

**Del humanismo a la
competitividad**

Miguel de la Torre Gamboa

LB 3235

.16
2004

c.1



UNIVERSITY OF
GAMBIA
UNIVERSITY



FACULTY OF
EDUCATION

vanismo a la competitividad

Miguel Torre

Gambia

25

27

El objetivo de este libro es analizar la práctica discursiva neoliberal en educación superior y la ética individualista que se expresa en los documentos de cambio educativo de tres instituciones en México (Universidad Nacional Autónoma de México; Universidad Autónoma de Nuevo León; e Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey).

Se identifica este discurso como una ideología propia de la cultura posmoderna: *La ideología de la sociedad competitiva*. Metodológicamente, se inscribe en la corriente del análisis del discurso, pero se retoman también algunos aportes relativos a la interdeterminación entre producción discursiva-textual y contexto social.

El trabajo demuestra que los documentos se pueden tipificar como un discurso con un marcado carácter ideológico-argumentativo que apuntala el proyecto educativo neoliberal.



27

Ángel Zárraga,
La poetisa, 1917,
Óleo/tela.

DEL INSTITUTO
A LA EDUCACIÓN
EL DISCURSO EDUCATIVO
NEOLIBERAL

UANL

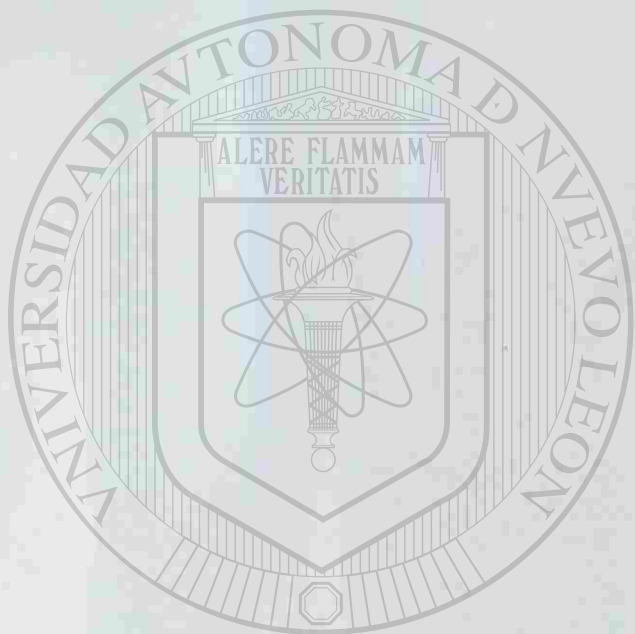
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS





1080157489



UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

DEL HUMANISMO
A LA CONSTITUCIONALIDAD
EL DISCURSO ALLEGÓRICO
MOLINARI



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
CENTRO GENERAL DE ESTUDIOS DE POSTGRADO
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
DEL HUMANISMO
A LA COMPETITIVIDAD.
EL DISCURSO EDUCATIVO
NEOLIBERAL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
PROGRAMA DE POSGRADO EN PEDAGOGÍA
DEL HUMANISMO
A LA COMPETITIVIDAD.
EL DISCURSO EDUCATIVO
NEOLIBERAL



U A N L



La Dirección General de Bibliotecas de la Universidad Autónoma de Nuevo León, en el marco de su compromiso con la comunidad académica y el desarrollo profesional, para obtener el grado de los posgrados del Sistema Universitario de Posgrado de la UNL, ofrece el conjunto de obras seleccionadas, además de su originalidad, ofrecer el mejor el tratamiento de temas y problemas de gran relevancia, con el fin de contribuir a la comprensión de los mismos y a la difusión del pensamiento universitario.



Universidad Nacional Autónoma de México

Dirección General de Estudios de Posgrado

Facultad de Filosofía y Letras

Programa de Posgrado en Pedagogía



Universidad Autónoma de Nuevo León

Facultad de Filosofía y Letras



Colección Posgrado

La Colección Posgrado reúne, desde 1987, los textos que como tesis de maestría y doctorado presentan, para obtener el grado, los egresados de los programas del Sistema Universitario de Posgrado de la UNAM.

El conjunto de obras seleccionadas, además de su originalidad, ofrecen al lector el tratamiento de temas y problemas de gran relevancia, contribuyendo a la comprensión de los mismos y a la difusión del pensamiento universitario.

UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS



Miguel de la Torre Gamboa

**Del humanismo
a la competitividad.
El discurso educativo
neoliberal**

Impreso y hecho en México
ISBN 970-33-1827-1
Universidad Autónoma de Nuevo León
Ciudad Universitaria, 64180, San Nicolás, México, D.F.
Dirección General de Estudios de Posgrado
Universidad Nacional Autónoma de México
D.R. © Miguel de la Torre Gamboa
Primera edición: 2004

Universidad Nacional Autónoma de México

Dr. Juan Ramón de la Fuente
Rector

Dra. Rosaura Ruiz Gutiérrez
Secretaria de Desarrollo Institucional

Dr. José Luis Palacio Prieto
Director General de Estudios de Posgrado

Dr. Ambrosio Francisco Javier Velasco Gómez
Director de la Facultad de Filosofía y Letras

Dra. Ana María Salmerón Castro
Coordinadora del Programa de Posgrado en Pedagogía

Universidad Autónoma de Nuevo León

Ing. José Antonio González Treviño
Rector

Mtro. José Reséndiz Balderas
Director de la Facultad de Filosofía y Letras

*Para Gloria, Lena,
Ana y Miguel.*

Agradecimientos

Mi particular agradecimiento a la doctora 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 doctor Alfredo Furlán Malamud y el doctor 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 la doctora 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.

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

Primera edición, 2004

D.R. © Miguel de la Torre Gamboa

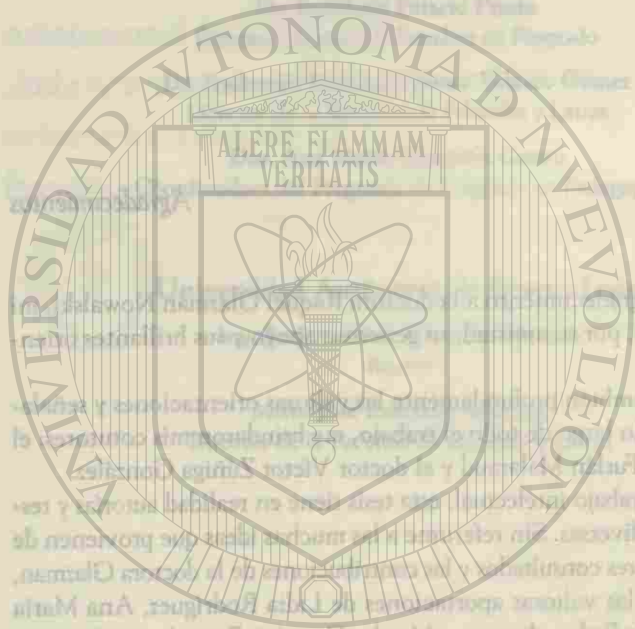
D.R. © Universidad Nacional Autónoma de México
Dirección General de Estudios de Posgrado
Ciudad Universitaria, 04510, Coyoacán, México, D.F.
Universidad Autónoma de Nuevo León

ISBN 970-32-1937-3

Impreso y hecho en México

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

Universidad Nacional Autónoma de México
 Instituto de Investigaciones Lingüísticas y Literarias



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN
 DIRECCIÓN GENERAL DE PUBLICACIONES

Dirección General de Publicaciones
 Ciudad Universitaria, 64118, Toluca, México, D.F.
 Universidad Autónoma de Nuevo León

ISBN 978-97-14-117-1-1
 Impreso y hecho en México

ÍNDICE

Capítulo 4. Las orientaciones metodológicas
 John B. Thompson: la movilización del sentido en el servicio
 de las relaciones institucionales de la universidad 112
 Norman Fairclough: la reproducción de las relaciones de poder
 entre la familia y la escuela 118
 Pierre Bourdieu: la reproducción del discurso
 científico 120
 Segundo núcleo: identificación de las categorías
 de producción-discursiva: recepción del discurso
 literario 130

Prólogo 11
 Introducción 15

Primera parte. Planteamiento teórico-metodológico

Capítulo 1. Conceptos y categorías analíticas
 Los conceptos de cultura e ideología 31
 Las concepciones clásicas sobre la ideología 35
 Concepciones más contemporáneas sobre la ideología 40
 Las categorías de discurso y práctica social discursiva 43

Capítulo 2. Génesis de la ideología de la sociedad competitiva
 La modernidad: el fracaso de un proyecto de transformación
 social y humana 51
 La posmodernidad: desencanto y crisis del relato ilustrado 58
 Modernidad y posmodernidad: la institución universitaria 65
 La educación superior en México: de la escolástica
 al neoliberalismo 71

Capítulo 3. La ideología de la sociedad competitiva y su sistema de valores
 Ética y educación 81
 Valores, axiología, ética y moral 82
 La comunidad ética 86
 Individuo y comunidad en la cultura posmoderna 91
 La crisis posmoderna de la comunidad ética y democrática
 como valor 99

Recapitulación sobre los fundamentos teórico-conceptuales 103

Segundo núcleo: identificación de las categorías
 de producción-discursiva: recepción del discurso
 literario 130

Segunda parte. El discurso neoliberal de cambio educativo**Capítulo 4. Las orientaciones metodológicas**

John B. Thompson: la movilización del sentido al servicio de las relaciones asimétricas de dominación	109
Norman Fairclough: la reproducción de las relaciones de poder	112
Julieta Haidar y Lidia Rodríguez: el funcionamiento discursivo del poder y la ideología	118
Primer núcleo: la tipificación del discurso	120
Segundo núcleo: identificación de las condiciones de producción-circulación-recepción del discurso	120
Tercer núcleo: el funcionamiento discursivo de la ideología y el poder	125
Integración de las propuestas	125

Capítulo 5. Análisis del proyecto neoliberal de cambio educativo

Introducción	131
Introducción al análisis de las condiciones de producción-circulación-recepción del discurso neoliberal de cambio educativo	133
Implicación mutua entre formación social, formación discursiva y formación textual en el discurso neoliberal de cambio educativo	135
Tipificación del discurso en el proyecto neoliberal de cambio educativo	139
La macro-estructura de los documentos analizados	141
Los mecanismos argumentativos del discurso neoliberal de cambio educativo	166
El objeto discursivo, la función dominante, las instituciones sociales y los sujetos en el discurso neoliberal de cambio educativo	168
La tipificación obtenida	169
Las condiciones de posibilidad del discurso neoliberal de cambio educativo	178
El objeto discursivo impuesto y el excluido en el discurso neoliberal de cambio educativo	183
La interdiscursividad en el proyecto neoliberal de cambio educativo	190
Las formaciones imaginarias en el discurso neoliberal de cambio educativo	194
Funcionamientos discursivos de la ideología y el poder. La argumentación en el discurso neoliberal de cambio educativo	200
Las estrategias argumentativas en el discurso neoliberal de cambio educativo	201
Conclusiones	213
Bibliografía	229

PRÓLOGO

Este libro analiza las maneras de ver, entender y practicar la educación superior en el México de nuestros días, además de los principios y valores que regulan esas acciones. Ofrece, también, propuestas sobre los distintos modos de hacerlo, maneras que permitan perseguir los fines de libertad y justicia que perfilan el más profundo sentido del humanismo.

El comienzo del siglo XXI, heredero de las consecuencias de los vertiginosos cambios de las últimas décadas del siglo anterior en las esferas de economía, sociedad, política, cultura, ciencia y tecnología, se enfrenta a una idea del conocimiento, de su valor y su uso que pone en jaque las viejas formas de entender la función de la universidad. Miguel de la Torre se ocupa de esta cuestión, lo hace a partir del análisis del problema central de la pedagogía: el que toca el fondo de las razones mismas de la educación. Problema éste que, con desafortunada frecuencia, quienes tenemos asignada la tarea de pensar, planear o hacer la educación, dejamos de lado por abocarnos a la solución de acertijos prácticos y procedimentales que, sólo en apariencia, se vislumbran como más urgentes de resolver en el corto plazo.

Sólo por el hecho de ocuparse de las "razones de la educación" que dan sentido a las instituciones universitarias, el contenido de este libro tiene un valor en sí mismo, pero a él se añaden otras aportaciones que, sin duda, el lector encontrará fundamentales.

En su esfuerzo por poner en tela de juicio las razones de educar de la universidad contemporánea, el autor consigue demostrar que hoy —como siempre— la educación es una práctica donde los con-

flictos, las imposiciones ideológicas, las luchas de poder, las búsquedas de dominio, las pugnas por la hegemonía, son elementos centrales de la construcción de subjetividades y realidades sociales.

El reconocimiento, en este libro, de que la educación universitaria no es una esencia, o una idea arquetípica, sino una historia de complejas prácticas sociales, constituye un fundamento del análisis y dilucidación del lugar que hoy ocupa el conocimiento y su valor comercial y de uso en el proyecto de cambio educativo del neoliberalismo, frente al lugar que ocupó en el pasado como herramienta básica de humanización.

La tesis principal del libro se sitúa en la llamada "crisis de la modernidad" y se coloca en el centro del debate sobre las políticas y las prácticas de la educación superior ante las posibles alternativas de posmodernidad, las alternativas deseables, reales y sensatas, que no pueden ser construidas a partir de la legitimación del actual estado de cosas, sino en su necesaria modificación en un sentido que de lugar a la justicia, la equidad, la solidaridad y la democracia; que debe ser, en última instancia, el fin de la tarea educativa.

Las soluciones que Miguel de la Torre ofrece en relación con la orientación metodológica de su trabajo, son otra aportación poderosa de este libro; da cuenta de una investigación realizada a partir de un riguroso análisis del discurso con un enfoque que entiende los productos discursivos de una manera tan amplia como interesante. El análisis que realiza no se basa sólo en los documentos de declaración de buenas intenciones y de planeación de las políticas educativas de las tres universidades de que se ocupa; considera, también, las prácticas discursivas que se manifiestan en la producción, circulación y consumo de esos textos; y la interrelación de esas prácticas con los sujetos y los contextos sociales y culturales que privan en las instituciones.

En este sentido, los resultados de la investigación que se reportan y las conclusiones que se avanzan no son inocentes y difícilmente podrían considerarse ingenuas. El autor no analiza el estado actual de la educación superior del complejo mundo actual como el objeto de estu-

dio de una disciplina neutra, ausente de valoraciones y de intereses. Tampoco encuentra el problema del discurso de cambio educativo en las universidades como el resultado natural de unas supuestas leyes de progreso carentes de intenciones. El análisis de las prácticas, en tanto que discursos ideológicos, constituye la base que permite cuestionar fundamentos y legitimaciones desde el interior mismo del campo pedagógico. El trabajo constituye mucho más que la consecuencia de una opción metodológica; es, sobre todo, una toma de posición ético-política responsable y comprometida que, si bien no hace propuestas definitivas con pretensiones de verdades absolutas, sí aporta elementos de juicio y herramientas de análisis invaluable para futuros esfuerzos del pensamiento educativo en el nivel superior.

Miguel de la Torre reconoce que las nuevas circunstancias en los inicios del siglo XXI obligan a considerar nuevas razones de educar que quizá en otro tiempo no tenía caso contemplar. Pero que la consideración de estas nuevas razones no puede sostenerse exclusivamente sobre un enfoque pragmático que reduzca la función de la universidad a la socialización, la inculturación y la adaptación o ajuste a las circunstancias de una sociedad que se rige estrictamente por los valores individualistas y autointeresados propios del mercado. Este pragmatismo conservador —muestra el autor— se vale de la falsa bandera del fin de las ideologías para legitimar las diversas formas de segmentación social del nuevo liberalismo y justificar las políticas de marginación y exclusión que, desde una perspectiva moral, resultan insostenibles.

De ahí la propuesta de este libro que, al reconocer la necesidad de una posición ético-política resuelta y firme que permee el diseño de las políticas educativas universitarias, muestra cómo no basta con llenar los documentos de planeación con prescripciones, sino que resulta indispensable hacerse cargo de normar moralmente en torno a lo que hay que enseñar y legitimar con razones la necesidad de esas enseñanzas.

El lector tiene en sus manos un libro que da cuenta de una crítica bien fundada, sin otro propósito que el de dar pautas para la cons-

trucción distinta y, sobre todo, humanizada, de la educación que exigen los tiempos que corren.

Ana María Salmerón Castro*



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

* Es doctora en pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México, realizó otros estudios de posgrado y un posdoctorado en la Universidad de Barcelona. Ha realizado estancias de investigación en una universidad española y en la Universidad de Newcastle, Australia. Es autora de numerosos artículos sobre educación moral y ciudadana, publicados en diversas revistas especializadas y del libro *La herencia de Aristóteles y Kant en la educación moral*, publicado en Bilbao, España. Es investigadora nacional Nivel I y profesora de carrera en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Actualmente es coordinadora del Programa de Posgrado en Pedagogía de esta institución.

