el conocimiento y la cultura necesarios para apoyar al país a superar los retos que la época impone y a construir una sociedad que aprecie la justicia y la solidaridad; integrándose a las instituciones de educación superior en los estados, abriendo sus programas de posgrado para apoyar la formación de los académicos que el país requiere y descentralizando sus actividades de investigación y docencia para apoyar y reforzar a las universidades públicas del país

* Preservar su autonomía con una clara conciencia del compromiso que tiene con la sociedad. Haciendo uso de ella dar cumplimiento de los fines para los que está destinada y se guíe conforme al ethos universitario de preservar la libertad, la tolerancia, la pluralidad y el respeto

Heanán el diálogo como medio para resolver las

Valores liberales impuestos:

- * La educación como impulso a la libertad, el progreso y la justicia social
- * Compromiso social del alumno
- * La racionalidad como instrumento de transformación social y humana

El saber profesional como instrumento para la realización de intereses comunitarios

frente al hecho de que, luego, los programas concretos (expuestos más adelante) no reflejan estos principios o sólo lo hacen de manera limitada. Tenemos aquí un ejemplo más de la hibridación, ya que finalmente se dice que ajustarse a estos principios debe redundar en un apoyo al país para que alcance competitividad y viabilidad económica.

Se afirma el Ethos universitario de la libertad, la tolerancia, la pluralidad y el diálogo, cosa que suena enteramente liberal. Es decir se afirman unos valores y principios liberales para un proyecto neoliberal. Esta contradicción en el papel tiene la función de evitar resistencias. Persisten las alusiones a la teoría del capital humano y la economía neoliberal.

TESIS CON FALTA DE ORIGEN

TESIS CON
 FALTA DE ORIGEN

<p>4. La misión de la universidad en el nuevo milenio</p>	<p>controversias</p> <ul style="list-style-type: none"> * Refrendar su compromiso social apoyando a México para que sea competitivo en el ámbito internacional, condición necesaria para su viabilidad económica, contribuyendo a reducir la brecha de la ignorancia y la pobreza y renovando el diálogo y la participación con los sectores de la sociedad que más lo necesitan 	<p>Valores neoliberales</p> <p>impuestos:</p> <ul style="list-style-type: none"> * Responsabilidad individual del alumno <p>Valores liberales</p> <p>impuestos:</p> <p>La racionalidad como instrumento de transformación social y humana</p>	<ul style="list-style-type: none"> * El significado que tiene el uso de la palabra "misión" proveniente del lenguaje empresarial y con la que se quiere afirmar que el contenido de la misión es el resultado de una inspiración de triunfo que un sujeto determinado ha tenido. Al extenderse al lenguaje de la política, la connotación mística se acentúa * La educación como instrumento de transformación social y humana 	<p>Nuevamente la hibridación entre una idea de la educación para servir al individuo y a la comunidad.</p> <p>De todos modos la UNAM se mantiene en este discurso, como institución pública y nacional con un ideario más bien liberal, sin desentenderse de la necesidad de ajustarse al proyecto liberal, pero intentando rescatar su perfil tradicionalmente liberal.</p>	<p>En esta parte, como era de esperarse ya que se trata de plantear metas hacia el futuro y no de afirmar</p>
<p>5. Las respuestas de la UNAM a</p>	<ul style="list-style-type: none"> * La UNAM debe transformarse y consolidarse como una universidad: * Con el mejor personal académico; con amplios programas de formación y superación 	<p>Valores neoliberales</p> <p>impuestos:</p> <ul style="list-style-type: none"> * La educación como inversión 	<ul style="list-style-type: none"> * La contradicción que implica el planteamiento 	<p>En esta parte, como era de esperarse ya que se trata de plantear metas hacia el futuro y no de afirmar</p>	<p>En esta parte, como era de esperarse ya que se trata de plantear metas hacia el futuro y no de afirmar</p>

<p>los retos del mañana</p> <p>docentes, con sistemas de contratación y remuneración que den estabilidad económica y seguridad laboral, con programas de estímulos que promuevan la colaboración, renovación, motivación y actualización del personal académico; donde la docencia y la investigación se articulen y refuercen entre sí</p> <p>* Una universidad participativa con alumnos corresponsables del proceso de enseñanza aprendizaje, donde adquieran una formación que les permita realizarse plenamente y disfrutar de la vida, insertarse de manera solidaria y productiva en la sociedad y competir en un mercado laboral competitivo; que preserve el criterio académico como única vía de acceso, permanencia y egreso;</p> <p>* Con planes y programas de estudio que sean un paradigma nacional por la alta calidad de sus contenidos y la capacidad de sus egresados y con el mejor sistema de posgrado del país; un sistema que integre los esfuerzos de las facultades y asegure el uso pleno de la infraestructura así como la participación de los mejores académicos de la Universidad, independientemente de su sede de adscripción</p> <p>* Con un sistema de investigación de calidad internacional en sus tres subsistemas: el de Humanidades, el de Investigación Científica y el de Facultades y Escuelas; una universidad en la que la difusión de la cultura responda tanto a los intereses y necesidades de su propia comunidad, como a los de la sociedad; que cuente con esquemas efectivos de vinculación con los sectores privado, gubernamental y social</p> <p>* en la cual la tecnología de computo y de telecomunicaciones sea un instrumento de transformación de la docencia y annak eficaz a</p>	<p>productiva e impulso a la competitividad</p> <p>* Responsabilidad individual del alumno</p> <p>* La racionalidad como factor de competitividad</p> <p>El saber profesional como capital cultural</p> <p>Valores liberales impuestos:</p> <p>* No hay</p>	<p>respecto a las graves deficiencias de la institución</p> <p>respecto a salarios y condiciones laborales en la actualidad</p> <p>* Las limitaciones actuales en la institución a la participación de los alumnos</p> <p>* Otras formas de inserción social de los egresados como la militancia política y la producción artística</p> <p>* Las limitaciones de los mercados laborales en términos de salarios y puestos de trabajo que tienen un efecto negativo para los aspirantes</p> <p>* El papel de la educación en la defensa e impulso a la soberanía e identidad nacionales</p>	<p>principios y valores, se acentúa la orientación hacia la concepción de la educación como capital cultural como factor de competitividad y como inversión productiva y la interpretación neoliberal del desarrollo económico. Resultan matizados y puestos en segundo plano los objetivos de la solidaridad y el compromiso social.</p> <p>Tienen también una presencia fuerte Las teorías de la enseñanza y el aprendizaje que valoran la incorporación de recursos provenientes de las nuevas tecnologías de información y comunicación, las que proponen una idea de formación integral en torno a la eficiencia en el desempeño profesional y las que valoran la vinculación entre investigación y docencia como estrategias de la enseñanza.</p> <p>Se acusa también la presencia del discurso de planeación y evaluación de la educación superior promovido por los organismos internacionales.</p>
--	--	--	---

TESIS CON FALTA DE ORIGEN

	<p>la investigación. Una institución donde cada plantel cuente con suficientes recursos de este tipo, que revitalize su sistema bibliotecario y lo ponga a disposición de todas las instituciones educativas de México por vía electrónica.</p> <p>* Una universidad estructurada en un sistema de donde las unidades multidisciplinarias tengan posgrado e investigación sólidos; donde los campus foráneos colaboren y se vinculen con las instituciones locales mediante programas y proyectos conjuntos</p> <p>* Con un sistema de gobierno colegiado y altamente participativo, donde las diferencias se resuelvan mediante el diálogo en un marco de tolerancia, pluralidad y respeto; en la que su administración esté en todo momento al servicio de las tareas sustantivas mediante procesos simples, ágiles y descentralizados, que rinda cuentas claras y entregue buenos resultados a la sociedad; con un sistema de planeación y evaluación institucional</p>		
--	--	--	--

LS'S CON
FALTA DE ORIGEN

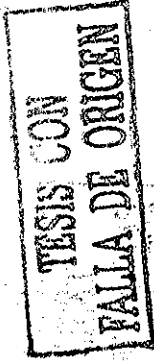


Tabla 31: UANL segunda sección

Apartado	Contenido	Lo impuesto	Lo excluido	Primera aproximación a los resultados del análisis
<p>1. La Visión</p>	<ul style="list-style-type: none"> * La "visión" define el futuro de la Universidad. En el 2006 La Universidad Autónoma de Nuevo León será reconocida como la mejor universidad pública de México. * Esta Visión es resultante de una serie de conjugaciones entre las funciones básicas de la Universidad: docencia, investigación y difusión de la cultura, y la interrelación con la sociedad a la cual se debe y beneficia con su actividad. * Para alcanzar la Visión se requieren las siguientes condiciones básicas: <ul style="list-style-type: none"> * <u>Una estrecha interrelación con la sociedad de la cual forma parte.</u> * <u>Un cuerpo docente de clase mundial.</u> * <u>Egresados capaces de desempeñarse exitosamente en los ámbitos mundiales.</u> * <u>Una mística institucional constituida por principios valores que guiando el pensamiento y las acciones de los hombres hagan posible su desenvolvimiento integral y la convivencia humana.</u> 	<p>Valores neoliberales impuestos:</p> <ul style="list-style-type: none"> * La educación como inversión productiva e impulso a la competitividad * Responsabilidad individual del alumno * La racionalidad como factor de competitividad * El saber profesional como capital cultural <p>Valores liberales impuestos:</p> <ul style="list-style-type: none"> * Compromiso social del alumno La racionalidad como instrumento de transformación social y humana 	<ul style="list-style-type: none"> * La historia de la UANL y su papel en los movimientos sociales * Los factores que hacen imposible que en el 2006 la UANL sea la mejor universidad pública de México * Las funciones sociales de la educación relativas a la identidad y la cultura nacionales * Otras formas de inserción social de los egresados como la militancia política y la producción artística * Las dificultades reales para que la UANL consiga un cuerpo docente de "clase mundial" 	<p>Aquí "visión sustituye al término "misión" con la misma connotación mística que tiene en el discurso empresarial de anticipación del futuro a través de una revelación.</p> <p>Se fija el mismo propósito de la UANL, con las mismas palabras: ser reconocida en el futuro próximo, como la mejor universidad pública de México.</p> <p>Las orientaciones hacia la competitividad y la inversión productiva son claras. A diferencia del de la UANL, no reivindica el pasado, ni afirma los principios tradicionales la institución.</p> <p>Se excluyen otras perspectivas para el desarrollo institucional</p>

<p>2. Valores</p>	<p>Los valores esenciales que deben normar la vida universitaria son:</p> <ul style="list-style-type: none"> * Verdad. Para realizar sus propósitos y fines, la vida y actividad universitarias Integridad. La Universidad tiene la obligación de ser ejemplo de institución gobernada por el valor de la integridad, apartándose de conductas y prácticas relacionadas con la simulación y el engaño. * Honestidad. Es el soporte fundamental de las virtudes que deben distinguir a la Universidad: Conocimiento y a la aceptación de las carencias propias de la condición humana y al reconocimiento de los límites del saber y de la acción. * Respeto a la vida y a los demás. Es el fundamento de la libertad y el factor de cohesión que asegura la coexistencia en armonía y paz. Permite la apertura hacia los demás, reconociéndolos como iguales. Permite romper con el egoísmo y establecer las bases para la solidaridad. * Responsabilidad. Significa asumir los compromisos establecidos, proponerse un plan de vida institucional y realizarlo plena y satisfactoriamente. El universitario responsable cumple con las normas que rigen la vida de la institución y esta consciente de sus obligaciones y del efecto de sus actos. * Solidaridad. Por su esencia misma, la Universidad debe ser solidaria, pues tiene un compromiso con toda la sociedad y, por su origen público, debe atender a todos los ciudadanos por igual. * Ética. En el desempeño de su ejercicio profesional, los egresados de la Universidad deben manifestar la posesión y el acatamiento de los principios y valores que regulan las actividades propias de la actividad correspondiente. 	<p>Valores neoliberales impuestos:</p> <ul style="list-style-type: none"> * La educación como inversión productiva e impulso a la competitividad * Responsabilidad individual del alumno <p>Valores liberales impuestos:</p> <ul style="list-style-type: none"> * Compromiso social del alumno 	<ul style="list-style-type: none"> * Otros valores como la libertad y el compromiso social * La fuente de la que se extraen estos valores que mucho se asemejan al ideario empresarial posmoderno 	<p>Los valores afirmados son totalmente neoliberales y aún en el caso de valor solidaridad el tono de su definición es muy "light" y muy parco. Es trata del discurso empresarial aplicado a una función estatal. El valor "ética" se define como ajuste del profesionista a los valores propios de un campo disciplinario, por lo que no es un valor en sí.</p> <p>En este caso es muy clara la ruptura con las orientaciones de hacer de la educación un instrumento de la libertad o la justicia social o la realización de intereses comunitarios</p>
--------------------------	---	---	---	---