INTRODUCCIÓN

Los últimos 30 años de historia nos obligan a reconocer que el mundo cambió, que cambiaron las culturas, las economías y los sistemas políticos, y con ellos nuestra propia realidad. 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 vienen regidos, según es ya un lugar común decir, por la asunción creciente de las políticas públicas de corte neoliberal en el mundo y éstas conllevan la exigencia de reconocer que la globalización económica, 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; que constituyen un marco ineludible para la acción y el pensamiento sobre la acción.

Afortunadamente, estos cambios y esas orientaciones en las políticas públicas impulsan también a la reflexión y al debate sobre el modo de estar en el mundo con el que queremos comprometernos, sea esto reconocer la necesidad del cambio y de las orientaciones asumidas y defenderlas, o criticarlas, planteando alternativas.

El neoliberalismo, y en particular la “ideología de la sociedad competitiva”, que queremos analizar en este trabajo, dominan en muy distintos campos de la vida social y nacen de la crisis de la visión del mundo que comportaba el particular liberalismo del “Estado de bienestar social” y el llamado “socialismo real”, que estuvo en vigor hasta la década de los setenta del siglo pasado.

El liberalismo del proyecto del “Estado de bienestar social” y el “socialismo real” sostenían una visión de las cosas conforme a la cual

el Estado era responsable de equilibrar las diferencias sociales y para conseguirlo utilizaba la planeación y la regulación sobre la economía nacional y sobre las relaciones entre la economía nacional y las extranjeras; así como la intervención directa en la producción de bienes y servicios, y en el establecimiento de condiciones mínimas de salud, vivienda, educación y recreación para los sectores sociales más débiles. Herederos directos del liberalismo clásico, el Estado de bienestar social y el socialismo real partían de principios en los que la comunidad, la nación o la humanidad, resultaban colocadas por encima del individuo y del interés individual; eran ideologías que comportaban valores comunitarios.

En cambio, las políticas neoliberales, bajo la forma de una pretendida vuelta al “verdadero liberalismo” —el de John Locke, los fisiócratas, Adam Smith o Jeremy Bentham—, 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.

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 perte-

nencia a la comunidad; es decir, a la ideología de la sociedad competitiva como nueva utopía educativa.

En ese marco se ubica también la crítica neoliberal a la “escuela pública”. Ésta no es propiamente un producto del proyecto del Estado de bienestar social, sino uno de los medios a través de los cuales el liberalismo clásico buscaba promover la libertad individual, al mismo tiempo que la integración social y el crecimiento económico, dando nacimiento a lo que hoy se reconoce como la “ideología de la sociedad educada” que, ya en el contexto de las políticas públicas del Estado benefactor o el socialismo real, se convierte en la idea de un “sistema educativo nacional” que impulsa el uso del conocimiento en beneficio de la comunidad y busca alcanzar el bienestar social. Es decir, en este punto la crítica neoliberal alcanza a ambos, liberalismo clásico y proyectos del Estado benefactor y socialista, al combatir las ideas de una educación en y para la libertad, en y para la difusión de la visión científico-técnica del mundo, la ciencia en beneficio de la comunidad; ideas que constituyeron el discurso educativo de la modernidad decimonónica y que mantuvieron su vigencia hasta la década de los setenta del pasado siglo XX.

Como sabemos, a distintos niveles —académicos y políticos— se ha empezado a reconocer el fracaso de las políticas neoliberales y ha cobrando fuerza la convicción de que, después de casi cuatro décadas de una orientación basada en la vuelta al imperio de las fuerzas del mercado, no sólo no se han alcanzado los objetivos de acabar con las crisis recurrentes, las desigualdades y los problemas del desarrollo económico y social, sino que la situación ha empeorado. Las desigualdades, la inequidad y la injusticia persisten y, sobre todo, la realización de las potencialidades humanas no sólo no se alcanza o se consolida, sino que éstas se trivializan cada vez más; se banalizan, se hunden en el puro disfrute sensualista y se reducen a la satisfacción de las necesidades inmediatas; abandonan la perspectiva de trascendencia hacia el futuro, hacia un ideal ético, que tan importante era en el pensamiento liberal clásico y sus herederos del *welfare state* y el socialismo.

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 encubrir algo distinto. Ese “relato” que alega las ventajas y beneficios de un Estado mínimo y con-

dena la regulación en nombre de la justicia social y la soberanía nacional; que critica el atraso —resultante del estatismo burocrático y corrupto— y la falta de competitividad en una economía mundializada; no consigue acallar la voz de los marginados de ese proyecto de sociedad. Poco a poco caen los velos, el mito de la racionalidad y justicia que acompaña a la acción de la smithiana “mano invisible” sobre lo económico, político y social, ya no se sostiene.

En el campo de la educación, en particular, la exigencia de elevar a la categoría de “clase mundial” las prácticas de las instituciones educativas para hacerlas competitivas con las instituciones reconocidas en el mundo por su papel en el desarrollo de economías como la de Estados Unidos; la exigencia de minimizar en dichas instituciones 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, no consigue hacernos dejar de pensar en “lo que ha quedado fuera”, en que esa visión de las cosas profundiza las diferencias entre quienes pueden pagar su educación y quienes dependen del apoyo del Estado para formarse como profesionales; y en que con ella 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, es claro que no es posible ignorar los cambios y tratar de mantener proyectos de sociedad o de educación que, por diversas razones, entraron en crisis; pero tampoco podemos 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 lo hace Carlos Fuentes a propósito del futuro de la nueva izquierda en Europa:

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.²

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

Partimos, entonces, del reconocimiento de que la idea de cambio constituye moneda de uso corriente entre autoridades educativas y funcionarios encargados de la gestión universitaria en todos los niveles —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— y que, antes que ignorada, debe ser sometida a la reflexión y a la crítica; esto es, 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; precisar la concepción antropológica y el sistema de valores en los que basan las propuestas de cambio esos proyectos.

Desde un punto de vista general, este trabajo quiere confrontar dos “utopías educativas” y las respectivas ideologías que expresan. Queremos destacar y criticar una serie de imposiciones discursivas, ausencias y encubrimientos que expresan el carácter ideológico de las propuestas y, dado que se asumirá aquí una postura, condenar el hecho de que la asunción del nuevo discurso educativo deja de lado finalidades que eran relativamente importantes en la educación pública hasta las décadas de los setenta u ochenta del siglo XX, aunque pueda decirse que esas orientaciones eran muy débiles, hablamos de finalidades como el propósito de formar en los alumnos un sentido de compromiso y responsabilidad 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.

Sin una posición acrítica, queremos, en cierto modo, reivindicar la utopía liberal-ilustrada de la “sociedad educada” que quiere hacer de la educación, la ciencia y la técnica medios fundamentales de supervivencia de la comunidad y la libertad individual, oponiéndola como alternativa al discurso neoliberal de cambio educativo: a la ideología de la sociedad competitiva que hipostasia ciencia y técnica, y las convierte en fuerzas autónomas de las que hay que sacar provecho individual que transforma la educación en adquisición de herramientas efectivas para enfrentar competitivamente los diferentes aspectos de la vida del individuo y sacar provecho —individual— de ellas.

Por supuesto, no pensamos en una reivindicación, sin más, del discurso abandonado, desentendiéndonos de los cambios socioculturales que dieron lugar a esa crítica, sino en una alternativa, que reivindique la importancia de la comunidad y se traduzca en fines para el proceso de formación de profesionales en la sociedad global y del conocimiento. No podemos plantear como idea de futuro lo 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 igualitarismo 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.³

Si es un hecho que ni la utopía liberal clásica, ni la del Estado de bienestar social, ni la del llamado socialismo real constituyen respues-

tas adecuadas en el marco de la nueva situación social, no podemos, entonces, intentar recuperar la ética de la modernidad y proponerla, sin más, como fundamento a los proyectos de cambio educativo. Por el contrario, es necesario construir una alternativa que no se desentienda de los cambios que tienen lugar en el mundo, pero que sí se propongan superar el individualismo extremo posmoderno —desencantado, aterrado, agobiado, hedonista o eficientista—; y es claro que esa alternativa no está en la abstracta comunidad igualitaria del liberalismo ni en el estatismo socialista igualmente abstracto.

Otro aspecto que no podemos intentar recuperar es el modo como la comunidad aparece para el individuo en la ideología de la sociedad educada; en ella la comunidad es un deber, una aspiración que lo trasciende y lo compromete, que lo lleva a confrontar su ser individual concreto, material, con una idealización formal, abstracta: el Estado, la humanidad, Dios. En este sentido, no podemos conformarnos con el individualismo posmoderno, pero tampoco buscamos nuevas ataduras, nuevos grilletes; si, como señala Gilles Lipovetsky, hemos pasado de una ética de la obligación —para con Dios, para con la humanidad, 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 unirnos a algo que no seamos nosotros mismos.⁴

Lo que hay que recuperar es la importancia de la comunidad, sin la obligación de sometersele, recuperar el compromiso social, pero no impuesto, no para servir a la comunidad, sino para construirla con los demás sin que nadie deje de ser él mismo. Partimos del convencimiento de que la crítica del discurso educativo neoliberal supone 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”.

Así las cosas, lo que nos proponemos es la crítica de la práctica discursiva neoliberal en educación superior, entendida como un discurso ideológico posmoderno que apuntala un sistema individualista de valores. 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; confrontándolo con otro discurso: el de la ideología de la sociedad educada, con el que según nuestro análisis se encuentra en una lucha por el poder desde hace por lo menos un cuarto de siglo.

La primera parte del trabajo se orienta a establecer una fundamentación teórico-conceptual en torno a tres núcleos de problemas:

1. La cultura y la ideología como producción de significados.
2. El cambio sociocultural posmoderno y su visión del mundo.
3. Las particularidades del sistema de valores de la posmodernidad como una ética individualista.

En la primera línea de problemas recuperamos la idea 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 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 estos para hacer frente a sus necesidades y proyectos. En el desarrollo de la segunda línea temática, buscamos 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, intentamos caracterizar la ética individualista de la posmodernidad y la crisis de los valores comunitaristas en la cultura contemporánea.

La segunda parte del texto ofrece una idea de los fundamentos metodológicos de la investigación, la cual tiene como elemento central una concepción del discurso como práctica social, tal como se admite en la corriente del análisis del discurso representada por Julieta Haidar y Lidia Rodríguez Alfano,⁵ cuyo modelo analítico utilizamos al trabajar con documentos escritos; retomamos también algunos aportes relativos a la interdeterminación entre producción discursiva-textual y contexto social provenientes de John B. Thompson,⁶ Norman Fairclough⁷ 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 función de la práctica social discursiva que comprende la producción, circulación y consumo de textos; y la interrelación de estas prácticas con sujetos, interacciones y contextos, es la de apuntalar y legitimar relaciones asimétricas de poder.

El discurso ideológico se distingue del que cumple otras funciones —tales como la referencial, la expresiva, la literaria, etcétera—, en que su función aparece como siendo otra. Es un discurso que enmascara lo que se propone.⁸ 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.

La tercera parte del libro aborda la reflexión sobre el discurso neoliberal de cambio educativo en un conjunto de documentos oficiales de instituciones de educación superior mexicanas. 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 nitidamente 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 ideología.⁹

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 se presenta 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 se encontraban disponibles, en el momento de la investigación, tanto en versión impresa como electrónica. Para el análisis se usaron las versiones electrónicas de las páginas oficiales de las instituciones en Internet, toda vez que parecían ser las más afinadas y recientes: en los casos de la UNAM y la UANL, las versiones impresas eran definitivamente las que más se prestaban a confusión respecto a su carácter de documentos institucionales formales.¹⁰

El documento "Plan de desarrollo 1997-2000", de la Universidad Nacional Autónoma de México <http://serpiente.dgsca.unam.mx/rectoria/htm/plan9798.htm#hacia>¹¹ fue obtenido el 3 de noviembre de 1998, cuenta con 61 páginas. Está firmado por el doctor 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 14 páginas, 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 León, 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 primero por el doctor Reyes Tamez Guerra —quien era rector en el momento de la formulación del documento— y luego, en la versión recogida, por el doctor Luis Galán Wong —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 "ITESM Misión 2005", del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, es el más sucinto y pragmático de los tres. Consta sólo de nueve páginas, también con imágenes y tipografía vistosa. Está firmado por el doctor 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 del ITESM y confirmado en <http://www.itesm.mx/va/misionitesm.htm>, el 11 de abril de 2002.

Este trabajo se limita al 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.
- 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.

NOTAS

- ¹ Pedro Montes, *El desorden neoliberal*, Madrid, Trotta, 1996.
- ² Carlos Fuentes, "Por la izquierda", *El Norte*, Monterrey, N.L., 15 de enero de 2002.
- ³ *Ibidem*.

- ⁴ Gilles Lipovetsky, *El crepúsculo de deber: la ética indolora de los nuevos tiempos democráticos*, Barcelona, Anagrama (col. Argumentos), 1998, p. 12.
- ⁵ Julieta Haidar y Lidia Rodríguez, "Funcionamiento del poder y de la ideología en las prácticas discursivas", *Dimensión Antropológica*, año 3, vol. 7, mayo-agosto de 1996.
- ⁶ John B. Thompson, *Ideología y cultura moderna*, México, Universidad Autónoma Metropolitana, 1993.
- ⁷ Norman Fairclough, *Language and power*, London, Longman, 1989.
- ⁸ Olivier Reboul, *Lenguaje e ideología*, México, Fondo de Cultura Económica, 1986.
- ⁹ Puede 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 propone cambiar sus 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.
- ¹⁰ 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 particular, hay una versión del documento de la UANL, que no es de las primeras, en la que ni siquiera puede identificarse la fecha y el motivo de su publicación o los motivos de las modificaciones que representa, y aunque pudiera inferirse que se trata de un proceso de perfeccionamiento del documento, esto no queda asentado en parte alguna.
- ¹¹ Advertencia: existen al menos 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.



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

1. Ley de la Universidad Autónoma de Nuevo León, 1958.
2. Ley de la Universidad Autónoma de Nuevo León, 1958.
3. Ley de la Universidad Autónoma de Nuevo León, 1958.

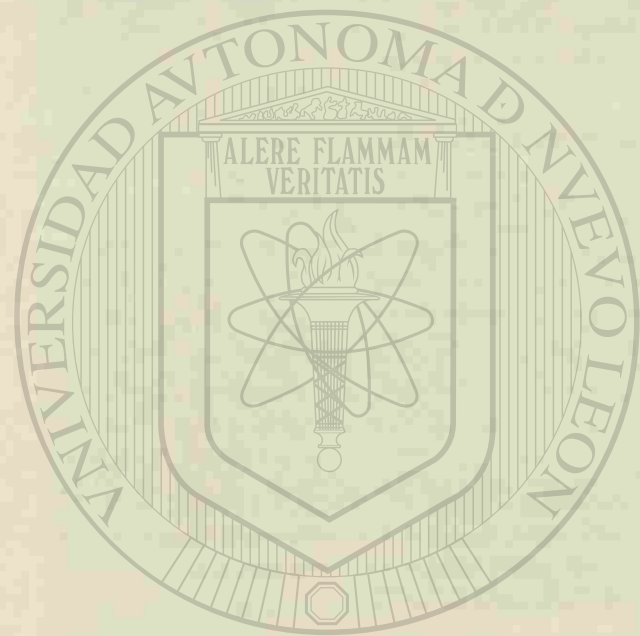
Planteamientos teórico- metodológicos

Los conceptos de cultura e ideología

Partimos de la idea de que la cultura es el resultado de una dinámica de interrelaciones entre los seres humanos y el mundo en el que se desenvuelven, una concepción de la cultura que tiene por base una idea del hombre como un ser abierto al mundo como tal y que que busca la existencia —entendida como la realización plena—, produciendo sentido y autovalor. Esta idea de por sí misma, fundamentalmente, quiere proponer de entender la cultura como proceso más que como objeto.

Como Havel y Thomas Luckmann han aportado elementos muy importantes en el estudio teórico, por decirlo así, de la cultura humana, ellos explican que la cultura humana difiere de los otros animales, ya que un animal especie o un cuerpo con un lenguaje y un comportamiento más o menos relativamente constantes para toda la generación de individuos.

El organismo humano carece de las pautas biológicas que le permiten adaptarse al medio ambiente físico. El organismo humano es un ser que se adapta a la cultura humana de su entorno. En un sentido amplio, la cultura humana es el conjunto de valores, normas y comportamientos que le permiten sobrevivir y desarrollarse en un mundo físico y social. Cabe preguntarse, ¿qué sucede



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN
DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

CAPÍTULO 1

Conceptos y categorías analíticas

Los conceptos de cultura e ideología

Partimos de la idea de que la cultura es el resultado de una dinámica de interrelaciones entre los seres humanos y el mundo en el que se desenvuelven; una concepción de la cultura que tiene por base una idea del hombre como un ser abierto al mundo, como un ser que trae cosas a la existencia —de acuerdo con la idea heideggeriana—, productor de sentido y ontocreador. Esta idea es, por supuesto, fundamental para nuestro propósito de entender la educación como proceso antropogénico.

Peter Berger y Thomas Luckmann¹ han aportado elementos muy importantes en el esfuerzo teórico por reconocer este estado abierto de los seres humanos. 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.

Lo incompleto, la falta de especialización 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 ambientes muy diferentes.

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.²

Esta producción de sí mismo a través de la cultura ha llevado a Serge Moscovici³ 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 Melich⁴ 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. 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.⁵

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.⁶

Según este autor, nuestra experiencia del mundo 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,⁷ 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" insostenible, en una crisis de valores, en un relativismo axiológico.⁸

Desde este punto de vista, la educación y en general la socialización es la 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.⁹

Clifford Geertz¹⁰ sostiene la misma idea cuando habla de la cultura como un conjunto de "esquemas reguladores" y de control que, al objetivarse, se constituyen en orden simbólico que regula las interacciones de los individuos.

Según Melich, Habermas usa también 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.¹¹ 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.¹²

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 con-

trol —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.¹³

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.¹⁴

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 mismo, se constituye en una arena de lucha y conflicto.

Las concepciones clásicas sobre la ideología

Marx y Engels son generalmente reconocidos como los iniciadores de la moderna concepción de la ideología. Articulando la idea de la cultura como producción humana con las concepciones de ideología y de relaciones de poder, ellos 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.¹⁵

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, etcétera, 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 Châtelet—, 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.¹⁶

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, Châtelet sostiene:

...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.¹⁷

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.¹⁸

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, etcétera.

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.

En este marco, Antonio Gramsci¹⁹ desarrolló 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 conduce a la existencia de dos visiones del mundo en los sujetos de las clases subalternas: una —la de la clase dominante—, conscientemente afirmada en las prácticas de la vida cotidiana y en los espacios públicos y sus rituales; y otra —la 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 Althusser²⁰ desarrolló su famosa noción de "aparatos ideológicos de Estado" con la que explica 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 concep-

to 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 Bobbio²¹ 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".²²
- *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".²³ Es éste el sentido del uso del término que predomina en la sociología política contemporánea.

En Marx, falsa conciencia y legitimación del dominio de clase 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 aquellas propias de las bases efectivas de la situación de dominación.²⁴

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".²⁵

Concepciones más contemporáneas sobre la ideología

Recientemente se ha desarrollado otra noción de la "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, etcétera. 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 Eagleton²⁶ 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.²⁷

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 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, al conseguir la conformidad con la visión del 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.

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 se desarrolla en sus textos *Studies in theory of ideology*²⁸ e *Ideología y cultura moderna*²⁹, en los cuales 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 aclarado 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.³⁰

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".³¹

Esta postura nos permite fundamentar la idea de que el discurso neoliberal de cambio educativo en educación superior 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 la idea de "educación" desarrollada en Estados Unidos a lo largo del siglo XX, y que se concretó en la década de los sesenta en la *Teoría del capital hu-*

mano; en la cual el conocimiento se concibe como "capital cultural" y las instituciones educativas como comunidades académicas y profesionales independientes del aparato estatal, cuya responsabilidad social se entiende como 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 Reoul coincidiendo con Thompson define 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."³²

Una ideología determina no sólo nuestra manera de hablar, sino también el sentido de nuestras palabras.³³

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

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 poder.³⁴

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 prác-

ticas 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.

Con una concepción estructural de la cultura, Thompson habla del discurso no sólo como formas simbólicas, sino como prácticas sociales. Para él, el análisis cultural es el estudio de la constitución significativa y de la contextualización social de las formas simbólicas. Por su parte, y con énfasis en el uso del término “discurso” como algo no exclusivamente lingüístico, Fairclough³⁵ 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.

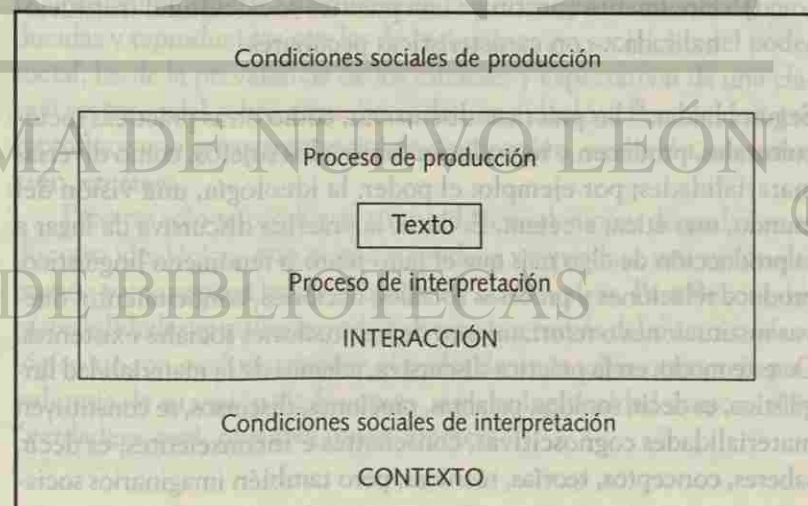
...usaré el término discurso para referirme al proceso entero de interacción social del que un texto es simplemente una parte. Este proceso incluye, además del texto, el proceso de producción de que el texto es un producto, y el proceso de interpretación para el que el texto es fuente. El análisis del texto, correspondientemente, es sólo de una parte del análisis del discurso que también incluye el análisis de los procesos productivos e interpretativos.³⁶

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, etcétera, el texto resulta socialmente condicionado por factores no lingüísticos —por ejemplo cognitivos.

Fairclough³⁷ 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 conforman 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:



Por otro lado, Julieta Haidar y Lidia Rodríguez,³⁸ 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. 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. Afirmán 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.
- d) Finalmente constituye una práctica sociocultural institucionalizada... con características peculiares.

Según Haidar,³⁹ 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, etcétera. Es decir, la práctica discursiva da lugar a la producción de algo más que el puro texto o fenómeno lingüístico, produce relaciones y procesos sociales, acciones, conocimiento, nuevas instituciones o reforzamiento de instituciones sociales existentes. De este modo, en la práctica discursiva, además de la materialidad lingüística, es decir, sonidos, palabras, oraciones, discursos, se constituyen materialidades cognoscitivas, conscientes e inconscientes, es decir, saberes, conceptos, teorías, técnicas, pero también imaginarios socia-

les como la memoria o el inconsciente colectivos y materialidades comunicativo-pragmáticas, consistente en comunicaciones, interacciones con sentido, órdenes, rogativas, peticiones; pero también materialidades ideológicas: convicciones, solidaridades, fobias, confesiones, partidarismos, valores, visiones del mundo; materialidades culturales e históricas, tales como estructuras sociales, instituciones sociales, prácticas sociales, sistemas de creencias, tradiciones y, por supuesto, relaciones materiales de poder: dominación, exclusión, marginación.

En otro texto, Julieta Haidar⁴⁰ 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 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 Reboul⁴¹ 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, etcétera.

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, etcétera."

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.

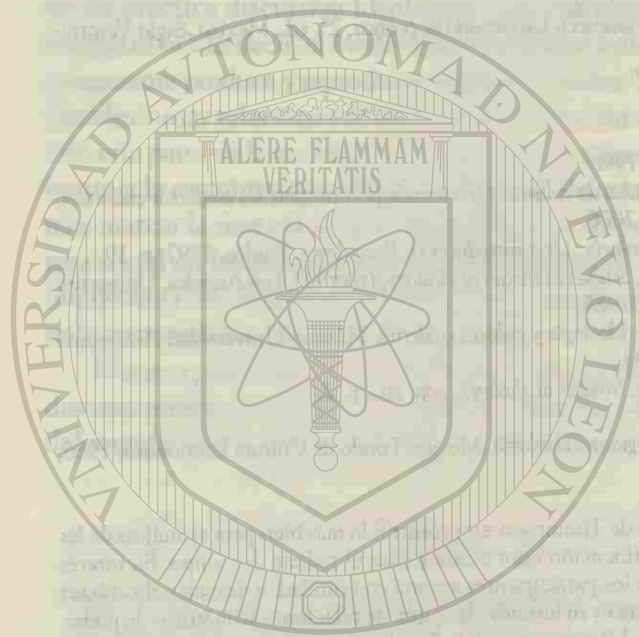
De acuerdo con todos estos planteamientos, al analizar el proyecto neoliberal de cambio educativo buscamos establecer su carácter de práctica discursiva ideológica —la “ideología de la sociedad competitiva”. Es decir, el modo como el impulso a dicho proyecto continuamente produce y reproduce, legitima 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, 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.

NOTAS

- 1 Peter Berger y Thomas Luckmann, *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires, Amorrortu, 1979.
- 2 *Ibid.*, pp. 71-72.
- 3 Serge Moscovici, *Sociedad contra natura*, México, Siglo Veintiuno, 1975.
- 4 Joan-Carles Melich, *Antropología simbólica y acción educativa*, Barcelona, Paidós (Papeles de pedagogía 29), 1996.
- 5 *Ibid.*, p. 36.
- 6 Citado en *Ibidem*, p. 38.
- 7 Peter Berger y Thomas Luckmann, *La construcción social...*, op. cit.
- 8 Peter Berger y Thomas Luckmann, *Modernidad, pluralismo y crisis de sentido*, Buenos Aires, Paidós, 1997, p. 44.
- 9 Joan-Carles Melich, *Antropología simbólica...*, op. cit., p. 36.
- 10 Clifford Geertz, *La interpretación de las culturas*, Barcelona, Gedisa, 2000.
- 11 Joan-Carles Melich, *Antropología simbólica...*, op. cit., p. 47.
- 12 Clifford Geertz, *La interpretación...*, op. cit., pp. 45-46.
- 13 *Ibid.*, p. 51.
- 14 Clifford Geertz, *La interpretación...*, op. cit., p. 52.
- 15 Karl Marx y Federico Engels, *La ideología alemana*, 4ª. reimp., México, Ediciones de Cultura Popular, 1979, pp. 25-26.

- 16 Francois Châtelet, *Historia de las ideologías*, tomo I (Introducción), México, Premiá, 1980, p. 8.
- 17 *Ibidem*.
- 18 *Ibidem*.
- 19 Antonio Gramsci, *La política y el Estado moderno*, México, Premiá (La red de Jonás), 1978.
- 20 Louis Althusser, *Ideología y aparatos ideológicos de Estado*, México, Juan Pablos Editor, 1972.
- 21 Norberto Bobbio-Mateucci, *Diccionario de política*, 2ª. ed., México, Siglo Veintiuno, 1984.
- 22 *Ibid.*, p. 785.
- 23 *Ibid.*, p. 787.
- 24 *Ibidem*.
- 25 Citado en *ibid.*, p. 799.
- 26 Terry Eagleton, *La idea de cultura. Una mirada política sobre los conflictos culturales*, Barcelona, Paidós, 2000.
- 27 Terry Eagleton, *Ideología. Una introducción*, Barcelona, Paidós, 1997, p. 19.
- 28 John B. Thompson, *Studies in theory of ideology*, (reprint), Los Angeles, University of California Press, 1985.
- 29 John B. Thompson, *Ideología y cultura moderna*, México, Universidad Autónoma Metropolitana, 1993.
- 30 John B. Thompson, *Studies in theory...*, op. cit., p. 2.
- 31 *Ibidem*, p. 4.
- 32 Olivier Rebol, *Lenguaje e ideología*, México, Fondo de Cultura Económica, 1986, p. 220.
- 33 *Ibid.*, p. 11.
- 34 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.
- 35 Norman Fairclough, *Language and power*, London, Longman, 1989.
- 36 *Ibid.*, p. 24.
- 37 *Ibidem*.
- 38 Julieta Haidar y Lidia Rodríguez, "Funcionamiento del poder y de la ideología en las prácticas discursivas", en *Dimensión Antropológica*, año 3, vol. 7, mayo-agosto de 1996.
- 39 Julieta Haidar, "Las materialidades discursivas: un problema interdisciplinario", ponencia presentada en el congreso Medio Milenio del Español en América, Facultad de Artes y Letras de la Universidad de la Habana, diciembre de 1991, publicada en *Alfa*, Sao Paulo, núm. 36, 1992.
- 40 Julieta Haidar, "El poder y la magia de la palabra. El campo del análisis del discurso", en Norma del Río Lugo, *La producción textual del discurso científico*, México, Universidad Autónoma Metropolitana, 2000.
- 41 Olivier Rebol, *Lenguaje e ideología...*, op. cit.



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

CAPÍTULO 2

Génesis de la ideología de la sociedad competitiva

La modernidad: el fracaso de un proyecto de transformación social y humana

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 posmoderna¹ y a la "ideología de la sociedad competitiva".

Como es sabido, el fenómeno sociocultural de la modernidad, así como sus fuentes ideológicas, surgen 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, antiautoritario, naturalista y precedente importante del liberalismo clásico, podría resumirse como sigue:²

- 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.
- Reivindicación del valor del placer frente al ascetismo medieval, que niega la superioridad de la vida contemplativa y exalta 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 hu-

mana, 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.

Así, 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 moderna. 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 estatus 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 que 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.

Nicola Abbagnano³ atribuye el cambio a una influencia combinada del movimiento protestante y las transformaciones del judeo-cristianismo en el impulso al humanismo renacentista. Él explica que el judaísmo había perdido mucho terreno durante el imperio romano y el medievo; 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, el inmovilismo y el dogmatismo medieval cristiano. Esa acción combinada redundó 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 lo que se refiere a la responsabilidad individual y el puritanismo ético.

Sin embargo, como ha dicho Max Weber,⁴ 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 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.

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 entonces, 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.

Talcott Parsons,⁵ 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 considera los cuatro componentes estructurales básicos del sistema social: economía, personalidad, política y cultura; así, para él, 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.
- 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.
- Una, también progresiva, generalización de su sistema de valores.

El proceso evolutivo modernizador consiguió elevar la capacidad de la sociedad para la 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 más amplio, generalmente teórico —abstracto e impersonal— como fuente de las definiciones asumidas colectivamente.

De acuerdo con Nicolás Casullo,⁶ la cima de ese proceso de cambio sociocultural es 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. La nueva visión del mundo tiene a la razón como eje central; ésta se refleja en los distintos ámbitos de la interacción social como: Estado racional, sujeto racional, mercado racional, ejercicio del poder racional, vida cotidiana racional, etcétera.

Para nuestros fines, es necesario enfatizar que la Ilustración concibe que esta tarea de racionalizar el mundo no se consigue sino a través de un proceso educativo, lo que lleva a Eduardo Terrén⁷ a pensar el proyecto de cambio de la modernidad como 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. La modernización, una vez que ésta se complete con el triunfo absoluto de la razón, tendrá como producto fundamental “la sociedad educada”.

Sin embargo, ese proceso de cambio entró en una crisis, cada vez más profunda, ya en la segunda mitad del siglo XX y dio inicio a las transformaciones estructurales que reconocemos como la cultura o la sociedad posmoderna. René Villarreal,⁸ explica que 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:

1. El liberalismo económico clásico —época del *laissez faire*: siglo XIX.
2. El liberalismo keynesiano y nekeynesiano —*Welfare State* o Estado benefactor: décadas de los cuarenta a los setenta del siglo XX.
3. El liberalismo posmoderno o neoliberalismo —Estado mínimo: década de los ochenta a la actualidad.

El liberalismo clásico —en la concepción de Adam Smith y David Ricardo—, en el que se apoyaron las políticas que rigieron las modernas sociedades desde el siglo XIX y los inicios del XX, entendía que cada individuo, al buscar su propio beneficio en el marco de una economía de libre mercado, automáticamente generaba el equilibrio de pleno empleo y la optimización en la asignación de los recursos, como efecto de un funcionamiento autorregulado, expresión de las tendencias naturales de los sujetos sociales en beneficio de la comunidad. Con una vigencia de casi 100 años sobre los sistemas capitalistas del mundo, esta concepción encontró su límite en la gran crisis económica y social de finales de los años veinte, con efectos devastadores de recesión, desempleo y sobre todo desencanto 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 reali-

dad que elaboró John Maynard Keynes en su *Teoría general*,⁹ en 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 interpretación daría lugar, un tiempo después y con algunos matices, al proyecto ideológico, social y económico del *Welfare State* o “neokeynesiano”, como una propuesta que reformaba el funcionamiento del capitalismo al preconizar 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 cuarenta a los setenta. 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 la década de los setenta 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 explicaba, menos aún, los nuevos fenómenos de la globalización y la profundización de la brecha norte-sur.

El inicio de la crisis del Estado benefactor, en la década de los ochenta, 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. Pero, fue la caída del socialismo en la década de los noventa lo que más claramente favoreció la exacerbación de la divisa neoliberal: 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, dando lugar a esa visión de las cosas que aquí denominamos “ideología de la sociedad competitiva”. La nueva interpretación, traducida en políticas públicas, se convirtió en el nuevo “deber ser” de la interacción social, pero también 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”¹⁰ 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 setenta, 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.

Si seguimos a Pedro Montes,¹¹ puede decirse que esta ideología ha surgido como una estrategia de los nuevos centros de poder económico, para defender un modo de funcionamiento del sistema capitalista que les favorezca en la coyuntura actual de “onda larga recesiva de la crisis” y que se ha difundido a lo largo y ancho del planeta, como, en su momento, ocurrió con la visión del mundo del liberalismo.