FALTA DE ORIGEN
 TESIS CON

TESIS CON FALLA DE ORIGEN

<p>Atributos</p>	<p>El proceso de transformación institucional debe estar orientado hacia el logro de los siguientes atributos:</p> <ul style="list-style-type: none"> * <u>Espíritu crítico</u>. Capacidad de comprender el sentido primordial de la tarea universitaria y valorar su presencia en todo aquello en lo que esta realiza, incluyendo el conocimiento de la sociedad y el saber mismo. En este ejercicio radica su propia naturaleza y la posibilidad del cumplimiento de sus fines y su misión. * <u>Pertinencia</u>. <u>La Universidad debe asumir el compromiso de atender las necesidades de su entorno y de formar egresados capaces de incidir efectivamente en la transformación de su medio.</u> * <u>Liderazgo</u>. La Universidad debe imbuir en todas sus actividades y proyectos el espíritu de superación necesario para que sus programas y resultados obtengan <u>público reconocimiento de sus condiciones de vanguardia.</u> * <u>Multidisciplinariedad</u>. <u>La complejidad y diversidad de los cambios que presenta la sociedad mundial de cara al siglo XXI han incorporado un valor adicional al trabajo multi e interdisciplinario. La rápida evolución de los diversos segmentos del conocimiento científico ha conducido a una nueva configuración del trabajo intelectual e institucional en el que los especialistas de diversas disciplinas deben integrarse en equipos para enfrentar con mayores probabilidades de éxito la solución de las cuestiones planteadas por la realidad.</u> 	<p>Valores neoliberales impuestos:</p> <ul style="list-style-type: none"> * La educación como inversión productiva e impulso a la competitividad * Responsabilidad individual del alumno * El saber profesional como capital cultural * La racionalidad como factor de competitividad <p>Valores liberales impuestos:</p> <ul style="list-style-type: none"> * Compromiso social del alumno 	<ul style="list-style-type: none"> * Lo extraño del termino "atributos" que de nuevo entronca con el lenguaje empresarial * Otros "atributos" como el gusto estético y la militancia política que apuntan a otras funciones sociales de la educación 	<p>El término mismo de "atributos" es confuso y pareciera aludir a actitudes, propiedades o características de la institución y sus programas. Es la parte más confusa del documento y pareciera querer reproducir los planteamientos del de la UNAM, sólo que en otro lenguaje, más neutro y empresarial. Es clara la orientación hacia la idea del conocimiento como capital cultural de la teoría del capital humano</p>
<p>3. Perfil del docente</p>	<ul style="list-style-type: none"> * A los maestros corresponde la <u>tarea de formar integralmente a sus estudiantes y convertirse en agentes de cambio, en modelos a seguir por los alumnos.</u> * Diez aspectos componen el perfil básico del docente del año 2006: Ser experto en su materia <u>Con vocación de servicio. Competente en el ámbito mundial. Comprometido con la Universidad y su entorno. Promotor de valores. Responsable. Con capacidad de liderazgo. Humanista.</u> 	<p>Valores neoliberales impuestos:</p> <ul style="list-style-type: none"> * La racionalidad como factor de competitividad * El saber profesional como 	<ul style="list-style-type: none"> * Otras concepciones la función docente relacionadas con la libertad de cátedra. el compromiso social del docente y el desarrollo del 	<p>El perfil tiene un tono empresarial y desligado de compromisos sociales. La orientación es hacia la competitividad y la realización individual.</p>

	<p><u>Honrado e integro. Ejemplar y respetuoso del alumno.</u></p>	<p>capital cultural</p> <p>Valores liberales impuestos:</p> <ul style="list-style-type: none"> * No hay 	<p>conocimiento.</p> <ul style="list-style-type: none"> * La contradicción que implica este planteamiento dada las deficiencias de la institución respecto a salarios y condiciones laborales de los docentes en la actualidad 	
<p>4. Perfil el egresado</p>	<ul style="list-style-type: none"> * Los egresados contarán con las habilidades necesarias para seguir transformando los modelos de desarrollo y promoviendo mas y mejores niveles de vida, a la altura de las naciones más competitivas del mundo. * Diez características fundamentales integran el perfil del egresado de la UANL 2006: <u>Competitivo a nivel mundial. Con un alto sentido humanista, honesto, responsable. Con espíritu crítico. Comprometido con la Universidad y su entorno. Líder emprendedor con visión global. Con capacidad de convivencia intercultural. Conocedor de la tecnología y los sistemas de información. Con alta velocidad de respuesta.</u> 	<p>Valores neoliberales impuestos:</p> <ul style="list-style-type: none"> * La educación como inversión productiva e impulso a la competitividad * Responsabilidad individual del alumno * La racionalidad como factor de competitividad * El saber profesional como capital cultural <p>Valores liberales impuestos:</p> <ul style="list-style-type: none"> * Compromiso social del alumno 	<ul style="list-style-type: none"> * La repetición que se hace de las características dado que son prácticamente las mismas que se plantearon para los docentes * Las dificultades institucionales para impulsar este perfil que significaría recursos financieros con los que no cuenta la UANL 	<p>De nuevo el lenguaje empresarial y la orientación hacia la competitividad y la realización personal y el énfasis en la tecnología, dejando el compromiso social en segundo plano. Aunque débil hay una referencia a las teorías de la enseñanza y el aprendizaje que valoran la incorporación de tecnologías de información y comunicación al proceso educativo</p>

TESIS CON FALLA DE ORIGEN

Tabla 32: ITESM segunda sección

Apartado	Contenido	Lo impuesto	Lo excluido	Análisis
<p>1. Misión</p>	<p>El ITESM es un sistema universitario que tiene como <u>misión formar personas comprometidas con el desarrollo de su comunidad para mejorarla en lo social, en lo económico y en lo político, y que sean competitivas internacionalmente en su área de conocimiento. La misión incluye hacer investigación y extensión relevantes para el desarrollo sostenible del país.</u></p>	<p>Valores neoliberales impuestos:</p> <ul style="list-style-type: none"> * La educación como inversión productiva e impulso a la competitividad * La racionalidad como factor de competitividad <p>Valores liberales impuestos</p> <ul style="list-style-type: none"> * Compromiso social del alumno * La racionalidad como instrumento de transformación social y humana <p>El saber profesional como instrumento para la realización de intereses comunitarios</p>	<ul style="list-style-type: none"> * La existencia de otros enfoques sobre el papel de la educación superior * Las funciones sociales de la educación relativas a la identidad y la cultura nacionales * Otras formas de inserción social de los egresados como la militancia política y la producción artística 	<p>Aún cuando se trata de una institución privada, la presencia del discurso liberal clásico es clara, por supuesto que en segundo plano y articulada a la orientación hacia la competitividad y al discurso neoliberal sobre desarrollo económico y social. Se excluyen otras perspectivas por completo</p>

TESIS CON FALLA DE ORIGEN

<p>2. El perfil de los alumnos</p>	<p>El ITESM proporciona a sus alumnos una preparación académica que los hace competitivos internacionalmente en su área de conocimiento. Valores y actitudes Honestos, responsables, líderes, emprendedores, innovadores y poseedores de un espíritu de superación personal; que tengan: cultura de trabajo, conciencia clara de las necesidades del país y de sus regiones, compromiso con el desarrollo sostenible del país y de sus comunidades, compromiso de actuar como agentes de cambio, respeto a la dignidad de las personas y a sus deberes y derechos inherentes, tales como el derecho a la verdad, a la libertad y a la seguridad jurídica, respeto por la naturaleza, aprecio por la cultura, compromiso con el cuidado de su salud física y visión del entorno internacional. Habilidades La capacidad de aprender por cuenta propia, la capacidad de análisis, síntesis y evaluación, el pensamiento crítico, la creatividad, la capacidad de identificar y resolver problemas, la capacidad para tomar decisiones, el trabajo en equipo, una alta capacidad de trabajo, la cultura de calidad, el uso eficiente de la informática y las telecomunicaciones, el manejo del idioma inglés y la buena comunicación oral y escrita.</p>	<p>Valores neoliberales impuestos:</p> <ul style="list-style-type: none"> * La educación como inversión productiva e impulso a la competitividad * Responsabilidad individual del alumno * La racionalidad como factor de competitividad * El saber profesional como capital cultural <p>Valores liberales impuestos:</p> <ul style="list-style-type: none"> * Compromiso social del alumno La racionalidad como instrumento de transformación social y humana 	<ul style="list-style-type: none"> * El acento católico cristiano del perfil * Otros posibles modos de inserción social del egresado como la militancia política y la producción artística * Las dificultades del mercado de trabajo para ejercer este perfil 	<p>Llama la atención la similitud, tanto en la construcción del documento como en el contenido de los apartados con el documento de la UANL. Los valores y principios reivindicados son los mismos y el tono empresarial y de concepción del saber profesional como capital cultural es la misma, acusando la presencia de la teoría del capital humano. También están presentes las teorías de la enseñanza y el aprendizaje que centran el proceso en el alumno y valoran la incorporación de tecnologías de información y comunicación al proceso educativo. Igual que las ambientalistas y ecologistas</p>
---	---	--	--	--

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

<p>3. El perfil de los profesores</p>	<p>Los profesores constituyen el fundamento de la labor del Instituto y tienen: el deber de comprometerse con los <u>Principios y la Misión del Instituto y de actuar en congruencia con ellos para formar personas con los valores, actitudes y habilidades establecidos en la propia Misión; la responsabilidad de ser un ejemplo de estos valores, actitudes y habilidades para los alumnos; tener un grado académico superior al nivel en que enseñan; los conocimientos actualizados en su especialidad profesional. A través de los programas de desarrollo los profesores fortalecen: su experiencia profesional y docente; su capacidad para desarrollar y utilizar una variedad de métodos y recursos didácticos para promover en los alumnos la adquisición de conocimientos, valores, actitudes y habilidades; su capacidad para realizar investigación relevante y para llevar a cabo actividades de consultoría y extensión.</u></p>	<p>Valores neoliberales impuestos:</p> <ul style="list-style-type: none"> * La racionalidad como factor de competitividad * El saber profesional como capital cultural <p>Valores liberales impuestos:</p> <ul style="list-style-type: none"> * No hay 	<ul style="list-style-type: none"> * Otras concepciones la función docente relacionadas con la libertad de cátedra, el compromiso social del docente y el desarrollo del conocimiento 	<p>De nuevo se trata del mismo perfil que hallamos en el documento de la UANL. Este perfil aunque está presente en el documento de la UNAM, se matiza allí con otros elementos de compromiso social y de una función para con el desarrollo nacional, cosas que aquí aparecen en segundo plano. Hay una presencia de teorías de la enseñanza centradas en el aprendizaje del alumno.</p>
--	--	---	--	--

TESIS CON FALLA DE ORIGEN

<p>4. Las características del proceso de enseñanza-aprendizaje</p>	<p>La exigencia académica es un valor muy importante en el proceso de enseñanza-aprendizaje del Tecnológico de Monterrey. Asimismo, el proceso se centra primordialmente en el aprendizaje del alumno y requiere de él un papel preponderantemente activo. <u>Las actividades extra-académicas son parte de este proceso; por lo tanto, debe promoverse en ellas los valores, actitudes y habilidades que constituyen el perfil de los alumnos. Las actividades de aprendizaje deberán apoyarse en tecnología apropiada de vanguardia.</u></p>	<p>Valores neoliberales impuestos:</p> <ul style="list-style-type: none"> * La racionalidad como factor de competitividad * Responsabilidad individual del alumno <p>Valores liberales impuestos:</p> <ul style="list-style-type: none"> * No hay 	<ul style="list-style-type: none"> * Otros aspectos de la vida académica como la participación colectiva en la toma de decisiones 	<p>Igual que los otros documentos, está más preocupado por la innovación pedagógica y tecnológica y la participación activa del alumno, que por el papel formativo de las estrategias y recursos educativos o su adecuación a las necesidades del entorno social, reflejando así determinadas teorías de la enseñanza y el aprendizaje.</p>
---	--	--	--	---

TESIS CON FALLA DE ORIGEN

TESIS CON FALLA DE ORIGEN

<p>5. Las características de la investigación y la extensión</p>	<p>La investigación y la extensión deberán ser relevantes y de calidad, y estar dirigidas al desarrollo sostenible del país y sus regiones, con atención prioritaria a:</p> <p>a. <u>Innovación, desarrollo tecnológico y competitividad en: la cultura organizacional y los sistemas de producción, los sistemas de calidad total, los sistemas de información y telecomunicaciones,</u> <u>los sistemas de producción y procesamiento de alimentos y la biotecnología.</u></p> <p>b. <u>Planeación del desarrollo sostenible: la prospectiva regional y sectorial, la capacidad empresarial, el desarrollo urbano, el desarrollo de la función pública, las oportunidades de interactuar económicamente con otros países y el desarrollo educativo.</u></p> <p>c. <u>Preservación del medio ambiente: el uso y aprovechamiento racional de los recursos naturales y el mejoramiento ambiental.</u></p> <p>d. <u>Mejoramiento de la educación: Desarrollar sistemas de educación de vanguardia, enfatizando el uso de las telecomunicaciones y el desarrollo de nuevos modelos de enseñanza-aprendizaje, los sistemas de autoaprendizaje y la educación a distancia.</u></p> <p>e. <u>Educación continua: El ITESM se concentran en el desarrollo profesional y la formación humana de: los egresados, los ejecutivos, los funcionarios públicos, los profesionistas, los profesores universitarios y los administradores de escuelas.</u></p>	<p>Valores neoliberales impuestos:</p> <ul style="list-style-type: none"> * La racionalidad como factor de competitividad * La educación como inversión productiva e impulso a la competitividad * El saber profesional como capital cultural <p>Valores liberales impuestos:</p> <ul style="list-style-type: none"> * No hay 	<ul style="list-style-type: none"> * Otros enfoques sobre el papel de la investigación en la vida social, tales como la emancipación política, el fortalecimiento de la soberanía y la cultura nacionales o el desarrollo comunitario 	<p>El perfil tiene más que ver con el desarrollo del ITESM como institución que con las necesidades nacionales. Ubica aquí sus áreas de oportunidad para vender conocimiento. Predomina la concepción del saber como capital cultural y está presente la interpretación neoliberal sobre el desarrollo económico y social y el discurso ambientalista y ecologista</p>
---	--	---	--	--