Octavio Ianni¹² sostiene que una expresión clara del modo como se ha impuesto 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 instalado 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, 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.

En coincidencia 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 ori-

ginaria del capitalismo fue la ética protestante —el ascetismo, la renuncia al hedonismo y la actividad empresarial, incluidas las profesiones, 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 y el afán de lucro la sustituyen y se convierten en la esencia de las acciones, las relaciones, las instituciones y las organizaciones sociales, con el consiguiente 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 estatus, el afán de posesión de bienes materiales; se convierte en una jaula de hierro que aprisiona y coarta las posibilidades humanas, no dejando espacio para la autonomía y la autenticidad.

La posmodernidad: desencanto y crisis del relato ilustrado

El desencanto posmoderno alcanza también a la idea de un papel transformador del conocimiento y plantea el “agotamiento” del proyecto sociocultural, ético-político-educativo y cognoscitivo de la modernidad. En este sentido, Jean François Lyotard¹³ ha explicado 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; tenía como herramienta fundamental 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 Casullo,¹⁴ generó “un lenguaje de desconsuelo frente a la historia”.

Lyotard¹⁵ 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 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 moderna parece 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.¹⁶

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.¹⁷

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 estadounidenses, por ser aquéllas mejores postoras.¹⁸ 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 ésta 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”.¹⁹

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

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

Lyotard²⁰ 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 expuesta 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.²¹

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*.²²

En este contexto, los antiguos polos de atracción: el Estado-Nación, la clase, el partido, la profesión y la tradición, ya no provocan entusiasmo: “cada uno se ve remitido a sí mismo. Y cada uno sabe que ese sí mismo es poco”.²³

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: que asume que 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 con-

temporáneo que se simboliza en la “racionalidad tecnológica”, la alienación, la guerra, el deterioro del ambiente, etcétera.

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—; según la cual, 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 redespigüe del capitalismo liberal avanzado [...] que ha revalorizado el disfrute individual de bienes y servicios.²⁴

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, etcétera, 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 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 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.²⁵

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.²⁶

"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.²⁷

Modernidad y posmodernidad: la institución universitaria

Como hemos señalado, la visión científico-técnica del mundo y su relación con el proyecto emancipatorio era central en el proyecto ético-político-educativo de la modernidad. En él, la cultura occidental aparecía como el colofón de un proceso de cambio mundial iniciado en la Grecia clásica. El proyecto moderno nos hablaba de que desde esa época el conocimiento se acumulaba, perfeccionaba y depuraba continuamente, y constantemente incrementaba también su capacidad como instrumento de transformación social y humana. El trabajo de los científicos modernos y contemporáneos recuperaría y desarrollaría 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 en 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 dónde vinieron las nuevas ideas? ¿Quiénes fueron los sujetos sociales agentes de esa transformación en la visión del mundo? Las Cruzadas primero y los viajes comerciales, significaron la posibilidad de un contacto de los europeos con 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, china, japonesa, hindú, azteca, inca, etcétera, fueron revaloradas y sus ideas difundidas. Los intelectuales católicos se apropiaron 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 corporaciones,²⁸ 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 transmitir, argumentar y discutir los conocimientos de teología, filosofía, retórica, medicina griega —israelita, árabe o china—, derecho canónico; derecho romano, fue la corporación universitaria.

Aun siendo un producto medieval, la institución universitaria encarnaba 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 desenterrado 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, etcétera, y sobre esa base construían el espíritu que caracterizaría a la modernidad en el fu-

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 dónde vinieron las nuevas ideas? ¿Quiénes fueron los sujetos sociales agentes de esa transformación en la visión del mundo? Las Cruzadas primero y los viajes comerciales, significaron la posibilidad de un contacto de los europeos con 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, china, japonesa, hindú, azteca, inca, etcétera, fueron revaloradas y sus ideas difundidas. Los intelectuales católicos se apropiaron 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 corporaciones,²⁸ 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 transmitir, argumentar y discutir los conocimientos de teología, filosofía, retórica, medicina griega —israelita, árabe o china—, derecho canónico; derecho romano, fue la corporación universitaria.

Aun siendo un producto medieval, la institución universitaria encarnaba 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 desenterrado 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, etcétera, y sobre esa base construían el espíritu que caracterizaría a la modernidad en el fu-

turo, los monjes y clérigos más tradicionalistas reivindicaban el acercamiento al misticismo oriental hinduista, judío, etcétera.

Si seguimos a Rothblatt y Wittrock,²⁹ 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 no tuvo una forma única de organización desde su nacimiento, 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 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. En 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: se integran 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 impulsan 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 más 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 Cabal,³⁰ director del V Seminario General sobre la Universidad 1990-1992, recoge la interpretación de Francisco J. Vocos, para distinguir seis etapas en el desarrollo de la institución universitaria, a lo largo de su historia:

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 científica técnica y del propósito de poner la ciencia al servicio de la dominación de la naturaleza. Hasta aquí, según Vocos, se ha 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"*. Ya 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.

mica, 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 establecer lazos muy claros 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 con él respecto de las particularidades de su interpretación en las últimas dos etapas; sobre todo en la sexta, que no reflejan de manera correcta, desde nuestro punto de vista, 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 los 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 Gouldner³¹ abona esta idea de que los profesionales modernos no manifiestan ya el compromiso de transformación social y humana de la modernidad; él 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 Parsons,³² 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, etcétera. Para Parsons la educación y el conocimiento son instrumentos de competitividad entre los individuos y herramientas de cohesión social, no los factores de un proyecto de transformación humana y social.

La educación superior en México: de la escolástica al neoliberalismo

Veamos el caso de México, que ilustra claramente este tránsito de la escolástica —el proyecto de educación superior medieval— al neoliberalismo. Hasta mediados del siglo XIX, la educación superior mexicana respondió a la orientación que le imponía el hecho de ser una copia del funcionamiento 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.

A lo largo de los 100 años que van de la década de los setenta del siglo XIX a ese mismo periodo en el siglo XX, estuvo vigente, con to-

da 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, abarca cuatro momentos principales:

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, 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 algunos casos, pocos, esa institución universitaria preparó también funcionarios gubernamentales.

Clara Inés Ramírez y Armando Pavón³³ 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"; apuntaló así la conformación de la élite social.

La Real y Pontificia Universidad de México pronto dejó de ser la única institución de educación superior en el país. Junto a ella y a veces en competencia con ella, ciertas órdenes religiosas crearon colegios y escuelas; sin embargo, éstos debían sujetar sus enseñanzas a la supervisión y el visto bueno de aquella, toda vez que fungía como rectora de sus actividades.

Debe destacarse, en particular, 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 estatus 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 universidad 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 eran las quejas 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 Universidad; 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 Universidad 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 currículum 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 aislada y desligada de todo compromiso con los objetivos transformadores del Estado; además de que la escolástica siguió siendo el método, por excelencia, del trabajo académico en la época.

De todos modos, la élite cultural se deshizo poco a poco de sus lazos con el pensamiento religioso; y ya para finales 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 el que el Estado se hacía cargo del financiamiento, del compromiso de formar los cuadros administrativos y profesionales que el desarrollo nacional demandaba, y de la difusión de la cultura nacional.

Durante el Porfiriato 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.

A partir de las ideas de Augusto Comte,³⁴ 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 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 Latapí³⁵ 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.

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 periodo 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 y 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 la Independencia y, más señaladamente, en la época de la Reforma y el Porfiriato; 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 registraron, 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 las décadas de los cuarenta y cincuenta, 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. Vigente en el periodo que va de la década de los cuarenta a la de los setenta 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 a 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 la década de los cuarenta y los setenta del siglo XX; pero el fracaso de la planificación económica y las nuevas situaciones de crisis en los planos económico y político en la década de los ochenta 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. Con una clara presencia en la etapa de cambios en las orientaciones de política educativa del Estado mexicano que han tenido lugar a partir de la década de los ochenta 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 la década de los setenta 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 provenientes de diversos sectores sociales y democratizando el acceso.

- La conservación, producción y reproducción 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.

NOTAS

¹ 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

² N. Abbagnano, *Historia de la filosofía*, vol. 3, Barcelona, Montaner y Simón, 1978.

³ *Ibidem*.

⁴ Max Weber, *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*, México, Ediciones Co-yoacán, 1994.

⁵ Talcott Parsons, *El sistema de las sociedades modernas*, México, Trillas, 1988.

⁶ Nicolás Casullo (comp.), *El debate modernidad-posmodernidad*, Buenos Aires, Puntos Sur, 1989.

⁷ Eduardo Terrén, *Educación y modernidad. Entre la utopía y la burocracia*, Barcelona, Antrophos-Universidade da Coruña, 1999.

⁸ René Villarreal, *Liberalismo social y reforma del Estado. México en la era del capitalismo posmoderno*, México, NF-Fondo de Cultura Económica, 1993.

- ⁹ J. M. Keynes, *Teoría general de la ocupación, el interés y el dinero*, México, Fondo de Cultura Económica, 1974.
- ¹⁰ Los textos de David Osborne y Ted Gaebler, *La reinención del gobierno*, México, Paidós, 1997; y de Louis V. Gerstner, *Reinventando la educación*, Buenos Aires, Paidós, 1996; constituyen dos ejemplares muy claros de la visión de las cosas que tienen los teóricos de la reinención.
- ¹¹ Pedro Montes, *El desorden neoliberal*, Madrid, Trotta, 1996, p. 24.
- ¹² Octavio Ianni, *Teorías de la globalización*, México, Siglo Veintiuno, 1996.
- ¹³ Jean François Lyotard, *La condición posmoderna*, México, Rei, 1990.
- ¹⁴ Nicolás Casullo (comp.), *El debate modernidad-posmodernidad...*, op. cit.
- ¹⁵ J.F. Lyotard, *La condición...*, op. cit.
- ¹⁶ *Ibidem.*
- ¹⁷ *Ibid.*, p. 10.
- ¹⁸ Cfr. Hugo Aboites, "Modernización de la universidad estadounidense ¿un modelo para México?", en Eduardo Ibarra Colado (coord.), *La universidad ante el espejo de la excelencia*, México, Universidad Autónoma Metropolitana, 1993.
- ¹⁹ J.F. Lyotard, *La condición...*, op. cit., p. 18.
- ²⁰ *Ibidem.*
- ²¹ *Ibid.*, pp. 32-34.
- ²² *Ibid.*, p. 35.
- ²³ *Ibid.*, p. 36.
- ²⁴ *Ibid.*, p. 73.
- ²⁵ *Ibid.*, p. 78.
- ²⁶ *Ibid.*, p. 81.
- ²⁷ *Ibid.*, p. 87.
- ²⁸ 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.
- ²⁹ Rothblatt y Wittrock (comps.), *La universidad europea y americana desde 1800. Las tres transformaciones de la universidad*, Barcelona, Pomares-Corredor, 1996.
- ³⁰ Alfonso Borrero, Simposio permanente sobre la universidad. Quinto Seminario General 1990-1992, Conferencia I, ASCU-FES-ICFES, Bogotá, 1990.
- ³¹ Alvin Gouldner, *El futuro de los intelectuales y el ascenso de la nueva clase*, México, Alianza Universidad, 1986.
- ³² Talcott Parsons, *El sistema de las sociedades...*, op. cit.
- ³³ Clara Inés Ramírez y Armando Pavón, *La universidad novohispana: corporación, gobierno y vida académica*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, 1996.
- ³⁴ Augusto Comte, *La filosofía positiva*, México, Porrúa (col. Sepan Cuantos núm. 340), 1980.
- ³⁵ Pablo Latapí Sarre, *Un siglo de educación en México*, México, Fondo de Cultura Económica, 1998.

La ideología de la sociedad competitiva y su sistema de valores

Ética y educación

A tono con lo dicho respecto de los conceptos de cultura e ideología, en el presente trabajo adoptamos el punto de vista que considera al 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 humanos 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 Fullat,¹ 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" dice Fullat.

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 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 an-

- ⁹ J. M. Keynes, *Teoría general de la ocupación, el interés y el dinero*, México, Fondo de Cultura Económica, 1974.
- ¹⁰ Los textos de David Osborne y Ted Gaebler, *La reinención del gobierno*, México, Paidós, 1997; y de Louis V. Gerstner, *Reinventando la educación*, Buenos Aires, Paidós, 1996; constituyen dos ejemplares muy claros de la visión de las cosas que tienen los teóricos de la reinención.
- ¹¹ Pedro Montes, *El desorden neoliberal*, Madrid, Trotta, 1996, p. 24.
- ¹² Octavio Ianni, *Teorías de la globalización*, México, Siglo Veintiuno, 1996.
- ¹³ Jean François Lyotard, *La condición posmoderna*, México, Rei, 1990.
- ¹⁴ Nicolás Casullo (comp.), *El debate modernidad-posmodernidad...*, op. cit.
- ¹⁵ J.F. Lyotard, *La condición...*, op. cit.
- ¹⁶ *Ibidem.*
- ¹⁷ *Ibid.*, p. 10.
- ¹⁸ Cfr. Hugo Aboites, "Modernización de la universidad estadounidense ¿un modelo para México?", en Eduardo Ibarra Colado (coord.), *La universidad ante el espejo de la excelencia*, México, Universidad Autónoma Metropolitana, 1993.
- ¹⁹ J.F. Lyotard, *La condición...*, op. cit., p. 18.
- ²⁰ *Ibidem.*
- ²¹ *Ibid.*, pp. 32-34.
- ²² *Ibid.*, p. 35.
- ²³ *Ibid.*, p. 36.
- ²⁴ *Ibid.*, p. 73.
- ²⁵ *Ibid.*, p. 78.
- ²⁶ *Ibid.*, p. 81.
- ²⁷ *Ibid.*, p. 87.
- ²⁸ 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.
- ²⁹ Rothblatt y Wittrock (comps.), *La universidad europea y americana desde 1800. Las tres transformaciones de la universidad*, Barcelona, Pomares-Corredor, 1996.
- ³⁰ Alfonso Borrero, Simposio permanente sobre la universidad. Quinto Seminario General 1990-1992, Conferencia I, ASCU-FES-ICFES, Bogotá, 1990.
- ³¹ Alvin Gouldner, *El futuro de los intelectuales y el ascenso de la nueva clase*, México, Alianza Universidad, 1986.
- ³² Talcott Parsons, *El sistema de las sociedades...*, op. cit.
- ³³ Clara Inés Ramírez y Armando Pavón, *La universidad novohispana: corporación, gobierno y vida académica*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, 1996.
- ³⁴ Augusto Comte, *La filosofía positiva*, México, Porrúa (col. Sepan Cuantos núm. 340), 1980.
- ³⁵ Pablo Latapí Sarre, *Un siglo de educación en México*, México, Fondo de Cultura Económica, 1998.

La ideología de la sociedad competitiva y su sistema de valores

Ética y educación

A tono con lo dicho respecto de los conceptos de cultura e ideología, en el presente trabajo adoptamos el punto de vista que considera al 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 humanos 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 Fullat,¹ 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" dice Fullat.

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 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 an-

tropológica de esa comunidad; o al menos de la parte que en ella intenta el poder: la que logra plasmar como finalidades educativas su perspectiva de las cosas.

Valores, axiología, ética y moral

Por las mismas razones —mantener la congruencia con la definición de “cultura” que hemos asumido antes—, queremos partir del concepto de “valor” como “significación asignada”. Es decir, entendemos los valores como significados atribuidos a las cosas, a los sujetos, a sus acciones, a los procesos, a las relaciones, a los fenómenos, 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”, confusión que parte del hecho de que todas ellas se refieren, efectivamente 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 las 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 indivi-

duo 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. En este proceso, se constituye 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 hacen juicios de valor, establecen un “deber ser” a su conducta; aplican 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, etcétera. 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; las elevamos 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 explicar este asunto, partamos de la existencia de tres clase de procesos:

1. *La acción de "preferir"*. La capacidad, aptitud o disposición para "optar"; 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 es ella misma 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", "proyectador" 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, etcétera.
2. *La existencia de un "ideal"*. Representación del ser humano —hombre o mujer— "bueno", "eficiente", "comprometido", "bello", entre otros, como encarnación de lo preferible, sea que se trate de cualidades, conductas o modos de pensar. Los ideales constituyen también representaciones de objetos, si-

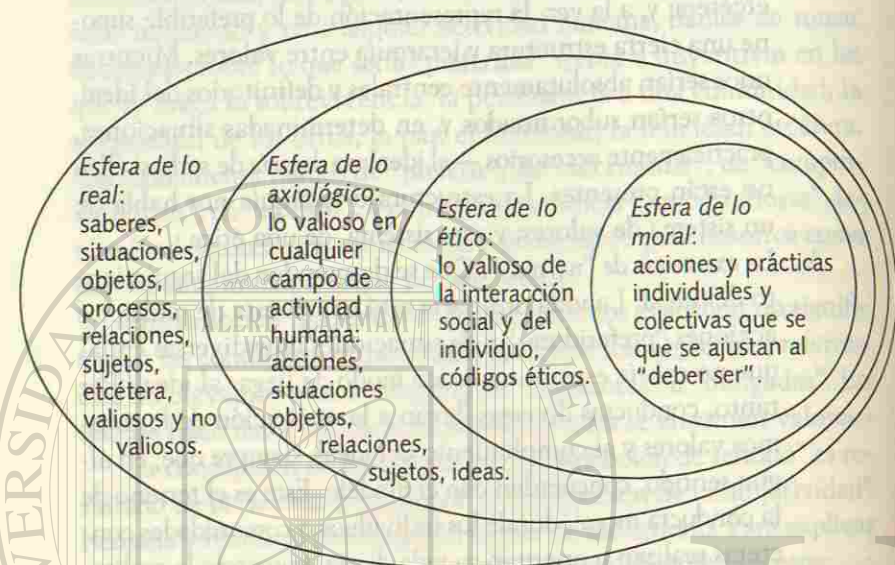
tuciones, procesos, igualmente buenos, eficientes, bellos, etcétera; y, a la vez, la representación de lo preferible supone una cierta estructura y jerarquía entre valores. Mientras unos serían absolutamente centrales y definitorios del ideal, otros serían subordinados y, en determinadas situaciones, prácticamente accesorios —el ideal no dejaría 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, etcétera, en cualquier esfera de la acción humana: cognoscitiva, económica, social, cultural, ética, psicológica, lúdica, religiosa, entre otras.
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. *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



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, 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 Cortina² en tres fuentes: Israel, la familia —*Génesis*—; Atenas, la *polis* —*Política, Moral a Eudemo* de Aristóteles—; y Londres, el Estado —*El Leviatán* de Hobbes.