<p>6. La Universidad Virtual</p>	<p>Los egresados de la proxima década <u>deberán tener nuevas habilidades de búsqueda, análisis y manejo de la información por medios electrónicos para desempeñarse exitosamente. Reconocer la importancia de las telecomunicaciones, las redes computacionales y la técnica de multimedios en el desarrollo de nuevos modelos que van a influir en forma importante, no sólo en la educación a distancia sino también en los sistemas presenciales utilizados tradicionalmente en las universidades de México y el mundo.</u> <u>La Universidad Virtual desarrollará modelos educativos para: ofrecer programas de maestría de alta calidad, ofrecer los programas institucionales de extensión, generar paquetes educativos y de educación a distancia, apoyar la educación mexicana en los niveles medio y medio superior, formar profesores universitarios latinoamericanos y llevar educación a los hogares y centros de trabajo.</u></p>	<p>Valores neoliberales impuestos:</p> <ul style="list-style-type: none"> * La educación como inversión productiva e impulso a la competitividad * La racionalidad como factor de competitividad * El saber profesional como capital cultural <p>Valores liberales impuestos:</p> <ul style="list-style-type: none"> * No hay 	<ul style="list-style-type: none"> * Las limitaciones del sistema en relación con el aprendizaje y el desarrollo del conocimiento cara a cara * La mistificación de la calidad de los procesos educativos asistidos por medios electrónicos 	<p>De nuevo se trata de un planteamiento de áreas de oportunidad para hacer "negocio" con la educación y desarrollar a la institución. Refleja claramente el discurso de los organismos financieros internacionales que privilegian la educación continua, abierta y asistida por medios electrónicos</p>
---	--	---	---	--

TESIS CON
 FALLA DE ORIGEN

TESIS DE GRADUADOS
 DE LA UNIVERSIDAD DE GUATEMALA

TESIS CON FALLA DE ORIGEN

<p>7. La internacionalización</p>	<p>El Tecnológico de Monterrey fortalece su carácter internacional a través de: <u>la visión internacional de sus alumnos; la experiencia académica de sus alumnos en el extranjero; la experiencia internacional de sus profesores y directivos; la inclusión de profesores extranjeros en su claustro docente; el énfasis en el dominio del idioma inglés por parte de sus alumnos, profesores y directivos; y la promoción de programas académicos y de investigación y extensión, realizados en asociación con universidades extranjeras, en las áreas prioritarias del Instituto que sean relevantes a las necesidades del país.</u></p>	<p>Valores neoliberales impuestos:</p> <ul style="list-style-type: none"> * La racionalidad como factor de competitividad * El saber profesional como capital cultural <p>Valores liberales impuestos:</p> <ul style="list-style-type: none"> * No hay 	<p>La orientación hacia la competitividad es clara. Lo mismo que la concepción del saber profesional como capital cultural.</p>
<p>8. Filosofía de la operación</p>	<p>La operación del Instituto se basa en la filosofía del mejoramiento continuo. Todo el personal del Instituto deberá practicar y promover en su desempeño los valores y actitudes siguientes: <u>la honestidad, la justicia, el respeto a la dignidad de las personas, la confianza, la responsabilidad en el trabajo, el espíritu de trabajo en grupo, la actitud de servicio, el fomento de la innovación, el desarrollo continuo de los profesores y del personal de apoyo y administrativo, el liderazgo de los directivos, basado en el contacto directo con los alumnos, profesores y personal del Instituto, el respeto a la naturaleza, la administración eficiente de los recursos y la vinculación con la comunidad para responder a sus necesidades de acuerdo con la misión del Instituto.</u></p>	<p>Valores neoliberales impuestos:</p> <ul style="list-style-type: none"> * La racionalidad como factor de competitividad * El saber profesional como capital cultural <p>Valores liberales impuestos:</p> <ul style="list-style-type: none"> * La racionalidad como instrumento de transformación social y humana 	<p>* El carácter empresarial de este discurso y el reduccionismo que introduce al ser aplicado a los procesos educativos</p>
		<p>Estamos ante la aplicación de principios completamente empresariales al proceso educativo que reafirman la orientación hacia el saber como capital cultural. Hay también una presencia del discurso planificador y evaluador de los organismos internacionales</p>	

<p>9. Los egresados</p>	<p>El ITESM considera a sus egresados parte integral de su comunidad académica, por eso promueve su continua superación a través de programas de extensión, promueve su espíritu de pertenencia para apoyar la labor del Instituto, promueve que formen asociaciones que apoyen a la comunidad, al Instituto y a ellos mismos, reconoce la importancia de su participación en la tarea de planeación y estrategias y programas de crecimiento y desarrollo del Instituto.</p>	<p>Valores neoliberales impuestos:</p> <ul style="list-style-type: none"> * La racionalidad como factor de competitividad * El saber profesional como capital cultural <p>Valores liberales impuestos:</p> <ul style="list-style-type: none"> * No hay 	<p>La idea de comunidad académica es clara esto apuntala la noción la institución como empresa y proyecto de esa comunidad académica y profesional y no como proyecto social.</p>
<p>10. El perfil de los consejeros</p>	<p>Los consejeros del ITESM deberán distinguirse por ser: líderes que, con espíritu desinteresado y de colaboración, compartan con el Instituto el compromiso de promover, a través de la educación, el desarrollo del país; personas que compartan los valores y la filosofía educativa en los que el Tecnológico basa su actividad académica; activos participantes en la planeación del Sistema y del campus que promueven; promotores de la presencia y buena imagen del Tecnológico en su comunidad y en el país; representantes de las aspiraciones que su región tiene en materia educativa; y entusiastas colaboradores en las campañas financieras con las que el Instituto busca apoyar su operación a fin de mantenerse a la vanguardia en el ámbito de la educación.</p>	<p>Valores neoliberales impuestos:</p> <ul style="list-style-type: none"> * La educación como inversión productiva e impulso a la competitividad <p>Valores liberales impuestos:</p> <ul style="list-style-type: none"> * No hay 	<p>Se reafirma esa idea de institución como comunidad académica y profesional.</p>

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

Anexo 4:

La tercera sección de los documentos.

Tabla 33: UNAM Tercera sección

Las estrategias y programas concretos	Contenido
<p>I. Los programas estratégicos</p>	<p>1. La atención a la comunidad universitaria</p> <ul style="list-style-type: none"> 1.1 El reforzamiento de la planta académica 1.2 Programas de formación y superación docentes 1.3 Programas de estímulos y políticas de contratación y remuneración 1.4 Balance de la planta académica de carrera y de asignatura 1.5 Personal académico del bachillerato, las unidades multidisciplinarias y foraneas 1.6 Articulación de la docencia y la investigación 1.7 Evaluación del personal académico 1.8 La formación integral del alumno 1.9 Atención equitativa y más individualizada 1.10 Buena calidad de los servicios básicos y seguridad en las instalaciones 1.11 La superación del personal administrativo 1.12 El cuidado de la vida colegiada <p>2. La renovación de los procesos educativos</p> <ul style="list-style-type: none"> 2.1 El bachillerato <ul style="list-style-type: none"> • Calidad y orientación de los estudios • Formación integral de los alumnos • Reducción de las tasas de deserción y no aprobación • Mejora permanente de los planes y programas de estudio • Relación con el sistema incorporado 2.2 La licenciatura <ul style="list-style-type: none"> • Formación integral • Planes y programas de estudio flexibles • Proceso y recursos de enseñanza • Atención diferenciada • Titulación • Vinculación con la investigación • Vinculación con el sector productivo y con la sociedad • Colaboración con el sistema incorporado

TESIS CON
FALTA DE ORIGEN

TESIS CON
FALTA DE ORIGEN

- 2.3 El posgrado
- 2.4 La educación abierta, continua y a distancia
- 2.5 La universidad abierta
- 2.6 La educación continua
- 2.7 La educación a distancia
3. El fortalecimiento de la investigación
 - 3.1 Desarrollo del sistema de investigación
 - 3.2 Vinculación de la investigación y la docencia
 - 3.3 Vinculación de la investigación con la sociedad
 - 3.4 Planeación y evaluación
 - 3.5 La investigación en humanidades y ciencias sociales
 - 3.6 La investigación en ciencias exactas y naturales
4. El fomento a la difusión de la cultura
 - 4.1 Los alumnos en la cultura
 - 4.2 La extensión de la cultura
 - 4.3 Formación de especialistas en áreas artísticas
 - 4.4 Los libros y las colecciones universitarias
5. La participación en la solución de los problemas nacionales
 - 5.1 La vinculación con el entorno nacional
 - 5.2 La vinculación con el sistema educativo
 - 5.3 La vinculación con el sistema incorporado
 - 5.4 La vinculación con los egresados de la Universidad
6. El desarrollo de la cooperación académica
 - 6.1 La cooperación académica nacional
 - 6.2 La internacionalización
 - 6.3 La movilidad de profesores, investigadores y alumnos
 - 6.4 La presencia de la UNAM en el extranjero
7. La transformación tecnológica de los sistemas de apoyo académico
 - 7.1 Las tecnologías de la información y las telecomunicaciones
 - 7.2 La computación
 - 7.3 Las bibliotecas
 - 7.4 El equipamiento institucional
8. El mejoramiento de la comunicación y de los servicios universitarios
 - 8.1 La comunicación universitaria
 - 8.2 Las instalaciones universitarias
 - 8.3 Los mecanismos de protección y seguridad
9. El impulso a las reformas estructural y administrativa

	<ul style="list-style-type: none"> 9.1 Sistema de campus universitarios 9.2 La reforma administrativa 9.3 El personal administrativo 10. La promoción de la planeación y la evaluación institucionales <ul style="list-style-type: none"> 10.1 La planeación y la evaluación 10.2 Los sistemas institucionales de información 11. La diversificación del financiamiento <ul style="list-style-type: none"> 11.1 La asignación de recursos financieros 11.2 El fortalecimiento del presupuesto universitario
--	--

TESIS CON
 FALTA DE ORIGEN

INSTITUTO VENEZOLANO DE INVESTIGACIONES CIENTÍFICAS
 IIVIC

Tabla 34: UANL tercera sección

Las estrategias y programas concretos	Contenido
<p>I.</p> <p>II. Acciones y metas</p>	<p>1. En relación con los docentes:</p> <ul style="list-style-type: none"> 1.1. Que el 100% de los docentes de tiempo completo del nivel superior cuente con un posgrado. 1.2. Que el 70% de los docentes de tiempo completo del nivel medio superior tenga un posgrado. 1.3. Una retribución salarial competitiva internacionalmente para todos los docentes. 1.4. Que el 60% de los docentes de la institución sea de tiempo completo. 1.5. Que el 20% de los docentes de tiempo completo del nivel superior sean investigadores de prestigio internacional. 1.6. Que el 30% de los docentes de tiempo completo del nivel superior publique al menos un artículo en revistas de arbitraje internacional cada año. 1.7. Que el 10% de los docentes de tiempo completo del nivel superior de la institución sean profesores visitantes de reconocido prestigio. 1.8. Que el 100% de los profesores de la institución sea competente en el uso de equipo de computo. 1.9. Que el 100% de los docentes de la institución sea competente en el uso de un segundo idioma. 1.10. Que el 100% de los docentes de tiempo completo tenga experiencia profesional en su especialidad. 1.11. Que el 100% de los profesores participe en programas de formación y sean competentes en la enseñanza y vivencia de valores. <p>2. En relación con los estudiantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> 2.1. Que el 100% de los egresados terminales obtenga su titulación. 2.2. Que el 100% de los estudiantes presente el examen general de calidad profesional como requisito de su graduación. 2.3. Que el 100% de los egresados del nivel superior sea competente en el uso de un segundo idioma. 2.4. Que el 100% de los egresados sea competente en el uso de equipo de computo como herramienta de aprendizaje. 2.5. Que el 100% de los estudiantes tenga la oportunidad de participar en programas de intercambio y obtenga una formación integral óptima y actualizada. 2.6. Que la Universidad cuente con programas especiales para la detección y desarrollo de talentos excepcionales. 2.7. Que el 100% de los estudiantes y egresados tenga acceso a una ciberbolsa de trabajo de la institución.

FALTA DE ORIGEN
 TRISIS CON
 NOC SISSEI

INSTITUCION DE ENSEÑANZA SUPERIOR
 UANL
 2011

3. En relación con los planes y programas:
- 3.1. Alcanzar un 75 % de eficiencia terminal en el nivel superior.
 - 3.2. Lograr un 85% de eficiencia terminal en el nivel medio superior.
 - 3.3. Que todos los planes y programas del nivel superior y el posgrado tengan
 - 3.4. Reconocimiento internacional.
 - 3.5. Establecer en el 50% de las carreras profesionales que se ofrecen, opciones cortas del nivel 5 de la International Standard Classification of Education (ISCED), para otorgar el grado de profesional asociado.
 - 3.6. Reorientar la matrícula del nivel de licenciatura para que las carreras relacionadas con las ciencias básicas y las humanidades ocupen el 30% de la matrícula.
 - 3.7. Institucionalizar los sistemas de evaluación externa en las dependencias para que a más tardar cada cinco años se sometan a un proceso de evaluación externa.
 - 3.8. Que el 100% de los estudiantes realice prácticas profesionales (con valor curricular) en los sectores social o productivo.
 - 3.9. Incrementar la oferta educativa en cuanto a la formación de técnicos (medios y superiores) de acuerdo con los requerimientos del entorno social.
 - 3.10. Atender una demanda de 50 mil usuarios en programas de educación permanente.
 - 3.11. Programa de educación a distancia en todas las carreras y programas de capacitación.
4. En relación con aspectos administrativos y de infraestructura:
- 4.1. Que los costos unitarios en los términos de producto per capita sean similares a los indicadores internacionales, particularmente en lo referente a costo por estudiante y costo por graduado.
 - 4.2. Que la UNAL cuente con un sistema administrativo dinámico, eficiente y eficaz, de acuerdo con las necesidades de la institución y el entorno social.
 - 4.3. Que la Universidad cuente con un sistema institucional de evaluación y planeación.
 - 4.4. Que un 30% del presupuesto de la institución se genere por ingresos propios.
 - 4.5. Contar con un presupuesto de \$2 000 dólares por alumno.
 - 4.6. Integrar en una unidad central los esfuerzos de vinculación con el sector productivo, para hacer más eficientes las acciones y multiplicar los proyectos.
 - 4.7. Que la infraestructura tecnológica de la institución sea suficiente y adecuada para tener una vinculación académica permanente con otras instituciones dentro y fuera del país.
 - 4.8. Que todas las áreas de especialización cuenten con una sala de videoconferencias.
 - 4.9. Que el 100% de los estudiantes tenga acceso a sistemas actualizados de computo.
 - 4.10. Que el 100% de las bibliotecas estén electrónicamente enlazadas entre sí, con otras instituciones nacionales y extranjeras, y con las bases de datos especializadas.
 - 4.11. Duplicar los acervos bibliográficos y hemerográficos de las bibliotecas de la institución.
 - 4.12. Que la institución cuente con las instalaciones culturales, deportivas y de recreación apropiadas para la formación integral de los estudiantes, y con una estancia digna para los profesores.

TESIS CON
FALTA DE ORIGEN

TESIS CON
 FALTA DE ORIGEN

<p>1. Programas institucionales existentes a desarrollar</p>	<p>5. Programas institucionales y acciones actualmente en marcha y que son coincidentes con el proyecto Visión UANL 2006, son los siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> 5.1. Nuevo reglamento del personal académico. 5.2. Programa de actualización docente. 5.3. Programa de estímulos al desempeño del personal académico. 5.4. Preparatoria bilingüe. 5.5. Centros de autoaprendizaje de idiomas. 5.6. Examen de selección. 5.7. Programa de modernización administrativa. 5.8. Programa Imagen institucional. 5.9. Programas de evaluación externa (CIEES, CENEVAL, etc.) 5.10. Programa de educación a distancia. 5.11. Además de los programas externos que tienen incidencia en el desarrollo de las tareas universitarias, como los del FOMES, PROMEP, CONACYT, SIREYES, CAPFCE, etc., a nivel nacional; y UNESCO, OCDE, Fundación Kellogg.
<p>2. Programas nuevos</p>	<p>6. Programas nuevos, generales o específicos para el cumplimiento de las metas trazadas:</p> <ul style="list-style-type: none"> 6.1. Programa de fortalecimiento de los cuerpos académicos. 6.2. Programa de desarrollo personal para profesores. 6.3. Programa de formación básica en materias de cultura general (a nivel curricular). 6.4. Examen de certificación profesional. 6.5. Programa de seguimiento de egresados. 6.6. Programa de estímulo al sentido de pertenencia universitaria. 6.7. Programa de búsqueda de nuevas fuentes de financiamiento. 6.8. Programa institucional de vinculación. 6.9. Programa de atención y desarrollo de talentos excepcionales. 6.10. Programa de redimensionamiento del servicio social. 6.11. Programa de equipamiento de bibliotecas y servicios de información. 6.12. Centro de Estudios sobre la Universidad. 6.13. Programa de retabulación salarial para el personal no docente.

Tabla 35: ITESM tercera sección

Las estrategias y programas concretos	Contenido
<p>II. Las estrategias</p>	<ol style="list-style-type: none"> 2. Llevar a cabo una reingeniería del proceso de enseñanza-aprendizaje. 3. Reenfocar las actividades de investigación y extensión. 4. Desarrollar la Universidad Virtual. 5. Internacionalizar el Instituto. 6. Continuar con el proceso de mejoramiento continuo
<p>III. Los programas</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Desarrollar a los profesores, al personal de asuntos estudiantiles, a los profesionistas de apoyo y a los directivos. 2. Rediseñar y actualizar los planes de estudio. 3. Formar grupos de trabajo, a nivel de todo el Sistema, en los que participen, según el caso, directivos, profesores, personal de asuntos estudiantiles o profesionistas de apoyo. 4. Redefinir las actividades de asuntos estudiantiles. 5. Crear los centros de apoyo al desarrollo. 6. Usar nueva tecnología informática y de multimedia para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje. 7. Crear una red de centros de investigación en las áreas prioritarias de investigación del Tecnológico. 8. Implantar un sistema de extensión con el sello distintivo del Tecnológico de Monterrey. 9. Desarrollar la Universidad Virtual como apoyo al proceso actual de enseñanza-aprendizaje. 10. Desarrollar la Universidad Virtual para llegar a nuevos mercados. 11. Internacionalizar el Instituto. 12. Consolidar un sistema permanente de mejoramiento de la calidad. 13. Implantar un sistema de información para el Instituto. 14. Establecer un programa de evaluación de la efectividad institucional. 15. Desarrollar la infraestructura requerida para el crecimiento. 16. Fortalecer las relaciones con los egresados. 17. Implantar un sistema de acreditación de escuelas proveedoras. 18. Obtener recursos para el crecimiento del Instituto. 19. Implantar un sistema integral de comunicación e imagen.

TESIS CON FALLA DE ORIGEN

Anexo 5:

Análisis Haidar y Rodríguez: El objeto discursivo, la función dominante, las instituciones sociales, los sujetos en el discurso neoliberal de cambio educativo

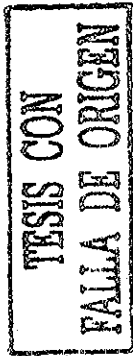


Tabla 36: Análisis Haidar y Rodríguez. UNAM Primera sección (expuesta en Págs. 185-193)

<p>Objeto discursivo</p>	<ul style="list-style-type: none"> * La participación de los universitarios y no universitarios de conformidad con el Ethos universitario de la pluralidad, el consenso, el diálogo y la tolerancia, para que el proyecto sea consensado * La importancia histórica y social de la UNAM y la necesidad de que siga siendo la Institución de educación pública superior más destacada y más comprometida del país * Las Características generales de la UNAM en el Proyecto de Plan de desarrollo 1997-2000 * La genesis del proyecto y la actividad del rector desde que asumió la rectoría para recoger opiniones * El procedimiento para recoger opiniones de los universitarios
<p>Función dominante</p>	<p>Incitativa:</p> <ul style="list-style-type: none"> * A participar en el diálogo externando opiniones a través de cuerpos colegiados de la UNAM para formular la versión definitiva del Plan de Desarrollo * A expresarse sobre la "visión de los universitarios en torno al futuro de la universidad * A reconocer la autoridad de los participantes para elaborar la versión definitiva del proyecto * A reconocer el interés del rector por contar con la mayor cantidad de puntos de vista en un documento que, defina el rumbo de la Universidad y sirva de marco normativo <p>Referencial:</p> <ul style="list-style-type: none"> * La participación de muchos universitarios comprometidos, sobre todo funcionarios y cuerpos colegiados en la preparación del proyecto * El diálogo constructivo, respetuoso, plural y tolerante como vía legítima para formular la versión definitiva del Plan de Desarrollo * La historia y las funciones sociales de UNAM que deben ser mantenidas y reforzadas en el proyecto * La acción del rector para recoger opiniones respecto al proyecto * El procedimiento, modalidades y vías para recoger opiniones de los universitarios a través de los órganos colegiados de la UNAM <p>Expresiva:</p> <ul style="list-style-type: none"> * La actitud comprometida del rector respecto a la elaboración del proyecto y del futuro de la UNAM * La valoración positiva de la historia y las funciones sociales de la UNAM * La visión positiva del rector sobre los efectos de la participación de los universitarios en el diálogo * La confianza y valoración positiva del rector respecto a la participación * La satisfacción del rector por la participación ya lograda de funcionarios y cuerpos colegiados de la UNAM
<p>Tipo de institución social</p>	<p>Institución pública de educación superior</p>

Sujetos del discurso	Emisor: Autoridad universitaria (El rector que firma lo que dice ser un resultado de la consulta) hablando en su calidad de representante institucional Receptor: Comunidad universitaria y otros sujetos sociales interesados en el cambio en educación superior en México
Macro-operación	Argumentación

TESIS CON
FALTA DE ORIGEN

Tabla 37: Análisis Haidar y Rodríguez. UANL Primera sección (expuesta en Págs. 185-193)

<p>Objeto discursivo</p>	<ul style="list-style-type: none"> * El Proyecto Visión UANL 2006 como un "sueño", una "visión" que responde a retos impuestos por el cambio mundial * La necesidad del cambio y características generales de la UANL para el futuro * El compromiso de la comunidad universitaria con el cambio * La metodología para integrar la "visión" y el proceso de la consulta para su construcción * La validez del proceso para identificar "problemas y retos" en la institución * La validez de la "visión" como propuesta bien construida y como instrumento del cambio
<p>Función dominante</p>	<p>Incitativa:</p> <ul style="list-style-type: none"> * A construir la UANL que "se integre con dignidad, éxito y prestancia al nuevo escenario mundial" * A evaluar a la institución * Ser consecuentes con un "sueño" de cambio que se presume colectivo y a comprometerse con la "visión" * A ser "persona emprendedora, visionaria y proactiva" y poder enfrentar los "desafíos y retos del entorno" * A comprometerse con la "visión" de "miles de personas" * A aceptar la "visión como integradora de múltiples puntos de vista y reconocer la amplia participación y la autoridad de los participantes, así como la capacidad de la autoridad universitaria para recoger puntos de vista * A reconocer como válida la visión por su metodología y por apoyarse en la experiencia de prácticas universitarias de "clase mundial" <p>Referencial:</p> <ul style="list-style-type: none"> * La nueva situación mundial * La disposición de los universitarios al cambio * La definición de instituciones que "sobreviven" a los cambios y de "persona emprendedora, visionaria y proactiva" * La participación de "miles de personas" en la elaboración de la "visión" * Los criterios para la integración de la "visión" y la descripción del proceso * La participación de la comunidad neoleonesa y su interés en la institución y sus actividades al participar <p>Expresiva:</p> <ul style="list-style-type: none"> * La actitud "responsable y decidida" del rector y su agradecimiento a los participantes * La visión positiva del rector de las posibilidades de la UANL para responder a los retos * La confianza del rector respecto a esas posibilidades * El (supuesto) compromiso colectivo de los universitarios * La actitud positiva del rector frente a "los desafíos y retos del entorno" * La confianza del rector en la "visión" como instrumento para el cambio * Regocijo del rector por la amplia participación * Confianza del rector en la metodología usada para identificar "problemas y retos" en la institución

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

TESIS CON FALLA DE ORIGEN

Tipo de institución social	Institución pública de educación superior
Sujetos del discurso	Emisor: Autoridad universitaria (El rector que firma lo antes firmado por el ex-rector, que asume como propio lo que algún grupo de trabajo redactó) hablando en su calidad de representante institucional y a título de "experto" en metodologías de consulta de opinión Receptor: Comunidad universitaria y otros sujetos sociales interesados en el cambio en educación superior en México
Macro-operación	Argumentación

Tabla 38: Análisis Haidar y Rodríguez. ITESM primera sección (expuesta en Págs. 185-193)