La primera de estas tres tradiciones apunta al tema de la identidad como fundamento de la comunidad. Cortina observa que en el libro del *Génesis* 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 Aristóteles,³ 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 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.⁴

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 la integra.

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 y trae la paz y el bienestar con el imperio de la ley.

El liberalismo —Hobbes es uno de los primeros liberales— introduce una noción diferente 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 y daba 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 en 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 a hacerlo: aun 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 convic-

ción, 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 la 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 Bilbeny⁵ 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 respectivamente.

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.⁶

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.

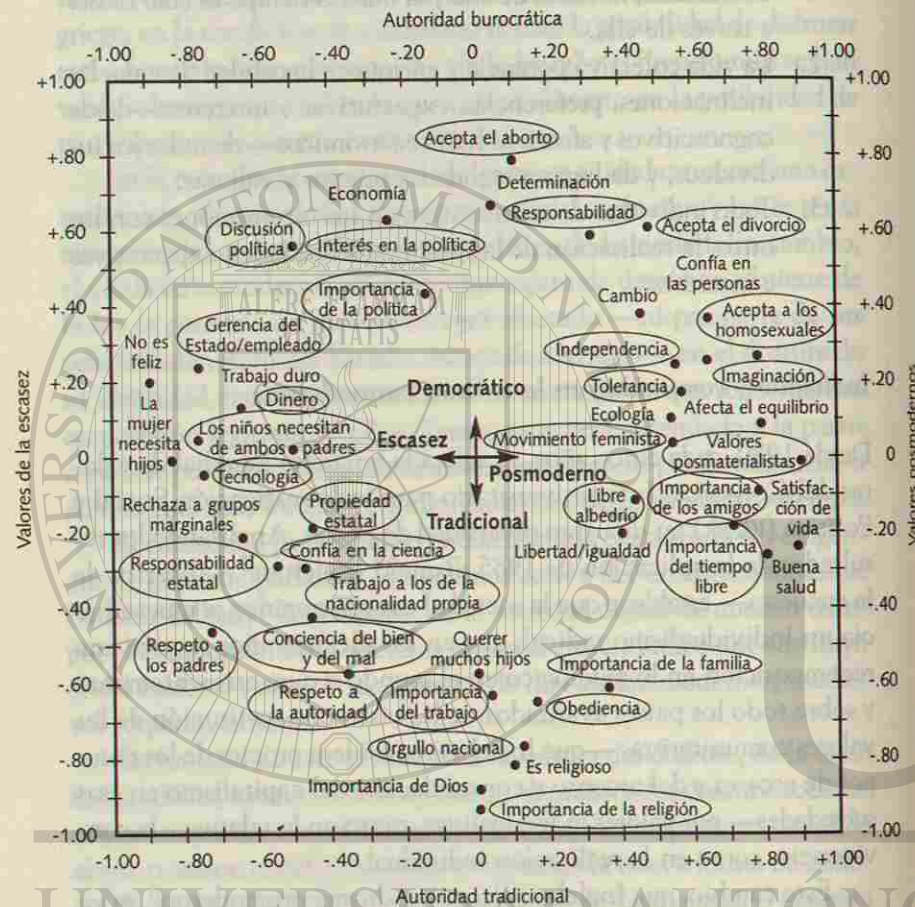
Individuo y comunidad en la cultura posmoderna

Desde 1980, cada cinco años, se aplica la encuesta mundial de valores del Consorcio Interuniversitario para la Investigación Social y Política (ICPSR) en una gran diversidad de países. Analizando los resultados de la aplicación de 1985, Ronald Inglehart⁷ —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 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.

Cuadro 1. Inglehart: correlación entre autoridad estatal y valores



FUENTE: Ronald Inglehart, "Modernización y posmodernización. La transformación de la relación entre desarrollo económico y cambio cultural y político", *Este País*, Sección Folios, núm. 38, p. 38/VIII, (versión CD).

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 del cuadro anterior, 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, estas sociedades viven 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 aun de lazos de sangre, en el ejercicio del poder.

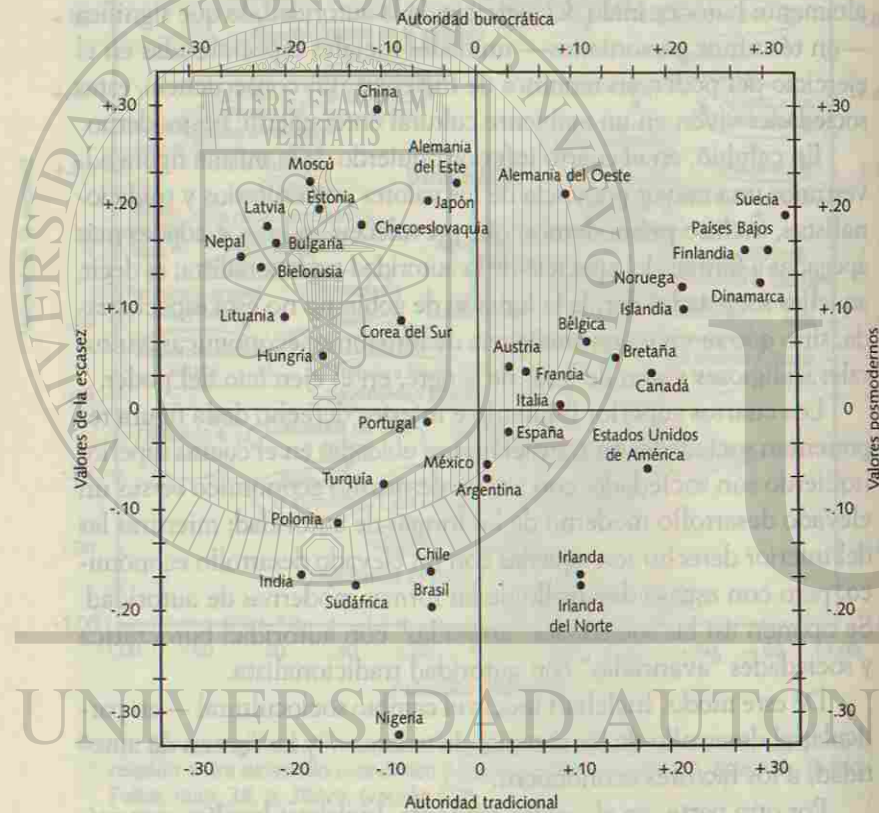
Los cuartos superior izquierdo e inferior derecho de la figura representan sociedades en transición. Las ubicadas en el cuarto superior izquierdo son sociedades con escaso desarrollo económico *versus* un elevado desarrollo moderno de las formas de autoridad; mientras las del inferior derecho son aquellas 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 socio-cultural —en particular el desarrollo de los sistemas de valores— y las formas de autoridad, a los factores económicos.

Por otra parte, en el cuadro siguiente, 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 los 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, etcétera.

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 los padres y hermanos y, sobre todo, que los conciudadanos.

Cuadro 2. Inglehart: autoridad estatal y valores, por países



FUENTE: Ronald Inglehart, "Modernización y posmodernización. La transformación de la relación entre desarrollo económico y cambio cultural y político", *Este País*, Sección Folios, núm. 38, p. 38/viii, (versión CD).

Como puede apreciarse, los países avanzados y económicamente poderosos que participaron en la encuesta se concentran en el cuarto superior derecho de la figura. 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 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 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 aun 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.

Se trata de propuestas de cambio que, al 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. 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.

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 la década de los ochenta del pasado siglo XX.

En la confrontación actual en torno a las finalidades en educación superior 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 fina-

lidades 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 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. Esa 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.⁸

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 desafección hacia lo público. Con lo cual la democracia se ve amenazada en sus propios cimientos.⁹

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,¹⁰ 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 reivindicaban los aspectos comunitaristas de la concepción liberal de la vida social.

En nombre de esa supuesta recuperación del "espíritu" liberal clásico, el neoliberalismo critica 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", etcétera.

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".¹¹ 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, constituyen, 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.

La crisis posmoderna de la comunidad ética y democrática como valor

Según hemos 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 cobra 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 a 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 otra 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".¹²

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.

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 ética 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.¹³

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 decimonónica. 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 se desarrolló la concepción de

la democracia como "igualdad ante la ley" y "libertad individual" de participación.

Es un hecho que, a lo largo de la segunda mitad del pasado siglo XX, se perfilaba un desvanecimiento de la relevancia social de las nociones modernas de "comunidad", "ciudadanía" y "democracia". En el presente, muchas voces han enfatizado la inviabilidad de dichas nociones 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 indubitadamente 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 y 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.¹⁴

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 todo, desde la sensualidad y la sensoriedad, mientras dure.

Se ha impuesto así, según apuntamos antes, el síndrome cultural posmoderno¹⁵ 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 protec-

ción 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, Camps¹⁶ considera que, efectivamente, es necesario 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.¹⁷

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 contemplan la heterogeneidad, la diversidad y la posibilidad de que los intereses y expectativas minoritarias —que nunca serán mayoritarias— puedan ser realizados 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 dé lugar a valores universalizables.

En un curso ofrecido en la ciudad de Monterrey, Nuevo León, 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 jus-

ticia de la mayoría e invocan 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 serán una construcción colectiva que se ha universalizado porque responde a los intereses de todos.

A partir de estos planteamientos, Mardones 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.

NOTAS

- ¹ Octavi Fullat, *Filosofías de la educación*, CEAC, 1995.
- ² Adela Cortina, *Alianza y contrato: Política, ética y religión*, Madrid, Trotta, 2001.
- ³ Aristóteles, *Ética a Nicómaco*, México, Porrúa, 1975.
- ⁴ *Ibid.*, I, p. 2.
- ⁵ Norbert Bilbeny, *La revolución en la ética. Hábitos y creencias en la sociedad digital*, Barcelona, Anagrama (col. Argumentos), 1997.
- ⁶ *Ibidem.*
- ⁷ Ronald Inglehart, “Modernización y posmodernización. La transformación de la relación entre desarrollo económico y cambio cultural y político”, *Este País*, Sección Folios, núm. 38, p. 38/VIII (versión CD), México, 1994.
- ⁸ Victoria Camps, *Paradojas del individualismo*, Barcelona, Crítica (col. Drakontos), 1993, p. 11.
- ⁹ *Ibid.*, p. 14.
- ¹⁰ Peter Berger y Thomas Luckmann, *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires, Amorrortu, 1979.
- ¹¹ Victoria Camps, *Paradojas del...*, *op. cit.*, p. 21.
- ¹² Victoria Camps, “La identidad ciudadana”, extracto de conferencia en *El País Digital*, 26 de abril de 2000.
- ¹³ *Ibidem.*
- ¹⁴ Victoria Camps, “La universalidad ética y sus enemigos”, en Salvador Giner y Ricardo Scartezzini (eds.), *Universalidad y diferencia*, Madrid, Alianza, 1996, p. 137.
- ¹⁵ Ronald Inglehart, “Modernización y posmodernización...”, *op. cit.*
- ¹⁶ Victoria Camps, “La universalidad ética...”, *op. cit.*, p. 138.
- ¹⁷ *Ibid.*, p. 140.

RECAPITULACIÓN SOBRE LOS FUNDAMENTOS TEÓRICO-CONCEPTUALES

En estos tres capítulos —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.

También 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, evidenciamos 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.

Vimos además 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”; partimos 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 relativamente comunitarista a otro, fundamentalmente individualista.

Hablamos ahí 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 libertad, democracia y 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”, esta ideología se convierte en discurso de cambio educativo para las instituciones de educación superior en el mundo, en particular en México.

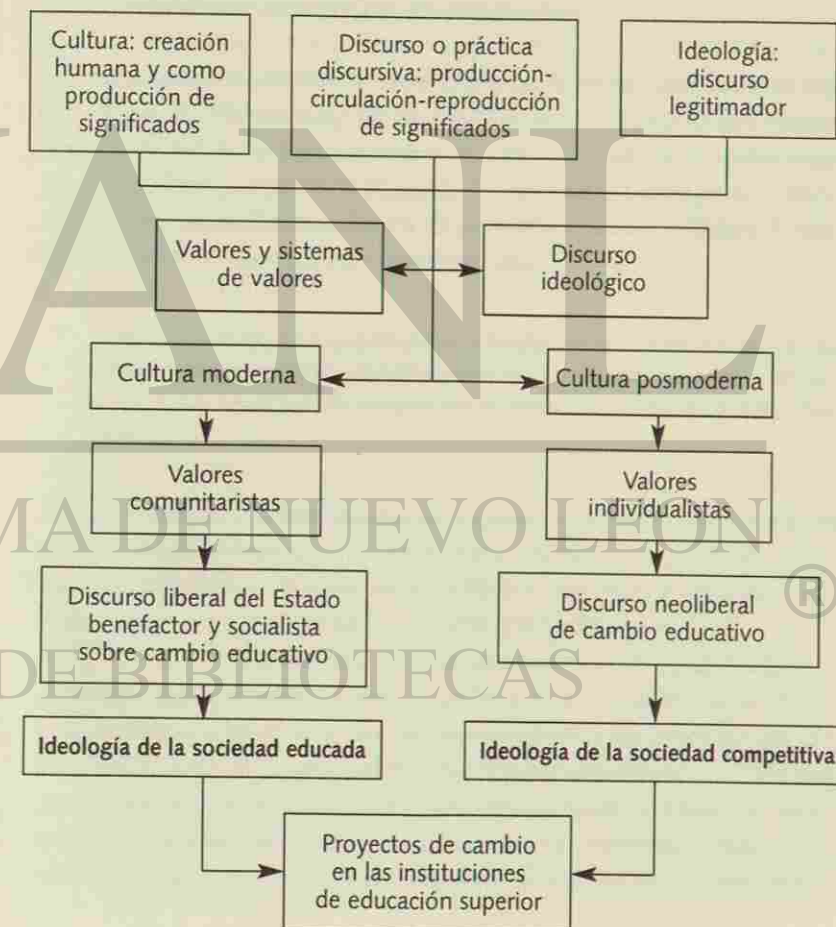
En la tercera línea temática, expuesta en el apartado relativo al sistema de valores de la “ideología de la sociedad competitiva”, partimos de una conceptualización de la ética y los valores. Realizamos una caracterización del sistema de valores de la posmodernidad como ética individualista, nacida de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

Presentamos ahí la idea de que la ética individualista posmoderna abandona y critica 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 articulan en torno a los valores de productividad, eficiencia, competitividad, responsabilidad individual y realización personal.

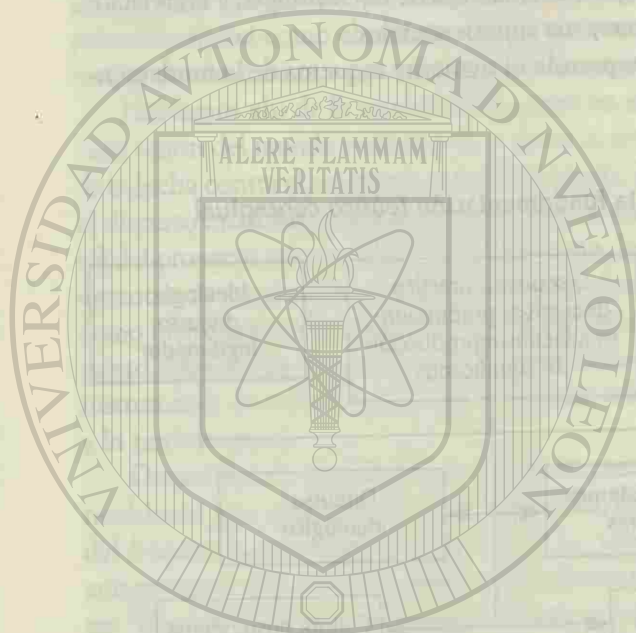
En el marco de estas tres líneas de problemas se inscribe este trabajo. El cual, como exponemos en la introducción, se ocupa de reflexionar sobre el proyecto neoliberal de cambio educativo en México como expresión de la “ideología de la sociedad competitiva”; como un discurso a través del cual se legitiman 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.