Objeto discursivo	<ul style="list-style-type: none"> * La acción del ITESM de revisar cada diez años su "misión" * El compromiso del ITESM de colaborar con el país en la superación de los retos de la creación de empleos, la competitividad internacional, la democratización y el mejoramiento de la educación * La participación de consejeros, funcionarios y miembros de la comunidad del ITESM en la elaboración de la "misión"
Función dominante	<p>Incitativa:</p> <ul style="list-style-type: none"> * A confiar en la capacidad de la "misión para hacer frente a los retos mencionados * A reconocer el valor de la revisión de la "misión" del ITESM cada diez años * A reconocer la legitimidad del proyecto en función de la amplitud de la participación y la autoridad de los participantes <p>Referencial:</p> <ul style="list-style-type: none"> * La participación de diversos funcionarios, consejeros y miembros de la comunidad del ITESM en la elaboración de la "misión" * La intención de que la "misión" contribuya a superar los retos de la creación de empleos, la competitividad internacional, la democratización y el mejoramiento de la educación que el país enfrenta <p>Expresiva:</p> <ul style="list-style-type: none"> * La actitud comprometida del rector respecto a los retos mencionados * La valoración positiva de la acción de revisar la "misión" del ITESM cada diez años * La satisfacción del rector por la participación de consejeros, funcionarios y miembros de la comunidad del ITESM en la elaboración de la "misión"

Tipo de institución social	Institución privada de educación superior
-----------------------------------	---

<p>Sujetos del discurso</p>	<p>Emisor: Autoridad educativa (El rector que firma lo que es dice ser un resultado de la consulta) hablando en su calidad de representante institucional Receptor: Comunidad universitaria y otros sujetos sociales interesados en el cambio en educación superior en México</p>
<p>Macrooperación</p>	<p>Argumentación</p>

TESIS CON
 FALTA DE ORIGEN

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
 INSTITUTO DE INVESTIGACIONES Y ENSEÑANZA DE LA PSICOLOGÍA

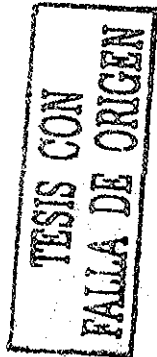


Tabla 39: Análisis Haidar y Rodríguez. UNAM segunda sección (expuesta en Págs. 194-225)

<p>Objeto discursivo</p>	<ul style="list-style-type: none"> * La historia de la UNAM, su importancia social y la necesidad de reforzar lo que ha sido * El proyecto de plan de desarrollo como medio para el consenso en la UNAM respecto al "rumbo" que deberá tomar en el futuro * Los aspectos que conforman la perspectiva para el nuevo milenio en cuanto al nuevo orden económico y socio-cultural y la nueva práctica educativa * Los principios que en el proyecto se presentan como orientadores del cambio en la UNAM * La "misión de la UNAM en el nuevo milenio * Los aspectos en que debe cambiar y ha venido cambiando la UNAM para enfrentar los "retos del mañana"
<p>Función dominante</p>	<p>Incitativa:</p> <ul style="list-style-type: none"> * A reconocer la importancia de la UNAM y la necesidad de mantenerla y reforzarla * A reconocer al Plan de desarrollo como instrumento de consenso y base para el cambio. * A enfrentar las exigencias de competitividad internacional y los problemas del país con una UNAM transformada de acuerdo con el proyecto * A comprometerse con los cuatro principios que "orientan el cambio" en la UNAM: Mantener el liderazgo, reafirmar su condición pública, renovar su carácter nacional y preservar su autonomía * A reconocer la validez de los propósitos y programas que conforman la "Misión" y a comprometerse a alcanzarlos <p>Referencial:</p> <ul style="list-style-type: none"> * La UNAM, su contribución al país como entidad pública, su compromiso nacional con los desposeídos, su pasado ilustre y su futuro promisorio, su organización colegiada y su autonomía que deben ser reforzados frente al nuevo orden económico, político, social, cultural y educativo * El Plan de desarrollo es un instrumento para generar consenso y el capital institucional para emprender el cambio * El nuevo orden mundial en el que tendrán un papel decisivo los grupos laborales altamente capacitados y los sectores académicos que cuenten con mecanismos eficaces de vinculación con la sociedad * La educación superior transformada, formando profesionistas con nuevas habilidades y actitudes que los hagan competitivos y solidarios, desempeñará un papel importante para enfrentar las exigencias de competitividad internacional, el atraso económico, las desigualdades, la pobreza. * El propósito de mantener y reafirmar: * el liderazgo académico mediante la vocación de excelencia y la alta calidad de los conocimientos y saberes que produce y difunde, así como de los valores fundamentales que orientan su trabajo cotidiano * La condición de institución pública contando con reglas claras que garanticen equidad en el ingreso, permanencia y promoción de alumnos, trabajadores y académicos y manteniendo sus puertas abiertas a los alumnos de todo el país y garantizando que el único criterio de acceso a la institución será la capacidad académica de los aspirantes * Su carácter nacional para apoyar al país a superar los retos que la época impone y a construir una sociedad que aprecie la justicia y la solidaridad; integrándose a las instituciones de educación superior en los estados

	<ul style="list-style-type: none"> * Su autonomía conforme al ethos universitario de preservar la libertad, la tolerancia, la pluralidad y el respeto * Su compromiso social apoyando a México para que sea competitivo en el ámbito internacional y contribuyendo a reducir la brecha de la ignorancia y la pobreza * La misión a través de los siguientes propósitos: <ul style="list-style-type: none"> ❖ Educar profesionales y expertos, mujeres y hombres que asuman la racionalidad, la objetividad, el respeto, la tolerancia y el espíritu crítico como valores esenciales de la vida personal y de la convivencia civilizada ❖ Ampliar las fronteras del conocimiento mediante la investigación ❖ Preservar y difundir la cultura nacional y los grandes valores de la cultura universal * La necesidad de que la UNAM se transforme y se consolide como una universidad: <ul style="list-style-type: none"> ❖ Con el mejor personal académico ❖ Una universidad participativa con alumnos corresponsables del proceso de enseñanza aprendizaje ❖ Con planes y programas de estudio que sean un paradigma nacional ❖ Con un sistema de investigación de calidad internacional en sus tres subsistemas: el de Humanidades, el de Investigación Científica y el de Facultades y Escuelas ❖ En la cual la tecnología de cómputo y de telecomunicaciones sea un instrumento de transformación de la docencia y apoyo eficaz a la investigación ❖ Estructurada en un sistema de donde las unidades multidisciplinarias tengan posgrado e investigación sólidos; donde los campus foraneos colaboren y se vinculen con las instituciones locales mediante programas y proyectos conjuntos ❖ Con un sistema de gobierno colegiado y altamente participativo <p>Expresiva:</p> <ul style="list-style-type: none"> * La convicción del rector respecto a la importancia de la UNAM * La actitud comprometida del rector con las definiciones hechas y la propuesta de cambio * La confianza del rector en que los universitarios comparten su visión de esa importancia * La confianza del rector en la legitimidad y validez de los principios y la "misión" propuestas en el proyecto
Tipo de institución social	Institución pública de educación superior
Sujetos del discurso	<p>Emisor: Autoridad universitaria hablando a título de experto en el cambio sociocultural y en diseño curricular</p> <p>Receptor: Comunidad universitaria y otros sujetos sociales interesados en el cambio en educación superior en México</p>
Macro-operación	Argumentación

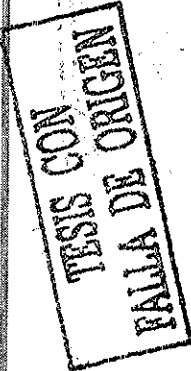


Tabla 40: Análisis Haidar y Rodríguez. UANL segunda sección (expuesta en Págs. 194-225)

- * Las características de los componentes institucionales sus componentes y sus relaciones con la sociedad:
- * Una estrecha interrelación con la sociedad de la cual forma parte.
- * Un cuerpo docente de clase mundial.
- * Egresados capaces de desempeñarse exitosamente en los ámbitos mundiales.
- * Una mística institucional constituida por principios valores que guiando el pensamiento y las acciones de los hombres hagan posible su desenvolvimiento integral y la convivencia humana.
- * Las condiciones para alcanzar la "visión"
- * Los valores "esenciales" de la "visión"; de los "atributos esenciales" para conseguir el "potencial" necesario para alcanzar la "visión" y de los perfiles del docente y el egresado para el 2006
- * Los aspectos del "perfil básico" del docente y del perfil del egresado de la UANL para el 2006: Explicación de esos aspectos
- * La pertinencia e idoneidad de esos valores, "atributos" y perfiles respecto a la "visión"

Objeto discursivo

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

Incitativa:

- * A desear alcanzar la "visión" y comprometerse con el cambio
- * A reconocer la validez de la "visión" como instrumento para el cambio
- * A reconocer esos valores como "esenciales" a la "visión"
- * A reconocer la validez de las definiciones hechas para cada uno de los valores, "atributos" y perfiles enumerados
- * A reconocer esos valores, "atributos" y perfiles como adecuados para alcanzar la "visión", la competitividad y el compromiso social en los egresados

Referencial:

- * Las características que se espera que consigan para el 2006: La institución y sus relaciones con la sociedad, Los egresados, La planta docente y La "mística" institucional
- * Las condiciones para conseguir el cambio adecuado a la "visión"
- * Los valores a alcanzar en la vida institucional y por parte de la comunidad universitaria
- * Los "atributos" que "conferirán", en el futuro, a la institución el "potencial" necesario para alcanzar la "visión"
- * Los aspectos del perfil "básico" del docente futuro de la UANL
- * Las características "fundamentales" del perfil del egresado
- * La idoneidad de esas características del egresados y el docente para conseguir la competitividad de los egresados en el ámbito mundial y un elevado compromiso social
- * La idoneidad de esos valores, y "atributos" y perfiles respecto a la "visión"

Expresiva:

- * La confianza del rector en alcanzar la realización de la "visión"
- * La confianza del rector en la validez de la "visión" como instrumento para el cambio
- * La confianza del rector en la validez de los valores, atributos y perfiles propuestos
- * La confianza del rector en las definiciones hechas

Función dominante

Tipo de institución social

Institución pública de educación superior

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

<p>Sujetos del discurso</p>	<p>Emisor: Autoridad universitaria (El rector que firma lo antes firmado por el ex-rector, que asume como propio lo que algún grupo de trabajo redactó) Hablando como: * Representante institucional y a nombre de los participantes en la consulta * "Experto" en la caracterización del contenido de los valores y atributos enumerados * "Experto" en la elaboración de perfiles docentes y de egresados para la educación superior Receptor: Comunidad universitaria y otros sujetos sociales interesados en el cambio en educación superior en México</p>
<p>Macro-operación</p>	<p>Argumentación</p>

TESIS CON
 FALTA DE ORIGEN

Tabla 41: Análisis Haidar y Rodríguez. ITESM segunda sección (expuesta en Págs. 194-225)

Objeto discursivo	<ul style="list-style-type: none"> * La "misión" del ITESM para el 2005 * Los perfiles de alumno, profesor y consejeros que deberán alcanzarse en 2005 * Los propósitos de internacionalización e impulso a la investigación en el ITESM
Función dominante	<p>Incitativa:</p> <ul style="list-style-type: none"> * A reconocer en la validez y legitimidad de la "misión" formulada * A aceptar la validez de los perfiles del alumno, del profesor y de los consejeros * A reconocer lo valioso de los propósitos de realizar investigación en los campos señalados, ligada al desarrollo sustentable del país y de internacionalización del ITESM <p>Referencial:</p> <ul style="list-style-type: none"> * La "misión" del ITESM de formar personas comprometidas con el desarrollo de su comunidad y competitivas internacionalmente y de hacer investigación y extensión relevantes para el desarrollo sostenible del país. * El perfil de los alumnos del ITESM que los hace competitivos internacionalmente por tener valores y actitudes que los hacen honestos, responsables, líderes, emprendedores, innovadores y poseedores de un espíritu de superación personal; con cultura de trabajo, conciencia clara de las necesidades del país y de sus regiones, compromiso con su país, compromiso de actuar como agentes de cambio, respeto a la dignidad de las personas y por la naturaleza. Así como las habilidades de aprender por cuenta propia, pensamiento crítico, creatividad, el trabajo en equipo, la cultura de calidad, el uso eficiente de la informática, las telecomunicaciones y el idioma inglés * El perfil de los profesores comprometidos con los principios y la "misión" del ITESM; con un grado académico superior al nivel en que enseñan; conocimientos actualizados en su especialidad profesional; capacidad para realizar investigación relevante y consultoría y extensión * La exigencia de centrar el proceso académico en el aprendizaje del alumno que tenga un papel activo y apoyado en tecnología apropiada de vanguardia y los programas de educación continua y de extensión * La exigencia de que la investigación y extensión en el ITESM sean relevantes y de calidad y estén dirigidas al desarrollo sostenible del país, y el desarrollo de nuevos modelos de enseñanza-aprendizaje y los recursos de la universidad virtual ofrecer programas de posgrado * El propósito de fortalecer el carácter internacional del ITESM * El perfil de los consejeros del ITESM que deberán distinguirse por ser representantes de las aspiraciones que su región tiene en materia educativa; líderes y activos participantes en la planeación y las campañas financieras <p>Expresiva:</p> <ul style="list-style-type: none"> * La confianza el rector en los perfiles hechos * El entusiasmo del rector en relación con los proyectos de internacionalización de impulso a la investigación ligada al desarrollo sustentable * El entusiasmo del rector con el perfil de consejero hecho

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Tipo de institución social	Institución privada de educación superior
Sujetos del discurso	Emisor: Autoridad universitaria Receptor: Comunidad universitaria y otros sujetos sociales interesados en el cambio en educación superior en México
Macro-operación	Argumentación



Tabla 42: Análisis Haidar y Rodríguez. UNAM Tercera sección (expuesta en Págs. 226-234)

Objeto discursivo	* Los programas propuestos para realizar el plan de desarrollo
Función dominante	<p>Incitativa:</p> <ul style="list-style-type: none"> * A reconocer en los programas enumerados la concreción de los principios asumidos y la "Misión" formulada * A aceptar la validez de esos programas * A comprometerse con la realización de los programas propuestos <p>Referencial:</p> <ul style="list-style-type: none"> * La atención a la comunidad universitaria a través del reforzamiento de la planta académica, programas de formación y superación docentes, programas de estímulos y políticas de contratación y remuneración, articulación de la docencia y la investigación, la formación integral del alumno, la buena calidad de los servicios básicos y seguridad en las instalaciones, la superación del personal administrativo y el cuidado de la vida colegiada * La renovación de los procesos educativos elevando la calidad y orientación de los estudios, la formación integral de los alumnos, la reducción de las tasas de deserción y no-aprobación, la mejora permanente de los planes y programas de estudio, el desarrollo de los procesos y recursos de enseñanza, la vinculación con la investigación, el sector productivo y con la sociedad; el desarrollo del posgrado, la educación abierta, continua y a distancia, el desarrollo de la cooperación académica, la internacionalización de la UNAM y la transformación tecnológica de los sistemas de apoyo académico * El fortalecimiento de la investigación; la vinculación de la investigación y la docencia y de la investigación con la sociedad * El fomento a la difusión de la cultura y la participación en la solución de los problemas nacionales * El mejoramiento de la comunicación y de los servicios universitarios; la mejora de las instalaciones universitarias y los mecanismos de protección y seguridad. * El impulso a las reformas estructural y administrativa, la creación del sistema de campus universitarios y la promoción de la planeación y la evaluación institucionales y la diversificación y fortalecimiento del financiamiento y el presupuesto universitario <p>Expresiva:</p> <ul style="list-style-type: none"> * La convicción del rector respecto al carácter estratégico de los programas propuestos * El entusiasmo del rector con los programas propuestos por no dejar fuera ningún aspecto del desarrollo institucional * La confianza del rector en que los programas propuestos realizan la "misión" y los principios trazados * La confianza del rector en obtener el consenso universitario respecto a los programas formulados
Tipo de institución	Institución pública de educación superior

TESIS CON
FALTA DE ORIGEN

social	
Sujetos del discurso	Emisor: Autoridad universitaria hablando a título de experto en desarrollo académico y diseño de curriculum Receptor: Comunidad universitaria y otros sujetos sociales interesados en el cambio en educación superior en México
Macro-operación	Argumentación

TESIS CON
FALTA DE ORIGEN

Tabla 43: Análisis Haidar y Rodríguez. UANL tercera sección (expuesta en Págs. 226-234)

<p>Objeto discursivo</p>	<p>* Las metas y acciones en curso para alcanzar la "visión" resultante del "sueño", distinguiéndolas en apartados relacionados con: Los docentes; los estudiantes; los planes y programas; aspectos administrativos y de infraestructura; programas institucionales y acciones actualmente en marcha; programas externos que tienen incidencia en el desarrollo de las tareas universitarias y programas nuevos, generales o específicos.</p> <p>* Justificación de esas acciones y metas como adecuados al cumplimiento de la "visión" y a las exigencias del entorno</p>
<p>Función dominante</p>	<p>Incitativa:</p> <ul style="list-style-type: none"> * A aceptar el programa de acciones y metas como adecuado al logro de la "visión" A comprometerse en el desarrollo de esas acciones y metas <p>Referencial:</p> <ul style="list-style-type: none"> * Metas y propositos a través de los cuales alcanzar la "visión" resultante del "sueño" <p>Acciones que ya se vienen realizando y que entroncan con esa "visión" resultante del "sueño"</p> <p>Expresiva:</p> <ul style="list-style-type: none"> * Entusiasmo del rector con los resultados de la consulta y las metas propuestas * Confianza del rector en la idoneidad de las metas y acciones para alcanzar la "visión" * Interés del rector en ser apoyado en ese programa de acciones y metas
<p>Tipo de institución social</p>	<p>Institución pública de educación superior</p>
<p>Sujetos del discurso</p>	<p>Emisor: Autoridad universitaria (El rector, que firma lo antes firmado por el ex-rector, que asume como propio lo que algun grupo de trabajo redactó) (hablando en su calidad de representante institucional y a nombre de los participantes en la consulta)</p> <p>Receptor: Comunidad universitaria y otros sujetos sociales interesados en el cambio en educación superior en México</p>
<p>Macro-operación</p>	<p>Argumentación</p>

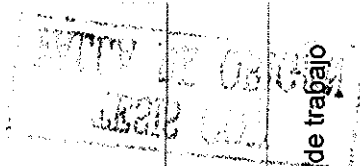




Tabla 44: Análisis Haidar y Rodríguez. ITESM tercera sección (expuesta en Págs. 226-234)

Objeto discursivo	<ul style="list-style-type: none"> * Las estrategias a través de las cuales se alcanzará la "misión" * Los programas en que se concreta la "misión"
Función dominante	<p>Incitativa:</p> <ul style="list-style-type: none"> * A comprometerse con las estrategias y programas de la "misión" * A aceptar la validez de las estrategias y programas <p>Referencial:</p> <ul style="list-style-type: none"> * La intención de realizar una reingeniería del proceso de enseñanza-aprendizaje actualizando a los profesores, al personal de asuntos estudiantiles, a los profesionistas de apoyo y a los directivos. * Rediseñar y actualizar los planes de estudio y usar nueva tecnología informática y de multimedia para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje y fortalecer las relaciones con los egresados * La intención de reenfocar las actividades de investigación y extensión y crear una red de centros de investigación en las áreas prioritarias de investigación * El propósito de desarrollar un sistema de extensión, la universidad virtual e internacionalizar el Instituto * El propósito de internacionalizar el ITESM * El propósito de continuar el proceso de mejoramiento continuo, un programa de evaluación de la efectividad institucional, un sistema integral de comunicación e imagen, un sistema de información para el Instituto y un sistema de acreditación de escuelas proveedoras * El propósito de desarrollar la infraestructura requerida para el crecimiento y obtener recursos para el crecimiento institucional <p>Expresiva:</p> <ul style="list-style-type: none"> * Entusiasmo del rector con las estrategias y programas planeados * Confianza del rector en la idoneidad de las estrategias y programas para alcanzar la "misión" * La actitud Comprometida el rector con esas estrategias y programas
Tipo de institución social	Institución privada de educación superior
Sujetos del discurso	<p>Emisor: Autoridad universitaria</p> <p>Receptor: Comunidad universitaria y otros sujetos sociales interesados en el cambio en educación superior en México</p>
Macro-operación	Argumentación

1950
1951
1952
1953
1954
1955
1956
1957
1958
1959
1960

TESIS CON
FALTA DE ORIGEN

Anexo 6:

Formaciones Imaginaria del emisor

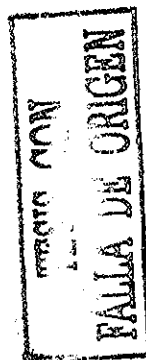


Tabla 45: UNAM: Formaciones imaginarias del emisor

Primarias		Anticipadas			
¿Quién soy yo para habiarte así?	¿Quién sabe mi interlocutor que soy yo para le hablé así?	¿Quién es mi interlocutor para que yo le hablé así?	¿Quién sabe mi interlocutor que es, para que yo le hablé así?	¿De que le hablo así?	¿Qué sabe de esto, para que yo le hablé así?
<ul style="list-style-type: none"> * Autoridad competente de la institución, que creo un proyecto que ha ido consensando entre funcionarios universitarios, consejeros, maestros y alumnos y que invita a la comunidad universitaria a aportar opiniones a ese proyecto * Autoridad con capacidad para: * Formular un rumbo para la institución * Convocar a la acción. * Convencer a esta misma la comunidad de actuar en el sentido del proyecto 	<ul style="list-style-type: none"> * Autoridad legítimamente constituida y competente para la formulación de un rumbo institucional que responda a las exigencias del cambio posmoderno 	<ul style="list-style-type: none"> * Comunidad de todos los universitarios y la sociedad mexicana concientes del contexto de cambio posmoderno e interesados en encontrar un rumbo para la UNAM en el nuevo orden mundial; capaz de reconocer las formulaciones expertas y autorizadas e incapaz de producir las, pero si de opinar acerca de ellas; que comparte la "misión" y tiene disposición y capacidad para asumir el plan de desarrollo institucional 	<ul style="list-style-type: none"> * Comunidad de todos los universitarios y la sociedad mexicana concientes del contexto de cambio posmoderno e interesados en encontrar un rumbo para la UNAM en el nuevo orden mundial; capaz de reconocer las formulaciones expertas y autorizadas e incapaz de producir las, pero si de opinar acerca de ellas; que comparte la "misión" y tiene disposición y capacidad para asumir el plan de desarrollo institucional 	<ul style="list-style-type: none"> * La participación de los universitarios y no universitarios de conformidad con el Ethos universitario; * La genesis del proyecto de Plan de desarrollo 1997-2000y la actividad del rector en torno a él, como medio para el consenso respecto al "rumbo" que deberá tomar en el futuro; * El procedimiento para recoger opiniones de los universitarios; * La necesidad de reforzar lo que ha sido la UNAM, para la sociedad mexicana 	<ul style="list-style-type: none"> * la existencia de un entorno mundial exigiendo los cambios que se proponen en el plan de desarrollo * La idoneidad del proyecto para enfrentar los "desafíos y retos del entorno" y por recoger opiniones, y aspiraciones e toda la comunidad * Su condición de comunidad comprometida con el cambio que supone la "visión"

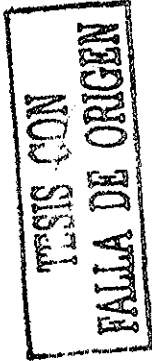


Tabla 46: UANL: Formaciones imaginarias del emisor

Primarias		Anticipadas			
¿Quién soy yo para hablarle así?	¿Quién sabe mi interlocutor que soy yo para le hablar así?	¿Quién es mi interlocutor para que yo le hable así?	¿Quién sabe mi interlocutor que es para que yo le hable así?	¿De que le hablo así?	¿Qué sabe de esto, para que yo le hable así?
<p>Autoridad competente de la institución, hablando a nombre de toda la comunidad de universitarios y no universitarios que se interesan por el futuro de la UANL</p> <ul style="list-style-type: none"> * Autoridad con capacidad para formular proyectos de cambio y metas institucionales con el apoyo de expertos y personalidades calificadas, respondiendo a los "desafíos y retos del entorno", convocar a la acción y convencer a esta comunidad de actuar en el sentido del proyecto 	<ul style="list-style-type: none"> * Autoridad legítimamente constituida y competente para formular la "visión" de la institución para el año 2006 	<ul style="list-style-type: none"> * Comunidad de todos los universitarios y la sociedad mexicana concientes del contexto de cambio posmoderno e interesados en responder a los "retos y desafíos del entorno"; capaz de reconocer las formulaciones expertas y autorizadas y que se comprometió con ellas a través de los participantes en la consulta 	<ul style="list-style-type: none"> * Comunidad de todos los universitarios y la sociedad mexicana concientes del contexto de cambio posmoderno e interesados en responder a los "retos y desafíos del entorno"; capaz de reconocer las formulaciones expertas y autorizadas y que se comprometió con ellas a través de los participantes en la consulta 	<ul style="list-style-type: none"> * El Proyecto Visión UANL 2006 que responde a retos impuestos por el cambio mundial; * El compromiso de la comunidad universitaria con el cambio, consultada con una metodología y número de participantes que da validez a la "visión" como propuesta bien construida y como instrumento del cambio 	<ul style="list-style-type: none"> * La existencia de un entorno mundial exigiendo los cambios que se proponen en la "visión" * La idoneidad de la "visión" para responder a los "desafíos y retos del entorno" * La virtud de la "visión" de recoger opiniones, aspiraciones y "sueños" de expertos, personalidades y comunidades diversas * Su condición de comunidad comprometida con el cambio que supone la "visión"