Esquema de la fundamentación teórico conceptual



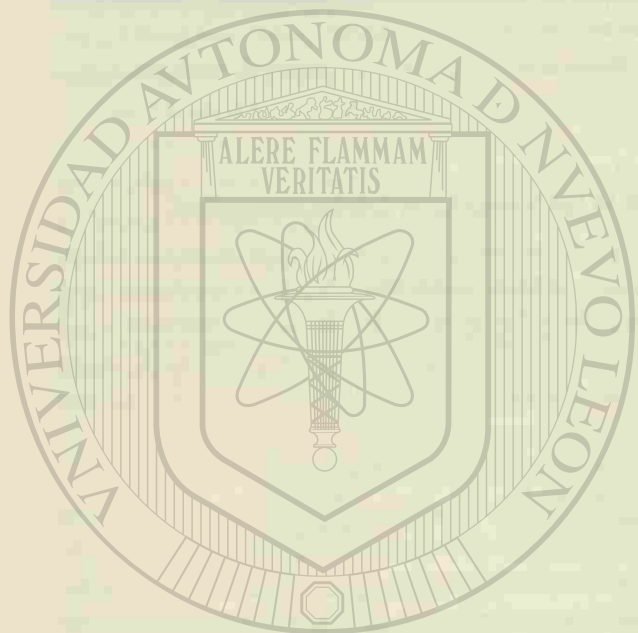
El discurso neoliberal de cambio educativo



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS





UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN
DIRECCIÓN GENERAL DE INVESTIGACIONES

CAPÍTULO 4

Las orientaciones metodológicas

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,¹ 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.²

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”.³ 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.⁴

En la introducción a *Studies in theory of ideology*,⁵ 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 el cual la significación puede ser una máscara de la represión.⁶

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.⁷

Gilberto Giménez Montiel⁸ reseña estas fases en los siguientes términos:

1. Una fase preliminar: “hermenéutica de la vida cotidiana” o interpretación de la doxa, en la que se reconstruye, mediante

recursos etnográficos —entrevistas, observación participante—, la interpretación cotidiana de las formas simbólicas en la vida social.

2. 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.
3. 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.⁹

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, 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

tos 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.

Norman Fairclough: la reproducción de las relaciones de poder

Norman Fairclough¹⁰ 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 —a quienes expondremos más adelante—, 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 —coinciden los tres autores— recae lo fundamental del análisis.

Cuatro nociones son centrales en la propuesta de Fairclough:

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

minado por ellas, y contribuye tanto a la continuidad como al cambio social.¹¹

Si partimos de que el lenguaje no es algo estable, unitario y homogéneo —idea de *langue* en Saussure—, sino que se caracteriza por la diversidad, la lucha y los conflictos de poder, Fairclough plantea que, si la homogeneidad en el lenguaje se alcanza, será sólo como resultado de una imposición por parte de aquéllos que tienen el poder para conseguirlo,¹² lo cual implica:

- Que el lenguaje es una parte de la sociedad y no algo externo a ella.
- 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.¹³

El fenómeno lingüístico es social en el sentido de que siempre que la gente habla o escucha, escribe o lee, lo hace de 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".¹⁴

En correspondencia con las tres dimensiones del discurso: texto, contexto e interpretación, 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— “a través de una combinación de lo que hay en el texto y lo que hay en el ‘intérprete’”¹⁵ —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 —*interpreters 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 socioantropológico.

Fairclough¹⁶ 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. Retoma a Foucault y 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 diferentes:¹⁷ los funcionarios tienen un tipo de discurso, los alumnos otro, los profesores y académicos otro, etcétera.

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; en este planteamiento Fairclough coincide plenamente con Thompson.

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 de éstos 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, etcétera. 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, construyendo 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”; etcétera.

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 se expresa, fundamentalmente, 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 en 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, para hablar de finalidades educativas

debe usarse el término “misión”, en lugar de otros como: “proyecto educativo”, “fines”, “papel”, etcétera.

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, los 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 aquellos que en esas instituciones tienen una posición que lo detenta. 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, etcétera.

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 Brunner¹⁸ 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”, etcétera.

Por supuesto que el poder en el discurso, o detrás del discurso, no es una situación permanente o indisputada:

El poder "en" o "detrás del" 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.¹⁹

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.

Julieta Haidar y Lidia Rodríguez: el funcionamiento discursivo del poder y la ideología

Con la categoría de "práctica discursiva" como base para el análisis, Julieta Haidar y Lidia Rodríguez²⁰ 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:

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.

Esta propuesta metodológica se sustenta en lo que Haidar (1992) llama una "definición completa del discurso"²¹ 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 immanentes 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.²²

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 para ajustarla a la ideología de la sociedad competitiva.

Una vez definida la categoría más amplia, el modelo propuesto por Haidar y Rodríguez plantea realizar el análisis en torno a 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.

Primer núcleo: la tipificación del discurso

Los elementos para una tipología de los discursos, según Haidar y Rodríguez²³ 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 discurso²⁴ —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.

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 a reflexionar sobre el contexto sociocultural 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:

1. El objeto de estudio en la investigación —las particulares relaciones de poder que se quiere investigar.
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. Haidar²⁵ 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 análisis de la interdiscursividad según lo plantean varios de los autores presentados por Haidar.
4. Las formaciones imaginarias en el discurso.

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 y dominar su pesada y temible materialidad”.²⁶ Con 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).

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 socio-cultural 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 social²⁷ 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 arbitrarias, sino orgánicas e históricamen-

te 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, de saberes y nociones políticas, éticas, etcétera, 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", ésta ha sido desarrollada por Foucault, de quien la retoma Haidar para aplicarla al análisis del discurso. Una formación discursiva se refleja en ausencias y presencias en la producción discursivo-textual, tales como las siguientes:

- Lo que no se puede decir —lo excluido.
- Lo que se debe decir —lo impuesto.
- Cómo se debe decir.
- Cuándo se debe decir.

- Quién lo dice.
- A quién lo dice.

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 interdiscursividades, con este concepto 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.²⁸

Por otra parte, la dialéctica de la interdiscursividad —según Haidar y Rodríguez—²⁹ 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, etcétera— o de lo implícito —premisas ideológicas compartidas que garantizan la sumisión al poder y al poder del saber.

El análisis de la interdiscursividad es también, en cierto modo, 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.

Las formaciones imaginarias

Una cuarta forma de entender las condiciones de producción, circulación y recepción del discurso, que —según Haidar—³⁰ proviene también de Pechêux; se refiere a las formaciones imaginarias que operan en cualquier discurso. Pechêux 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.

Tercer núcleo: el funcionamiento discursivo de la ideología y el poder

El funcionamiento discursivo de la ideología y el poder da lugar —según Haidar— a una serie de “materialidades” cuya identificación nos permite entender el modo como se consigue, a través de cadenas argumentativas, el apuntalamiento de relaciones de poder. A cada una de estas materialidades 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 aparezcan en un orden que los articula y que el productor y el receptor puedan seguir.

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 vehicular 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:

Propuestas metodológicas y sus núcleos de análisis			
NÚCLEOS	THOMPSON	FAIRCLOUGH	HAIDAR
Primero	<i>Hermenéutica de la vida cotidiana.</i> (Interpretación de los participantes respecto de las formas simbólicas).	<i>Descripción.</i> (Establecimiento de las propiedades formales del texto).	<i>Tipificación del discurso.</i> (Caracterización del discurso a partir de su función, objeto discursivo, sujetos del discurso, institución social que lo produce y macro-operaciones discursivas).
Segundo	<i>Análisis formal de la estructura interna de las formas simbólicas capaces de representar y simbolizar.</i> (Sintaxis, semiosis, argumentación, determinaciones históricas y sociales).	<i>Interpretación.</i> (Análisis de las relaciones entre el texto y la interacción discursiva).	<i>Consideración de las condiciones de producción-circulación-recepción del discurso en la relación poder-ideología-discurso.</i> (Análisis de las condiciones de

	del texto, modalización, etcétera).		posibilidad del discurso, de las implicaciones entre formación social, discursiva y textual, de las formaciones imaginarias de los sujetos de discurso y la interdiscursividad).
Tercero	<i>Interpretación y reinterpretación.</i> (Interpretación del investigador para ser confrontada con la de los participantes y conjuntamente con ellos desvelar el carácter ideológico del discurso y su función de sostén de relaciones asimétricas de poder, buscando transformarlas).	<i>Explicación.</i> (Análisis de las relaciones entre interacción discursiva y contexto social).	<i>Funcionamientos discursivos del poder y la ideología.</i> (Análisis de las materialidades del discurso que subyacen en los mecanismos propios del funcionamiento del poder y la ideología).

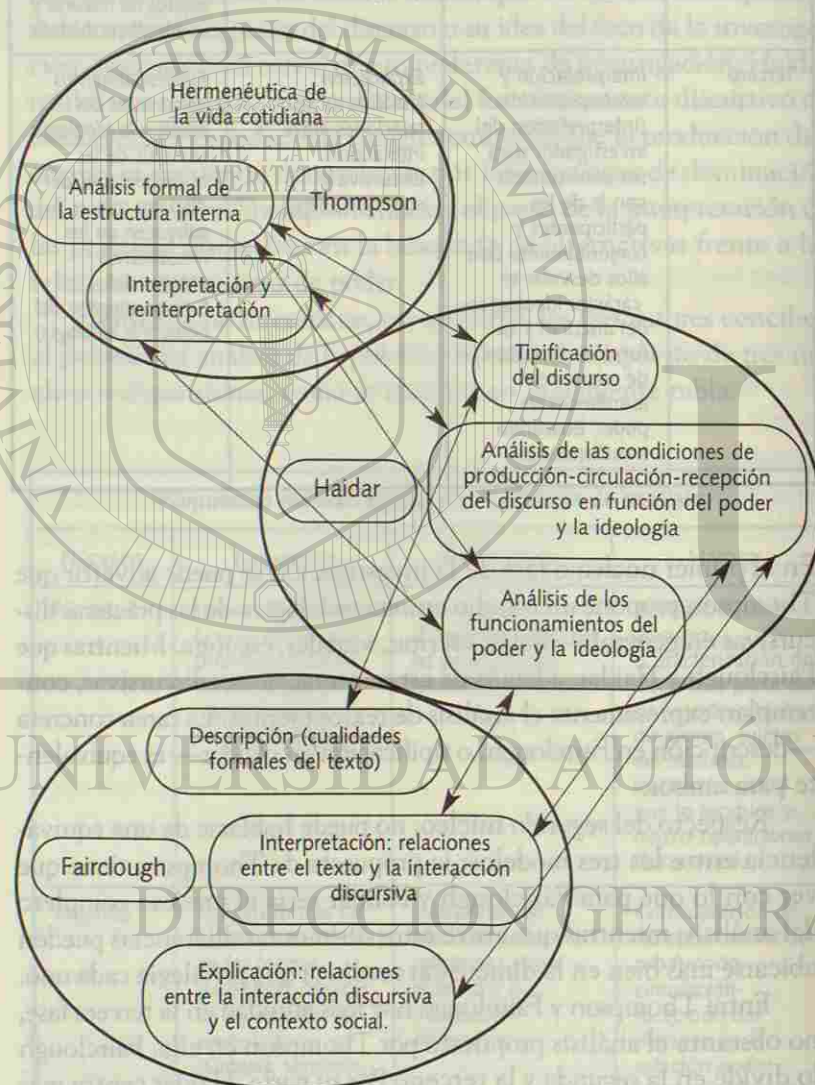
En el primer núcleo o fase de la investigación se puede advertir que Thompson propone un estudio etnometodológico de las prácticas discursivas en general —orales, escritas, visuales, etcétera. Mientras que Fairclough y Haidar, además de estas interacciones discursivas, contemplan expresamente el análisis 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:

Interrelación de las propuestas metodológicas



NOTAS

- 1 John B. Thompson, *Ideología y cultura moderna*, Universidad Autónoma Metropolitana, México, 1993.
- 2 *Ibíd.*, p. 301.
- 3 *Ibíd.*, p. 302.
- 4 *Ibíd.*, p. 306.
- 5 John B. Thompson, *Studies in theory of ideology*, (reprint), Los Angeles, University of California Press, 1985.
- 6 *Ibíd.* p. 10.
- 7 *Ibíd.*
- 8 Gilberto Giménez Montiel, "La teoría y el análisis de la cultura. Problemas teóricos y metodológicos", en Jorge González y Jesús Galindo (coords.), *Metodología y cultura*, México, Conaculta, 1994.
- 9 *Ibíd.* p. 62.
- 10 Norman Fairclough, *Language and power*, London, Longman, 1989.
- 11 *Ibíd.*
- 12 Verbigracia, 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, etcétera, 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.
- 13 Norman Fairclough, *Language and power*, *op. cit.*, p. 3.
- 14 *Ibíd.* p. 23.
- 15 *Ibíd.* p. 141.
- 16 *Ibíd.*
- 17 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, etcétera, sobre una situación dada, por ejemplo, la modernidad, pero también podría ser la perspectiva moderna, frente a la medieval, etcétera.
- 18 José Joaquín Brunner, *Los intelectuales y las instituciones de la cultura*, México, Universidad Autónoma Metropolitana/Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, 1989.
- 19 Norman Fairclough, *Language and power*, *op. cit.*, p. 68.
- 20 Julieta Haidar y Lidia Rodríguez, "Funcionamiento del poder y de la ideología en las prácticas discursivas", en *Dimensión Antropológica*, año 3, vol. 7, mayo-agosto de 1996.
- 21 Véanse páginas 46 y 47 de este libro.
- 22 Julieta Haidar, "Las materialidades discursivas: un problema interdisciplinario", ponencia presentada en el congreso Medio Milenio del Español en América,

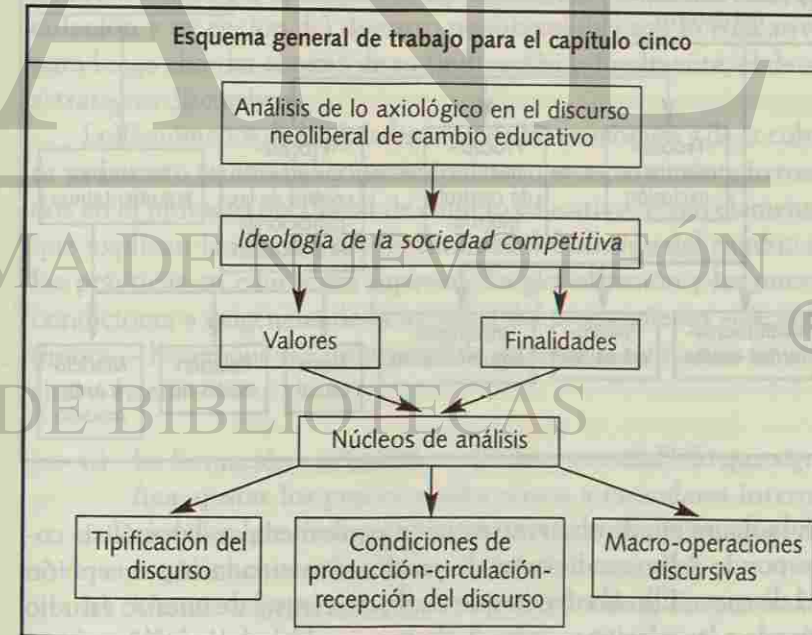
Facultad de Artes y Letras de la Universidad de la Habana, diciembre de 1991, publicada en la revista *Alfa*, Sao Paulo, núm. 36, 1992, p. 144.

- ²³ Julieta Haidar y Lidia Rodríguez, "Funcionamiento del poder...", *op. cit.*
- ²⁴ 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.
- ²⁵ Julieta Haidar, "El poder y la magia de la palabra. El campo del análisis del discurso", en Norma del Río Lugo, *La producción textual del discurso científico*, México, Universidad Autónoma Metropolitana, 2000.
- ²⁶ Citado en *ibidem*.
- ²⁷ El concepto de "formación social" que usan es el elaborado por el marxismo alrededor de la década de los sesenta, en términos de modo de producción históricamente determinado —el libro de estos autores es de 1971.
- ²⁸ Cfr. Julieta Haidar, "El poder y la magia...", *op. cit.*
- ²⁹ Julieta Haidar y Lidia Rodríguez, "Funcionamiento del poder...", *op. cit.*
- ³⁰ Julieta Haidar, "El poder y la magia...", *op. cit.*

Análisis del proyecto neoliberal de cambio educativo

Introducción

Como queda dicho, el análisis que realizamos en este trabajo se ajusta a la metodología definida por Haidar y Rodríguez;¹ no obstante, en algunos casos haremos adecuaciones en función de un mejor tratamiento a nuestro objeto de estudio; recurriremos también a las orientaciones de Thompson y Fairclough.