TESIS CON FALLA DE ORIGEN

Tabla 47: ITESM: Formaciones imaginarias del emisor

Primarias		Anticipadas			
¿Quién soy yo para hablarle así?	¿Quién sabe mi interlocutor que soy yo para le hablarle así?	¿Quién es mi interlocutor para que yo le hable así?	¿Quién sabe mi interlocutor que es, para que yo le hable así?	¿De que le hablo así?	¿Qué sabe de esto, para que yo le hable así?
<p>* Autoridad competente de la institución, hablando a nombre de la comunidad de consejeros, rectores, vicerrectores, ex-rectores, maestros, alumnos y egresados, que revisa cada diez años la "Misión" de la institución</p> <p>* Autoridad con capacidad para formular estrategias y metas institucionales, convocar a la acción y convencer a esta misma la comunidad de actuar en el sentido del proyecto</p>	<p>* Autoridad legítimamente constituida y con visión de futuro, competente para formular las estrategias y proyectos que realizarán la "misión"</p>	<p>* Comunidad compuesta por todos los mexicanos concientes del contexto de cambio posmoderno que quieren el cambio en la educación superior, capaz de reconocer las formulaciones expertas y autorizadas, pero no de formularlas y que tiene disposición y capacidad para apoyar la "misión"</p>	<p>* Comunidad compuesta por todos los mexicanos concientes del contexto de cambio posmoderno que quieren el cambio en la educación superior, capaz de reconocer las formulaciones expertas y autorizadas, pero no de formularlas y que tiene disposición y capacidad para apoyar la "misión"</p>	<p>* La tradición del ITESM de revisar cada diez años su "misión" y la "misión" del ITESM para el 2005;</p> <p>* Su compromiso de colaborar con el país en la superación de los retos de la creación de empleos, la competitividad internacional, la democratización y el mejoramiento de la educación;</p> <p>* La participación de consejeros, funcionarios y miembros de la comunidad del ITESM en la elaboración de la "misión"</p>	<p>* La existencia de entorno mundial exigiendo los cambios que se proponen en la "misión"</p> <p>* La idoneidad de la "misión" para apoyar al país a superar los retos de ese entorno</p> <p>* La virtud de la "misión" de recoger las opiniones de las autoridades y personalidades del ITESM y su comunidad académica</p> <p>* Su condición de comunidad comprometida con el cambio que supone la "misión"</p>

Anexo 7:

Criterios de calidad educativa

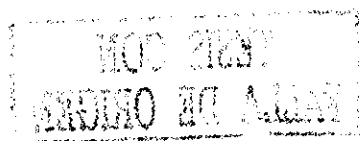


Tabla 48: Criterios de calidad para las distintas agencias financiadoras

Componentes institucionales	BM-FMI	UNESCO	Gobierno federal (PDE 1995-2000)
Programas	<ul style="list-style-type: none"> * Diferenciación de las instituciones * Programas nacionales y regionales de excelencia * Fortalecimiento del posgrado * Fortalecimiento de los vínculos con otros sectores de la vida social, en particular con el económico * Adaptabilidad a las demandas del mercado laboral * Autonomía y responsabilidad de las instituciones frente al Estado. Sistema descentralizado * Programas de enseñanza e investigación orientados a la competitividad y la evaluación internacional * Conformación y fortalecimiento de sistemas de acreditación y evaluación 	<ul style="list-style-type: none"> * Programas adecuados a la realidad socioeconómica * Cooperación y coordinación, interestructuración entre los programas y las instituciones * Evaluación de programas sin orientación punitiva * Conformación de bases de datos para apoyar la toma de decisiones * Autonomía, pluralismo y libertad, en los actores de la educación y las instituciones * Responsabilidad de las instituciones en términos de rendición de cuentas. 	<ul style="list-style-type: none"> * Promoción de estándares y criterios nacionales para la evaluación de la docencia y la investigación * Flexibilidad curricular de los programas con incorporación de nuevas modalidades educativas * Pertinencia de los programas y adecuación a la demanda regional y local * Diferenciación institucional y de los programas * Búsqueda de identidad institucional a través de programas de investigación y docencia * Conformación de sistemas confiables de evaluación externa * Realización de estudios específicos gestión evaluación de programas y financiamiento * Fortalecimiento de estrategias de planeación y evaluación institucional y de pares * Organización, cooperación y coordinación interinstitucional nacional y regional
Financiamiento	<ul style="list-style-type: none"> * Diversificación de fuentes de financiamiento * Eficiencia en la asignación y utilización de los recursos fiscales * Concurso para el financiamiento estatal 	<ul style="list-style-type: none"> * Responsabilidad compartida de los gobiernos y los particulares 	<ul style="list-style-type: none"> * Suficiencia financiera de las instituciones * Eficiencia en el uso de los recursos * Fortalecimientos de fuentes alternas de financiamiento

TESIS CON FALLA DE ORIGEN

	<ul style="list-style-type: none"> * Participación de los alumnos en el gasto * Movilización de la inversión privada en educación * Estrecha relación entre acceso al financiamiento y resultados educativos 		
Alumnos	<ul style="list-style-type: none"> * Selección de estudiantes * Congruencia entre aptitudes e intereses de los estudiantes y los programas elegidos por estos * Buena calidad de la educación secundaria * Apoyo financiero a estudiantes calificados * 	<ul style="list-style-type: none"> * Discriminación positiva al ingreso con referencia al mérito y presencia de las minorías * Fortalecimiento del papel de actor del estudiante * Formación multi e interdisciplinaria * Fortalecimientos de los estudios generales y formación por competencias * Promoción de la cultura de la participación, la comprensión y la comunicación 	<ul style="list-style-type: none"> * Retención de estudiantes y eficiencia terminal de las instituciones * Corresponsabilidad de actores, instituciones y Estado * Selección de estudiantes en función del mérito académico * Exámenes estandarizados de ingreso y egreso
Académicos	<ul style="list-style-type: none"> * Idoneidad del cuerpo docente en lo cognoscitivo y lo didáctico. Capacidad de liderazgo frente a los estudiantes. Grados académicos, el mejor indicador 	<ul style="list-style-type: none"> * Suficiente formación pedagógica multi e interdisciplinaria de los docentes. * Métodos didácticos adecuados y uso de las nuevas tecnologías de información y comunicación (NTICs) 	<ul style="list-style-type: none"> * Formación suficiente de los académicos: docentes e investigadores * Suficiente remuneración * Vinculación de la investigación a la solución de problemas prácticos * Promoción del sistema nacional de formación de personal académico * Vinculación entre docencia, investigación y difusión * Desarrollo de programas editoriales, particularmente de apoyo a la docencia
Infraestructura	<p>Infraestructura adecuada a los programas de investigación o docencia</p>	<ul style="list-style-type: none"> * Suficiente infraestructura en el ambiente interno y externo. Infraestructura de NTICs 	<ul style="list-style-type: none"> * Desarrollo de una infraestructura adecuada a través de concurso (FOMES)

TESIS CON FALLA DE ORIGEN

Índice de Figuras y tablas

	Pag.	
Figura 1	Fairclough: Condicionamiento texto-interacción-contexto	43
Figura 2	Axiología, Ética, Moral y realidad	99
Figura 3	Inglehart: Correlación entre autoridad estatal y valores	108
Figura 4	Inglehart: Autoridad estatal y valores por país	111
Figura 5	Esquema de la fundamentación teórico conceptual	126
Figura 6	Haidar y Rodríguez: Modelo analítico	140
Figura 7	Interrelación de las propuestas metodológicas	155
Figura 8	Esquema general de trabajo para la quinta parte	157
Figura 9	Esquema de trabajo por núcleo de análisis	160
Tabla 1	Haidar: Materialidades resultantes de las prácticas discursivas	45
Tabla 2	Haidar: Formaciones imaginarias	150
Tabla 3	Propuestas metodológicas y sus núcleos de análisis	153
Tabla 4	Dimensiones del análisis en el segundo núcleo	164
Tabla 5	Secciones de los documentos	176
Tabla 6	Legitimación de los sujetos del discurso UNAM	178

Los sistemas de valores en el discurso de cambio educativo	332	
Tabla 7	Legitimación de los sujetos del discurso UANL	180
Tabla 8	Legitimación de los sujetos del discurso ITESM	181
Tabla 9	Figuras de autoridad legitimadas	183
Tabla 10	Categorías analíticas que encierran esos valores	187
Tabla 11	El discurso impuesto	191
Tabla 12	El discurso excluido	191
Tabla 13	Análisis Haidar y Rodríguez. Características comunes	198
Tabla 14	Reboul: Mecanismos de simulación del discurso ideológico	200
Tabla 15	Jakobson: Funciones del lenguaje	202
Tabla 16	Jakobson/Reboul: Funciones del lenguaje	206
Tabla 17	Procedimientos de exclusión	219
Tabla 18	Procedimientos de control interno	221
Tabla 19	Procedimientos de control de las condiciones de utilización	222
Tabla 20	Tabla comparativa entre valores modernos y posmodernos	225
Tabla 21	El discurso excluido y el discurso impuesto en los documentos	227
Tabla 22	Interdiscursividad en los documentos	235
Tabla 23	Formaciones Imaginarias del emisor	238
Tabla 24	Haidar: Macro-operaciones discursivas	240
Tabla 25	Oleron: Oscilaciones en la argumentación	242
Tabla 26	Índice documento UNAM	270
Tabla 27	Índice documento UANL	271
Tabla 28	Índice documento ITESM	272
Tabla 29	Resumen comparativo entre valores	274

Los sistemas de valores en el discurso de cambio educativo	333
Tabla 30 UNAM segunda sección	278
Tabla 31 UANL segunda sección	285
Tabla 32 ITESM Segunda sección	289
Tabla 33 UNAM tercera sección	298
Tabla 34 UANL tercera sección	301
Tabla 35 ITESM tercera sección	304
Tabla 36 Análisis Haidar y Rodríguez. UNAM Primera sección	306
Tabla 37 Análisis Haidar y Rodríguez. UANL Primera sección	308
Tabla 38 Análisis Haidar y Rodríguez. ITESM primera sección	309
Tabla 39 Análisis Haidar y Rodríguez. UNAM segunda sección	311
Tabla 40 Análisis Haidar y Rodríguez. UANL segunda sección	313
Tabla 41 Análisis Haidar y Rodríguez. ITESM segunda sección	316
Tabla 42 Análisis Haidar y Rodríguez. UNAM tercera sección	318
Tabla 43 Análisis Haidar y Rodríguez. UANL tercera sección	320
Tabla 44 Análisis Haidar y Rodríguez. ITESM tercera sección	321
Tabla 45 UNAM: Formaciones imaginarias del emisor	324
Tabla 46 UANL: Formaciones imaginarias del emisor	325
Tabla 47 ITESM: Formaciones imaginarias del emisor	326
Tabla 48 Criterios de calidad para las distintas agencias financieras	328

Bibliografía

- Abbagnano y Visalberghi Historia de la Pedagogía. FCE. México, DF, 1984
- Aboites, Hugo: *Modernización de la universidad estadounidense ¿un modelo para México?* En Ibarra Colado, coord.: La universidad ante el espejo de la excelencia UAM. México, DF, 1993)
- Alba Rico, Santiago Las reglas del caos (Apuntes para una antropología del mercado). Anagrama, Col. Argumentos. Barcelona, 1995
- Alba, Alicia de (Comp.) Posmodernidad y educación. Porrúa-CESU-UNAM México, DF, 1998
- Althusser, Louis Ideología y Aparatos Ideológicos de Estado. Juan pablos editor. México, 1972
- Aristóteles Ética a Nicómaco. Porrúa. México, DF, 1975
- Arriarán, Samuel Filosofía de la posmodernidad (Crítica a la modernidad desde América Latina. UNAM. México, DF, 1997
- Atienza, Manuel Teorías de la argumentación jurídica, en el número 31 de *Cuadernos y debates* del Centro de estudios constitucionales. Madrid, 1991
- Azuela, Arturo Universidad nacional y cultura. CIIH, UNAM- Porrúa. 1990
- Barcellona, Pietro Posmodernidad y comunidad. El regreso de la vinculación social. Trotta. Madrid, 1996

- Barnett, Ronald Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad. Gedisa. Barcelona, 2001
- Benedito, Ferrer y Ferreres La formación universitaria a debate. Publicacions Universitat de Barcelona. Barcelona, 1995
- Berger y Luckmann La construcción social de la realidad Amorrortu. Buenos Aires 1979
- Berger y Luckmann Modernidad, pluralismo y crisis de sentido. Paidós. Buenos Aires, 1997
- Berliner y Biddle The manufactured crisis. Myths, fraud and the attack on américa's public schools. Addison Wesley. NY, 1995
- Berman, Marshall Todo lo sólido se desvanece en el aire. Siglo XXI. México, DF, 1992
- Bilbeny, Norbert La revolución en la ética. Hábitos y creencias en la sociedad digital. Anagrama colección argumentos. Barcelona 1997

- Camps, Guariglia, Salmerón Editores Concepciones de la ética. EIAF. Trotta. Valladolid, 1992
- Camps, Victoria *La universalidad ética y sus enemigos*, en Salvador Giner y Ricardo Scartezzini (eds.) Universalidad y diferencia. Alianza. Madrid, 1996.
- Camps, Victoria Paradojas del individualismo. Crítica, col. Drakontos. Barcelona, 1993
- Camps, Victoria La identidad ciudadana. (Extracto de conferencia en El País Digital, 26/04/00)
- Casullo, N. (Comp.) La remoción de lo moderno. De. Nueva visión. Buenos Aires, 1991
- Casullo, Nicolás (Comp.) El debate modernidad posmodernidad. Ed. Punto sur. Buenos Aires, 1989
- Clara Inés Ramírez y Armando Pavón La universidad novohispana: Corporación, gobierno y vida académica UNAM. México, DF, 1996
- Colom y Mélich Después de la Modernidad (Nuevas filosofías de la educación). Paidós. Barcelona 1994
- Comte Augusto La filosofía positiva. Porrúa. Col. Sepan cuantos No. 340. México, DF, 1980
- Cortina, Adela Alianza y contrato. Política, ética y religión. Trotta. Madrid, 2001