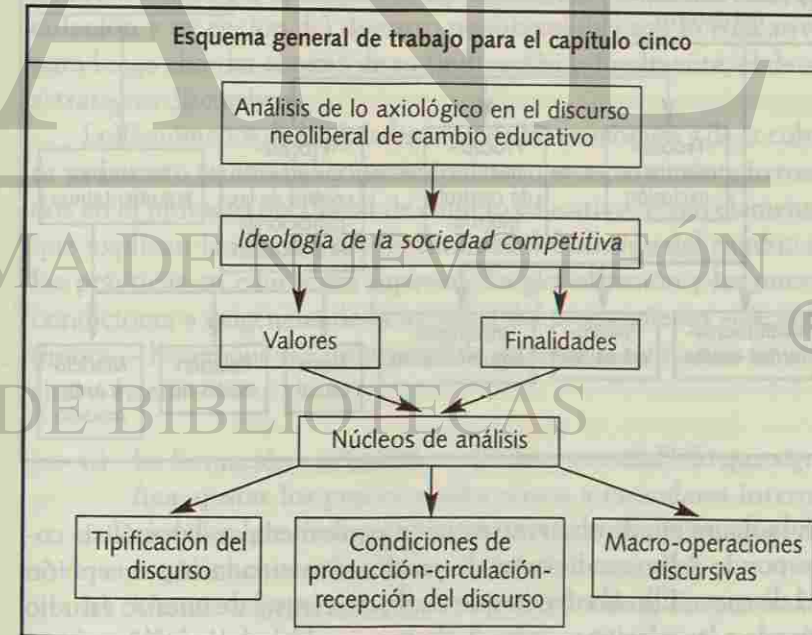
Facultad de Artes y Letras de la Universidad de la Habana, diciembre de 1991, publicada en la revista *Alfa*, Sao Paulo, núm. 36, 1992, p. 144.

- ²³ Julieta Haidar y Lidia Rodríguez, "Funcionamiento del poder...", *op. cit.*
- ²⁴ 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.
- ²⁵ Julieta Haidar, "El poder y la magia de la palabra. El campo del análisis del discurso", en Norma del Río Lugo, *La producción textual del discurso científico*, México, Universidad Autónoma Metropolitana, 2000.
- ²⁶ Citado en *ibidem*.
- ²⁷ El concepto de "formación social" que usan es el elaborado por el marxismo alrededor de la década de los sesenta, en términos de modo de producción históricamente determinado —el libro de estos autores es de 1971.
- ²⁸ Cfr. Julieta Haidar, "El poder y la magia...", *op. cit.*
- ²⁹ Julieta Haidar y Lidia Rodríguez, "Funcionamiento del poder...", *op. cit.*
- ³⁰ Julieta Haidar, "El poder y la magia...", *op. cit.*

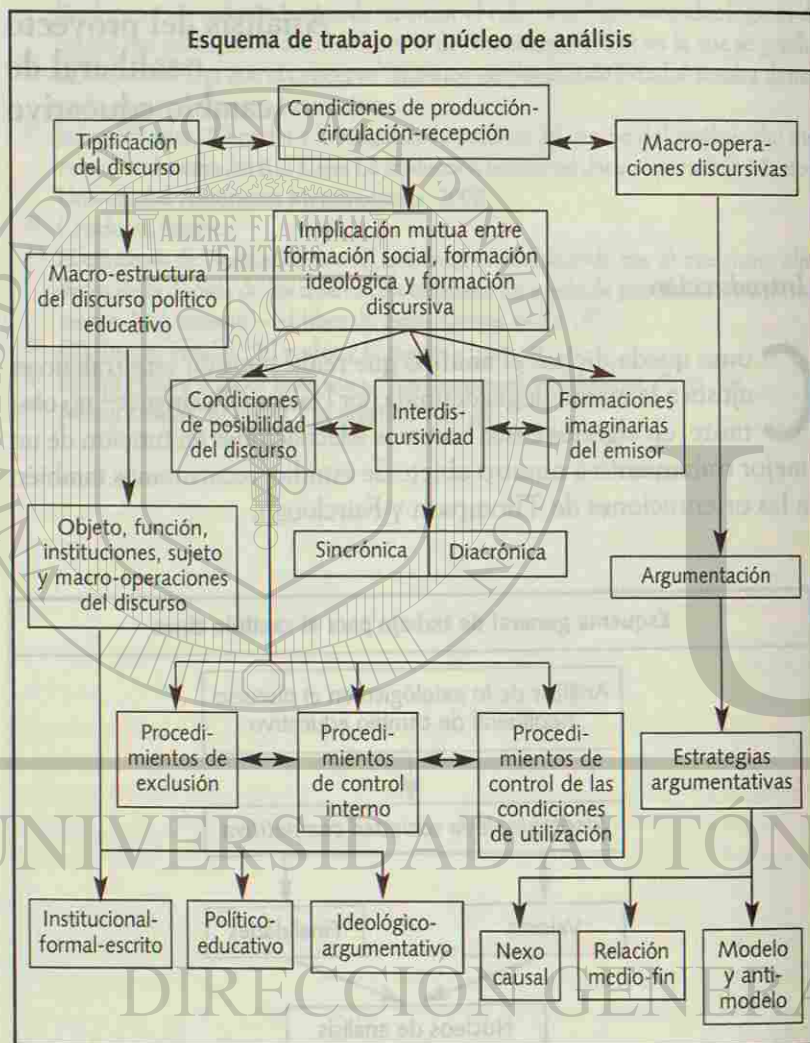
Análisis del proyecto neoliberal de cambio educativo

Introducción

Como queda dicho, el análisis que realizamos en este trabajo se ajusta a la metodología definida por Haidar y Rodríguez;¹ no obstante, en algunos casos haremos adecuaciones en función de un mejor tratamiento a nuestro objeto de estudio; recurriremos también a las orientaciones de Thompson y Fairclough.



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



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 educa-

tivo —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 bidireccionales en el esquema, 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.

Introducción al análisis de las condiciones de producción-circulación-recepción del discurso neoliberal de cambio educativo

Comenzaremos por el análisis de las condiciones de producción, circulación y recepción del discurso neoliberal de cambio educativo, para luego abordar el tema de su tipificación y, finalmente, el de sus estrategias discursivas.

Los fenómenos de la globalización de las economías y de la cultura y el nuevo estatus 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”, lo que significa ajustar los procesos educativos a estándares internacionales que los hagan competitivos en los mercados y los organismos acreditadores en el ámbito mundial.
- b) Un nuevo papel de los profesionales donde se destaca sus habilidades y destrezas más que su formación humana o social,

es decir, impulsar el conocimiento aplicable, antes que otros saberes.

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 padecen alguna clase de incapacidad mental, por ejemplo los llamados “globalifóbicos” —un calificativo al que los miembros de las distintas organizaciones sociales que integran ese movimiento responden autodefiniéndose como “globalicríticos”.

Ese contexto sociocultural es el que sirve de fundamento y en él circula —y es recibido— el proyecto neoliberal de cambio educativo. Constituye el marco sociocultural, ideológico y de relaciones de poder en el cual se vuelve inteligible y significativo ese discurso. Ese contexto es para el discurso neoliberal de cambio educativo: objeto discursivo impuesto; premisas compartidas o acuerdos iniciales entre los participantes; y sentido al que apuntalan e intentan consolidar y defender las propuestas. De este modo, tenemos que:

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. La condición posmoderna es una “nueva situación social” que resulta de la crisis de la modernidad y la visión de la educación que aquella sostenía: ideología de la sociedad educada.
2. Los fenómenos de la globalización y el nuevo estatus del conocimiento, producto de la crisis del proyecto político-educativo emancipatorio de la modernidad, constituyen los motores principales del cambio posmoderno y su ideología de la sociedad competitiva.
3. En la actualidad, ante la necesidad del cambio, los organismos oficiales y las burocracias de las instituciones de educación superior han asumido como propio el proyecto neoliberal de cambio educativo, concretado en la ideología de la sociedad competitiva; desdeñan y condenan cualquier otra alternativa.

Apoyados en Haidar y Rodríguez estudiaremos esas condiciones de producción-circulación-recepción de los discursos, con base en los siguientes cuatro ejercicios:

- a) 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) Análisis de las condiciones de posibilidad del discurso neoliberal de cambio educativo.
- c) Análisis de su interdiscursividad.
- d) 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 permitirán esclarecer el modo como la práctica social delimita y es condicionada, a su vez, por la práctica discursiva, en una implicación mutua entre formación social, formación ideológica y formación discursiva.

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 neoliberal de cambio educativo, como hemos dicho arriba, 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 estruc-

tura 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 multipropósito, las plantas multiproducto, 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 constante de los trabajadores y de horarios limitados y flexibles tasados por hora de trabajo o tarea.

Los nuevos esquemas, 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 de 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 sido 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. A partir 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 intraempresarial nacional e internacional, promoviendo la competencia entre países y cadenas productivas, 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 trabajadores, con 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 trabajadores periféricos sin derechos, todo lo que redundará en fragmentación, exclusión y marginalidad de determinados sectores sociales.

Las instituciones educativas, en la medida en que asumen 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 y a las nuevas condiciones de la competencia entre profesionales. De este modo se podrá contribuir —se asegura—, desde los procesos de formación de profesionales, al desarrollo sustentable y a la competitividad de cada país.

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 y con los llamados "sectores productivos", es decir, empresarios y sus representantes en cámaras y asociaciones, incluso a escala mundial, lo que propicia la internacionalización del currículum y una mayor movilidad de los estudiantes.

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.

Tipificación del discurso en el proyecto neoliberal de cambio educativo

Abordemos ahora la tarea de la tipificación del discurso neoliberal de cambio educativo. Comenzaremos por decir que la práctica discursiva que vehiculiza la ideología de la sociedad competitiva está representada por una serie de producciones discursivas y sus correlativas acciones, provenientes de organismos internacionales de financiación, coordinación, colegiación y acreditación, tales como el Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional, la UNESCO y

- 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 trabajadores, con 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 trabajadores periféricos sin derechos, todo lo que redundará en fragmentación, exclusión y marginalidad de determinados sectores sociales.

Las instituciones educativas, en la medida en que asumen 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 y a las nuevas condiciones de la competencia entre profesionales. De este modo se podrá contribuir —se asegura—, desde los procesos de formación de profesionales, al desarrollo sustentable y a la competitividad de cada país.

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 y con los llamados "sectores productivos", es decir, empresarios y sus representantes en cámaras y asociaciones, incluso a escala mundial, lo que propicia la internacionalización del currículum y una mayor movilidad de los estudiantes.

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.

Tipificación del discurso en el proyecto neoliberal de cambio educativo

Abordemos ahora la tarea de la tipificación del discurso neoliberal de cambio educativo. Comenzaremos por decir que la práctica discursiva que vehiculiza la ideología de la sociedad competitiva está representada por una serie de producciones discursivas y sus correlativas acciones, provenientes de organismos internacionales de financiación, coordinación, colegiación y acreditación, tales como el Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional, la UNESCO 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 tres documentos institucionales: *Proyecto Plan de Desarrollo 1997-2000* de la UNAM; *Visión Universidad 2006* de la UANL; y *Misión hacia el 2005* del ITESM. 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 texto,² aquellas 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; hacen que las expectativas de los participantes se vean satisfechas y el texto cumpla su función de mantener el orden social y respondiendo a una elevada rutinización de la práctica social que, como afirma Fairclough: "establece y cierra agendas".³
- 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.

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 las cuales 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 comunidad universitaria, 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, etcétera.
- 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 de los documentos —“estructura informal”, la llama John B. Thompson— y difiere de la que manifiestamente se expresa en el propio texto, en sus encabezados, el plan del documento o su índice.

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 y la muestra 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:

1. La primera sección: legitimación del emisor y sus receptores

Una primera sección de los documentos 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”. Esta sección manifiesta también uno de los procedimientos de control en relación con los interlocutores descritos por Haidar;⁴ procedimientos que, en relación con el emisor, permiten distinguir sujetos del discurso en los que se reconoce autoridad para emitir opiniones y aquellos en los que se excluye esa capacidad.

Enseguida presentamos una síntesis casi textual del contenido de los documentos, recogemos 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 Alfano⁵ 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 eso los analizamos por separado.

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 exalumnos</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 cuerpos <u>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:</p> <ul style="list-style-type: none"> • La invitación a <u>académicos, estudiantes, trabajadores y exalumnos</u>; cuerpos <u>colegiados</u>, <u>consejos técnicos</u>, <u>consejos internos</u> y <u>consejos académicos</u> para emitir opiniones por escrito, <u>identificables</u> vía las facultades, escuelas, institutos, centros y oficinas

Continúa...

Continuación...

	de dependencias oficiales, fax o correo electrónico. Concluida la consulta, la Rectoría examinará las opiniones, hará las precisiones y modificaciones que juzgue conveniente y las dará a conocer.
Presentación	Macro-acto de legitimación mediante <ul style="list-style-type: none"> • El acto de informar sobre el interés del rector, 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, el rector comenzó a recoger aportaciones de sus colaboradores y de universitarios; en particular del Consejo de Planeación de la Universidad y del Colegio de Directores.
Epílogo	Macro-acto de legitimación mediante: <ul style="list-style-type: none"> • El reconocimiento de la participación de muchos universitarios 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.

Como puede verse, en el documento de la UNAM se 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 no miembros de la comunidad universitaria: empresarios, autoridades gubernamentales y otros participantes quedan en segundo lugar.

Enseguida se explica el procedimiento mediante el cual se han obtenido, o se piensa 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 estatus de figuras de autoridad, mecanismo por el cual este apartado intenta persuadir a los lectores para que no rechacen lo que se expone.

En el cuadro de la página siguiente analizamos el documento de la UANL en los apartados donde se legitima la autoridad del emisor y de sus interlocutores.

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 tienen a futuro, 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, da 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.

Legitimación de los sujetos del discurso UANL	
Apartado	Actos de habla
Mensaje del rector	Macro-acto de legitimación mediante: <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 comunidad universitaria 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 y cumplimiento de la "visión" con base en el compromiso de todos los universitarios.
Introducción	Macro-acto de legitimación mediante <ul style="list-style-type: none"> • La invitación a anticiparse al futuro como las miles de personas comprometidas con Nuevo León 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.

Continúa...

Continuación...

Metodología	<p>Macro-acto de legitimación mediante:</p> <ul style="list-style-type: none"> • El reconocimiento de la participación de el rector desde 1997 en recoger opiniones, críticas, propuestas y comentarios externados por universitarios, autoridades educativas y comunidad en general. • 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; exrectores 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 expertos en educación locales como nacionales y extranjeros. <p>Y misiones de trabajo integradas por estudiantes, maestros y directivos que visitaron 67 "prestigiosas" <u>universidades de 18 países en tres continentes.</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Para compartir estas experiencias, se llevó a cabo el seminario Prácticas Universitarias de Clase Mundial.
-------------	---

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:

Legitimación de los sujetos del discurso ITESM	
Apartado	Actos de habla
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, exalumnos y alumnos</u> en la definición de la "misión". • La sugerencia de que 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.

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 ahí, ejercer un poder limitado y diferente en cada caso. Por esto se realiza, desde el principio, un acto de reconocimiento de su participación, presentándola 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 aquellos 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 to-

dos los convocados se expresen; pero pasan por alto las bases para la selección de los opinantes o interlocutores.

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 caso de la UNAM, alumnos y maestros van en segundo lugar. El del ITESM concede un mayor peso a la opinión de los consejos y a 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 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 aparecen como positivas de por sí y llenas 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 aquélla. Es decir, su voz se oye porque la autoridad decide que deben hablar. La autoridad actúa mediante la convocatoria porque es sensible a los cambios en el "entorno", porque "sabe" que debe reaccionar ante ellos con esa propuesta de cambio y no ignorarlos o combatirlos.

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, etcétera. 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

Esta sección contiene lo fundamental de la argumentación a favor del proyecto, en ella se presentan los factores, las condiciones y las ideas sobre las que se apoyan los proyectos. 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. 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, en las que se manifiesta la ideología de la sociedad competitiva. De igual manera, esta sección es también donde mejor se expresa la amalgama de valores presente en el proyecto neoliberal de cambio educativo y en el discurso que lo caracteriza: abarca, 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 puntualizada,⁶ a fin de 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 de la persuasión discursiva a lo impuesto a través de diversos mecanismos, 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.

Lo impuesto y lo excluido son modos de entender las funciones sociales de la educación superior, en los cuales se reflejan valores específicos; presentamos enseguida una tabla en la que se contienen

sintéticamente esos valores y en la que se expresa lo impuesto y lo excluido en el discurso: lo impuesto son los valores propios de la concepción neoliberal de la educación superior y sus finalidades; lo excluido, los correspondientes al pensamiento liberal clásico y del Estado benefactor. A riesgo de simplificar, pero con la intención de no extendernos demasiado, hemos desarrollado un conjunto de formulaciones axiológicas a las que pueden ajustarse los textos analizados. Se trata de unas pocas categorías básicas, en las cuales encuadran los contenidos axiológicos de los diversos fragmentos elegidos para el análisis.