- Cortina, Adela La educación del hombre y del ciudadano. Revista iberoamericana de educación No. 7, enero- abril de 1995
- Chatelet, François Historia de las Ideologías Tomo I (Introducción). Premio editora. México, DF, 1980
- Dahrendorf, Ralf El nuevo liberalismo. Rei. México, DF, 1993
- De alba, Alicia (Comp.) Posmodernidad y educación. CESU-Porrúa. México, DF, 1998
- De alba, Alicia (coord.) El currículum universitario de cara al nuevo milenio. SEDESOL-UdeG-UNAM. Guadalajara, 1993.
- Delors, Jacques La educación encierra un tesoro. UNESCO-Santillana. México, DF, 1995
- Dieterich, Heinz (Coord.) Globalización, exclusión y democracia en América Latina. Joaquín Mortiz. México, DF, 1997
- Duch, Lluís La educación y la crisis de la modernidad. Paidós. Barcelona, 1997
- Ducrot, Oswald El decir y lo dicho. Polifonía de la enunciación. Paidós. Barcelona, 1986
- Eagleton, Terry La idea de cultura. Una mirada política sobre los conflictos culturales. Paidós. Barcelona, 2000
- Eagleton, Terry Ideología (una introducción). Paidós. Barcelona, 1997
- Fairclough, Norman Language and power. Longman. London, 1989

- Finkelkraut, Alain La humanidad perdida. Anagrama, Col. Argumentos. Barcelona, 1998
- Fituossi y Rosanvallon La nueva era de las desigualdades. Manantial. Buenos Aires, 1997
- Frondizi, Risieri ¿Qué son los valores?. FCE. México, DF, 1995
- Fullat, Octavi Filosofías de la educación. CEAC, 1995
- García Canclini, Nestor Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad. Grijalbo. México, DF, 1989
- Geertz, Clifford La interpretación de las culturas. Gedisa. Barcelona, 2000
- Gerstner, Louis Reinventando la educación. Paidós. Buenos Aires, 1996
- Giménez Montiel, Gilberto *La teoría y el análisis de la cultura. Problemas teóricos y metodológicos*. En Metodología y Cultura. Jorge Gzz. Y Jesús Galindo coords. CONACULTA. México, DF, 1994
- Giroux, Henry A. La escuela y la lucha por la ciudadanía. Siglo XXI-UNAM. México, DF, 1993
- Glazman Nowalski, Raquel Evaluación y exclusión en la enseñanza universitaria. Paidós educador 159. Paidós. México, DF, 2001
- González, Jorge A. Más (+) cultura (s). Ensayos sobre realidades plurales. CONACULTA. México, DF, 1991
- González, Juliana El ethos, destino del hombre. UNAM-FCE. México, DF, 1996

- Gouldner, Alvin El futuro de los intelectuales y el ascenso de la nueva clase. Alianza Universidad. México, DF, 1986
- Gramsci, Antonio La política y el Estado moderno. La red de jonás. Premia Editora. México, DF, 1978
- Habermas, H. Jürgen Teoría y praxis. Rei-México. México, DF, 1993
- Haidar y Rodríguez *Funcionamiento del poder y de la ideología en las prácticas discursivas* Revista Dimensión antropológica, Año 3, vol. 7 Mayo/agosto de 1996
- Haidar, Julieta *El poder y la magia de la palabra. El campo del análisis del discurso* en Del Río Lugo, Norma La producción textual del discurso científico. UAM. México, DF, 2000
- Haidar, Julieta *La argumentación. Problemáticas, modelos operativos* en Del Río Lugo, Norma coordinadora La producción textual del discurso científico. UAM. México, DF, 2000
- Haidar, Julieta Las materialidades discursivas: un problema interdisciplinario. Ponencia presentada en el congreso Medio Milenio del Español en América. Facultad de Artes y Letra de la Universidad de la Habana, diciembre de 1991. Publicada en la revista Alfa. Sao Paulo, 36:139-147, 1992
- Hargreaves, A. Profesorado, cultura y posmodernidad (cambian los tiempos, cambia el profesorado). Morata. Madrid, 1996
- <http://serpiente.dgsca.unam.mx/rectoria/htm/plan9798.htm#hacia>
- <http://www.sistema.itesm.mx/mapa.htm>

- <http://www.uanl.mx/VisionUANL2006/>
- Ianni, Octavio Teorías de la globalización. Siglo XXI. México, DF, 1996
- Ibarra colado, Eduardo La universidad ante el espejo de la excelencia. UAM. México, DF, 1998
- Inglehart, Ronald Modernización y posmodernización. La transformación de la relación entre desarrollo económico y cambio cultural y político. Revista Este país. Sección folios. No. 38, página 38/VIII (versión cd)
- Inter-university Consortium for political and social research (ICPSR). World values survey. 1981-1984 and 1990-1993 (study S6160)
- J. M. Keynes, Teoría general de la ocupación, el interés y el dinero FCE 1974
- Jameson, Fredric Teoría de la posmodernidad. Trotta. Valladolid, 1996
- Latapí Sarre Pablo Un siglo de educación en México. FCE. México, DF, 1998
- Lipovetsky, Gilles El crepúsculo del deber (La ética indolora de los nuevos tiempos democráticos). Anagrama, Col. Argumentos. Barcelona, 1998
- Lipovetsky, Gilles El crepúsculo de deber: La ética indolora de los nuevos tiempos democráticos. Anagrama. Barcelona, 1998
- Loyo, Aurora Los actores sociales y la educación (Los sentidos del cambio 1988-1994). PyV-UNAM. México, DF, 1997
- Lyotard, Jean- François La condición posmoderna. Rei-México. México, DF, 1990

- Lozano, Peña-Marín y abril Análisis del discurso (Hacia una semiótica de la interacción textual). Cátedra. Madrid, 1999
- Marx y Engels La ideología Alemana 4ª. Reimp. Ediciones de cultura popular. México, DF, 1979
- Melich, Joan-Carles Antropología simbólica y acción educativa. Paidós. Barcelona, 1996
- Melich, Joan-Carles Antropología simbólica y acción educativa. Papeles de pedagogía 29, Paidós. Barcelona, 1996
- Montes, Pedro El desorden Neoliberal. Ed. Trotta. Madrid, 1996
- Morin, Edgar Los siete saberes necesarios a la educación del futuro. UNESCO. París, 1999
- Moscovici, serge Sociedad contra natura. México, DF, 1975
- N. Abbagnano: Historia de la Filosofía. Vol. 3. Montaner y Simón. Barcelona, 1978
- Noguera, Joana Cuestiones de antropología de la educación. CEAC. Barcelona, 1995
- OECD Exámenes de las políticas nacionales de educación. México Educación superior. OECD. París, 1997
- Orozco Barba (Coord.) Posmodernidad en el mundo contemporáneo. ITESO. Tlaquepaque, 1995
- Osborne y Gaebler La reinención del gobierno. Paidós. México, DF, 1997

- Montes, Pedro El desorden Neoliberal (Trotta. 1996, p. 24)
- Pacheco y Barriga (Coords.) La profesión. Su condición social e institucional. UNAM-Porrúa. México, DF, 1997
- Parsons, Talcott El sistema de las sociedades modernas. Trillas. México, DF, 1988
- Perelman y Olbrechtss-Tyteca Tratado de la argumentación. La nueva retórica. Gredos. Madrid, 1989
- Reboul, Olivier Lenguaje e ideología. FCE. México, DF, 1986
- Rosanvallon y otros Nación y Modernidad. Nueva visión. Buenos Aires, 1995
- Rosanvallon, Pierre La nueva cuestión social. Repensar el Estado providencia. Manantial. Buenos Aires, 1995
- Rothblatt y Wittrock (compiladores) La universidad europea y americana desde 1800. Las tres transformaciones de la universidad. Pomares-corredor. Barcelona, 1996
- Salmerón, Fernando Diversidad cultural y tolerancia. UNAM-Paidós. México, DF, 1998
- Schütz, Alfred La construcción significativa del mundo social. Paidós. Barcelona, 1993
- Schütz y Luckmann Las estructuras del mundo de la vida. Amorrortu. Buenos Aires, 1973

- SEP Programa de desarrollo educativo 1995-2000. México, DF, 1995
- Taylor y Bogdan Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Paidós. Barcelona, 1996
- Terrén, Eduardo Educación y modernidad. Entre la utopía y la burocracia. Antrophos-universidade da coruña. Barcelon, 1999
- The national comission on excellence in education. A nation at risk (The full account). USA Research. Portland 1992
- Thompson, John B. Ideología y cultura moderna. UAM. México, DF, 1993
- Thompson, John B. Studies in the theory of ideology. University of California press. (reprint). Los Angeles, 1985
- Touraine, Alain ¿Podremos vivir juntos? FCE. Buenos Aires, 1998
- Touraine, Alain Crítica de la modernidad. FCE. Buenos Aires, 1995
- UNESCO Declaración mundial sobre la educación superior en el mundo. Visión y acción. París, 1998
- Van Dijk, Teun A. (Compilador) El discurso como interacción social. Gedisa. Barcelona, 2000
- Van Dijk, Teun A. Ideología. Una aproximación multidisciplinaria. Gedisa. Barcelona, 1999
- Varios (Cristianisme i Justicia) El neoliberalismo en cuestión. Sal Terrae (presencia social). Bilbao, 1993
- Vattimo y otros En torno a la posmodernidad. Anthropos. Barcelona, 1990

- Vattimo, Gianni El fin de la modernidad (Nihilismo y hermenéutica en la cultura posmoderna). Gedisa. México, DF, 1986
- Villarreal, René Liberalismo social y reforma del Estado –México en la era del capitalismo posmoderno. NF-FCE, México 1993.
- Villoro, Luis *Sobre relativismo cultural y universalismo ético*. En Estado plural, pluralidad de culturas. Paidós. México, DF, 1998.
- Wallerstein, Immanuel Después del liberalismo. Siglo XXI-UNAM. México, DF, 1996
- World Bank La educación superior. Las lecciones derivadas de la experiencia. Washington, D. C., 1995
- Weber, Max La ética protestante y el espíritu del capitalismo Ediciones Coyoacán. México, DF, 1994
- Weber, Max. Ensayos de Sociología. Martínez Roca. México 1985.
- Wittrock, Merlin La investigación de la enseñanza II (Métodos cualitativos y de observación). Paidós. Barcelona, 1997
- Zogaib Achar, Elena *La influencia del Banco Mundial en la reforma educativa en Aurora Loyo* Los actores sociales y la educación. UNAM-PyV. México, DF, 1997

institución o que tiene que ver con la institución debe opinar, ya que es convocada a ello y debe dejar en manos de la autoridad la calificación de las opiniones y el modo como se integran en la propuesta. Las opiniones deberán ir en el sentido de lo que el proyecto define como verdadero, razonable, pertinente y adecuado.

Esta tesis se argumenta a través de los siguientes planteamientos generales:

- a) La comunidad institucional y la sociedad reconocen la autoridad del emisor -rectores- y deben respaldarla y comprometerse en la realización del proyecto.
- b) El diagnóstico de los cambios necesarios es correcto por su metodología y la calidad de los participantes en la definición del proyecto.
- c) Las interpretaciones y propuestas son válidas porque responden a las exigencias del cambio en el entorno, a los intereses institucionales y al discurso socialmente validado.
- d) Los programas y metas concretos constituyen efectivamente el mejor medio de alcanzar las finalidades establecidas como sentido del cambio.
- e) Es necesario estar a la altura de las exigencias del cambio sociocultural para integrarse competitivamente al nuevo orden y contribuir al desarrollo sustentable del país.
- f) La decisión, motivación y disposición al cambio son colectivas tanto entre los miembros de la comunidad universitaria, como entre los integrantes de la sociedad en general.

g) La autoridad educativa, la comunidad universitaria y la comunidad más amplia están convencidas de que las características del cambio en las instituciones debe incluir:

- Una formación integral de calidad y competitiva internacionalmente
- Un cuerpo docente de clase mundial.
- Egresados capaces de desempeñarse con éxito en los ámbitos mundiales, capaces de aprender por sí mismo, de continuar formándose a lo largo de la vida, de trabajar interdisciplinariamente y de comprometerse socialmente.
- Procesos de docencia e investigación de clase mundial que incorporen nuevas tecnologías de información y comunicación.
- Desarrollo del conocimiento que apoye al desarrollo sostenible del país.
- Una estrecha interrelación con el entorno, entendido éste, primero como actividad económica y, luego como convivencia social.
- Un funcionamiento administrativo fruto de la planeación y de la aplicación de esquemas de mejora continua aplicados en el ámbito empresarial.
- Una mística institucional constituida por principios y valores que hagan posible y productiva la convivencia humana al interior de la institución y con las comunidades académicas y laborales locales, nacionales e internacionales.