Valores de la ideología de la sociedad educada	Valores de la ideología de la sociedad competitiva
<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.
<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.

Con base en esta categorización hacemos el análisis de la segunda sección de los documentos; ubicamos en ellos los valores liberales o de la "ideología de la sociedad educada" presentes, al lado de los valores de la "ideología de la sociedad competitiva". No obstante que la presencia de ambos tipos de valores acusa el hecho de tratarse de un discurso híbrido, es claro el predominio de la visión neoliberal de las funciones sociales de la educación; es precisamente este predominio lo que queremos establecer. Según la institución de que se trate, la ausencia o presencia del discurso de la ideología de la sociedad educada será mayor o menor, es decir la exclusión de ese discurso será más o menos acusada. En general, el panorama que vamos a encontrar es el siguiente:

El discurso impuesto	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.

3. Lo impuesto y lo excluido en el discurso neoliberal de cambio educativo

Presentamos a continuación una serie de fragmentos en los que se han destacado tres componentes: a) el discurso neoliberal de cambio educativo y los valores de la ideología de la sociedad competitiva; b) la presencia de valores propios de la ideología de la sociedad educada, expresión, como dijimos, de la particular hibridación que el discurso educativo refleja todavía con esa visión de la educación; y c) lo excluido en el discurso —particularmente en el caso del documento del ITESM no se presentan los tres componentes porque es el documento en que menos presencia hay de valores del liberalismo clásico.

Documento: UNAM segunda sección

Apartado: "Hacia el futuro"

1. Importantes funciones sociales [de la UNAM] en el presente como: 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.
2. 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.

3. El Plan de desarrollo es un instrumento para generar consenso y el capital institucional para emprender el cambio [...] es el resultado de un proceso participativo de planeación e integra concepciones amplias, diversas e inclusivas.
4. 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.

Valores neoliberales impuestos:

- La educación como inversión productiva e impulso a la competitividad.
- El saber profesional como capital cultural.

Valores liberales presentes:

- La educación como impulso a la libertad, el progreso y la justicia social.
- Compromiso social del alumno.
- El saber profesional como instrumento para la realización de intereses comunitarios.

Lo excluido:

- 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.

Apartado: "Las perspectivas para el próximo siglo"

1. 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.
2. 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.

3. 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 para alcanzar enfoques comprensivos que, al articular la formación humanística con la científica y tecnológica, y desarrollar una conciencia de su condición privilegiada, se traduzca en una actitud de compromiso con los menos favorecidos.
4. 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.

Valores neoliberales impuestos:

- 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.

Valores liberales presentes:

- Compromiso social del alumno.

Lo excluido:

- 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 empobrece a la ciudadanía.
- Las dificultades económicas para incorporar las nuevas tecnologías de información y comunicación y las limitaciones de esas tecnologías en la relación cara a cara.
- Las dificultades económicas para introducir en la función docente la enseñanza tutorial.

Apartado: "Los principios que orientan el cambio"

1. 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 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.

2. 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, entregar buenos resultados a la sociedad y garantizar el uso probo y austero de sus recursos.
3. 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.
4. Preservar su autonomía con una clara conciencia del compromiso que tiene con la sociedad. Haciendo uso de ella para dar cumplimiento a 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 usando el diálogo como medio para resolver las controversias.
5. 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.

Valores neoliberales impuestos:

- La educación como inversión productiva e impulso a la competitividad.
- El saber profesional como capital cultural.

Valores liberales presentes:

- La educación como impulso a la libertad, el progreso y la justicia social.
- Compromiso social del alumno.
- El saber profesional como instrumento para la realización de intereses comunitarios.

Lo excluido:

- La contradicción que implican estos principios con los programas en que se concreta el proyecto.

Apartado: "La misión de la universidad en el nuevo milenio"

La UNAM tiene como misión los siguientes propósitos:

1. Educar profesionistas 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.
2. Ampliar las fronteras del conocimiento mediante la investigación.
3. Preservar y difundir la cultura nacional y los grandes valores de la cultura universal.

Valores neoliberales impuestos:

- Responsabilidad individual del alumno.

Valores liberales presentes:

- La racionalidad como instrumento de transformación social y humana.

Lo excluido:

- 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.

Apartado: Las respuestas de la UNAM a los retos del mañana

La UNAM debe transformarse y consolidarse como una universidad:

1. Con el mejor personal académico; con amplios programas de formación y superación 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.
2. 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 participar en un mercado laboral competitivo; que preserve el criterio académico como única vía de acceso, permanencia y egreso.
3. 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.
4. 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.

5. En la cual la tecnología de cómputo y de telecomunicaciones sea un instrumento de transformación de la docencia y apoyo eficaz a la investigación. Una institución donde cada plantel cuente con suficientes recursos de este tipo, que revitalice su sistema bibliotecario y lo ponga a disposición de todas las instituciones educativas de México por vía electrónica.
6. Una universidad estructurada en un sistema 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.
7. 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.

Valores neoliberales impuestos:

- 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.

Lo excluido:

- La contradicción que implica el planteamiento respecto a las graves deficiencias de la institución en cuanto a salarios y condiciones laborales en la actualidad.
- Las limitaciones actuales en la institución a la participación de los alumnos.
- Otras formas de inserción social de los egresados como la militancia política y la producción artística.
- Las limitaciones de los mercados laborales en términos de salarios y puestos de trabajo que tienen un efecto negativo para los aspirantes.
- El papel de la educación en la defensa e impulso a la soberanía e identidad nacionales.

Documento UANL: segunda sección

Apartado: "La visión"

1. 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.
2. 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.

3. 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.
 - Egresados capaces de desempeñarse exitosamente en los ámbitos mundiales.
 - Una mística institucional constituida por principios y valores que, guiando el pensamiento y las acciones de los hombres, hagan posible su desenvolvimiento integral y la convivencia humana.

Valores neoliberales impuestos:

- 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.

Valores liberales presentes:

- Compromiso social del alumno.
- La racionalidad como instrumento de transformación social y humana.

Lo excluido:

- 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".

Apartado: "Valores"

1. Los valores esenciales que deben normar la vida universitaria son:
 - a) Verdad. Para realizar sus propósitos y fines, la vida y actividad universitarias.
 - b) 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.
 - c) Honestidad. Es el soporte fundamental de las virtudes que deben distinguir a la universidad. Conocimiento y aceptación de las carencias propias de la condición humana y reconocimiento de los límites del saber y de la acción.
 - d) 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.

- e) 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 está consciente de sus obligaciones y del efecto de sus actos.
- f) 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.
- g) 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.

Valores neoliberales impuestos:

- La educación como inversión productiva e impulso a la competitividad.
- Responsabilidad individual del alumno.

Valores liberales presentes:

- Compromiso social del alumno.

Lo excluido:

- 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.

Apartado: "Atributos"

1. El proceso de transformación institucional debe estar orientado hacia el logro de los siguientes atributos:
 - a) Espíritu crítico. Capacidad de comprender el sentido primordial de la tarea universitaria y valorar su presencia en todo aquello en lo que ésta 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.
 - b) Pertinencia. 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.
 - c) Liderazgo. La universidad debe imbuir en todas sus actividades y proyectos el espíritu de superación necesario para que sus programas y resultados obtengan público reconocimiento de sus condiciones de vanguardia.
 - d) Multidisciplinariedad. 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.

Valores neoliberales impuestos:

- 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.

Valores liberales presentes:

- Compromiso social del alumno.

Lo excluido:

- El extraño uso del término "atributos" que, de nuevo, entronca con el lenguaje empresarial.
- Otros "atributos" como el goce estético y la militancia política que apuntan a otras funciones sociales de la educación.

Apartado: "Perfil del docente"

1. A los maestros corresponde la tarea de formar integralmente a sus estudiantes y convertirse en agentes de cambio, en modelos a seguir por los alumnos.
2. 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.

Valores neoliberales impuestos:

- La racionalidad como factor de competitividad.
- El saber profesional como capital cultural.

Lo excluido:

- Otras concepciones de la función docente relacionadas con la libertad de cátedra, el compromiso social del docente y el desarrollo del conocimiento.
- La contradicción que implica este planteamiento dadas las deficiencias de la institución respecto a salarios y condiciones laborales de los docentes en la actualidad.

Apartado: "Perfil del egresado"

1. Los egresados contarán con las habilidades necesarias para seguir transformando los modelos de desarrollo y promoviendo más y mejores niveles de vida, a la altura de las naciones más competitivas del mundo.
2. Diez características fundamentales integran el perfil del egresado de la UANL 2006: 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.

Valores neoliberales impuestos:

- 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.

Valores liberales presentes:

- Compromiso social del alumno.

Lo excluido:

- 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 requeriría recursos financieros con los que no cuenta la UANL.

Documento: ITESM segunda sección

Apartado: "Misión"

1. 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.

Valores neoliberales impuestos:

- La educación como inversión productiva e impulso a la competitividad.
- La racionalidad como factor de competitividad.

Valores liberales presentes:

- Compromiso social del alumno.
- La racionalidad como instrumento de transformación social y humana.
- El saber profesional como instrumento para la realización de intereses comunitarios.

Lo excluido:

- 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.

Apartado: "El perfil de los alumnos"

1. El ITESM proporciona a sus alumnos una preparación académica que los hace competitivos internacionalmente en su área de conocimiento.

- a) 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.
- b) 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.

Valores neoliberales impuestos:

- 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.

Valores liberales presentes:

- Compromiso social del alumno.
- La racionalidad como instrumento de transformación social y humana.

Lo excluido:

- 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.

Apartado: "El perfil de los profesores"

1. Los profesores constituyen el fundamento de la labor del instituto y 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; 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.

Valores neoliberales impuestos:

- La racionalidad como factor de competitividad.
- El saber profesional como capital cultural.

Lo excluido:

- Otras concepciones la función docente relacionadas con la libertad de cátedra, el compromiso social del docente y el desarrollo del conocimiento.

Apartado: "Las características del proceso de enseñanza-aprendizaje"

1. 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.
2. Las actividades extra académicas son parte de este proceso; por lo tanto, deben 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.

Valores neoliberales impuestos:

- La racionalidad como factor de competitividad.
- Responsabilidad individual del alumno.

Lo excluido:

- Otros aspectos de la vida académica, como la participación colectiva en la toma de decisiones.

Apartado: "Las características de la investigación y la extensión"

1. 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:
 - a) 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, los sistemas de producción y procesamiento de alimentos y la biotecnología.
 - b) 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.
 - c) Preservación del medio ambiente: el uso y aprovechamiento racional de los recursos naturales y el mejoramiento ambiental.
 - d) 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.
 - e) Educación continua: el ITESM se concentran en el desarrollo profesional y la formación humana de: los egresados, los ejecutivos, los funciona-

rios públicos, los profesionistas, los profesores universitarios y los administradores de escuelas.

Valores neoliberales impuestos:

- La racionalidad como factor de competitividad.
- La educación como inversión productiva e impulso a la competitividad.
- El saber profesional como capital cultural.

Lo excluido:

- 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.

Apartado: "La universidad virtual"

1. Los egresados de la próxima década 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 multimedia 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.
2. 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.

Valores neoliberales impuestos:

- La educación como inversión productiva e impulso a la competitividad.
- La racionalidad como factor de competitividad.
- El saber profesional como capital cultural.

Lo excluido:

- 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.

Apartado: "La internacionalización"

1. El Tecnológico de Monterrey fortalece su carácter internacional a través de: 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 extran-

teras, en las áreas prioritarias del instituto que sean relevantes a las necesidades del país.

Valores neoliberales impuestos:

- La racionalidad como factor de competitividad.
- El saber profesional como capital cultural.

Apartado: "Filosofía de la operación"

1. 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: 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.

Valores neoliberales impuestos:

- La racionalidad como factor de competitividad.
- El saber profesional como capital cultural.

Valores liberales presentes:

- La racionalidad como instrumento de transformación social y humana.

Lo excluido:

- El carácter empresarial de este discurso y el reduccionismo que introduce al ser aplicado a los procesos educativos.

Apartado: "Los egresados"

1. 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.

Valores neoliberales impuestos:

- La racionalidad como factor de competitividad.
- El saber profesional como capital cultural.

En resumen, podemos observar que el contenido y la organización de los documentos se propone fundamentalmente legitimar la ideología

de la sociedad competitiva —y con ello, las relaciones de poder existentes. Hemos señalado la presencia de una estructura que da cuenta de las acciones y decisiones de los funcionarios, como si se tratara de decisiones de la 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.

Igualmente, puede observarse que el documento de la UNAM es el más matizado de elementos de la visión del mundo del liberalismo clásico y el menos marcado por el discurso neoliberal. 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, en lo que se refiere a las propuestas concretas, permanece sujeto a la visión de las cosas de la ideología de la sociedad competitiva, quiere 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 documento de la UANL destaca 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 la similitud entre este documento y el de la UANL, en la estructura formal y el contenido ideológico. Dado el carácter público de la UANL, sería de esperarse una coincidencia más acentuada con la UNAM.

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, el discurso ecologista y proteccionista del ambiente; 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, por ejemplo, las perspectivas socialista o escolástica sobre educación y desarrollo social.

Los mecanismos argumentativos del discurso neoliberal de cambio educativo

De acuerdo con la exposición anterior y si aplicamos a lo expuesto la propuesta de Thompson y Fairclough, en el sentido de que la interpretación y explicación del discurso ha de hacerse en función de su macro-estructura o estructura informal, profunda u oculta, es decir, si desmontamos sus cadenas argumentativas y mostramos la función real de lo enunciado, podemos afirmar que los documentos sostienen y argumentan la siguiente tesis general: hay una nueva situación

mundial que impulsa a los universitarios a construir la universidad del futuro; y es la autoridad universitaria en su papel de poder legítimamente establecido quien debe organizar la respuesta. Es esa autoridad la poseedora del conocimiento y el poder para hacerlo. La comunidad de la institución o aquellos que tienen intereses en ella deben opinar, si son convocados a ello, y deben 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.

En su argumentación, esta tesis parte de supuestos generales como los siguientes:

- 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 mismos, 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.
 - Generación 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.
- 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, al mismo tiempo que para legitimar la autoridad del emisor del discurso y la racionalidad y necesidad de sus propuestas.

El objeto discursivo, la función dominante, las instituciones sociales y los sujetos en el discurso neoliberal de cambio educativo

Otro modo de analizar la macro-estructura o estructura informal, profunda, del discurso, es el que nos proponen Haidar y Rodríguez, quienes proporcionan las siguientes herramientas en torno a esa tarea. Ellas proponen destacar en un documento:

- 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.

Si aplicamos al análisis de los documentos estas orientaciones, encontramos que los textos comparten, entre otras características, las que se muestran en el cuadro de la página siguiente.

La tipificación obtenida

Con estas características a la vista 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 educativo que hemos llamado ideología de la sociedad competitiva —aunque, como hemos señalado antes, en el caso del ITESM no se trate precisamente de un proyecto de cambio, sino de conservación. 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.

Características comunes en la macro-estructura de los documentos, de acuerdo con el análisis propuesto por Haidar y Rodríguez

Documento	Objeto discursivo	Función dominante	Institución social en que se produce	Sujetos del discurso		Macro-operación
				Emisor	Receptor	
UNAM	Proyectos/Metas/para el cambio institucional	Incitativa/Referencial/Expresiva	Institución pública de educación superior	Autoridad universitaria	Comunidad universitaria y no universitaria	Argumentación cuasi lógica
UANL	Proyectos/Metas/para el cambio institucional	Incitativa/Referencial/Expresiva	Institución pública de educación superior	Autoridad universitaria	Comunidad universitaria y no universitaria	Argumentación cuasi lógica
ITESM	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 cuasi lógica

1. Es un discurso ideológico-argumentativo

Olivier Reboul hace un planteamiento de lo ideológico y de su funcionamiento a través del discurso desde una perspectiva más teórica que la propuesta de Haidar y Rodríguez, quienes, como hemos dicho, aportan más bien las herramientas para el análisis de los discursos. Ambos enfoques pueden combinarse perfectamente en nuestra propia reflexión. El discurso ideológico, sostiene Reboul:

...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, etcétera.⁷

Es decir, su carácter referencial no es lo principal en él, 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".⁸

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 importante en su análisis, es el modo como apuntala ese poder. Dicho apuntalamiento se hace de un modo disimulado, a través de mecanismos como la creación del referente y los deslizamientos de sentido.

Para explicarnos el modo en que lo ideológico se hace presente en el discurso, Reboul⁹ hace un replanteamiento de las seis funciones del lenguaje que Roman Jakobson asocia a los seis factores constitutivos de toda comunicación:

- a) Emisor.
- b) Receptor.
- c) Referente —aquello de lo que se habla.
- d) Código —sistema de reglas comunes al emisor y al receptor, que hacen posible la comprensión.

- e) Contacto —que mantiene física o psíquicamente la comunicación.
- f) 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:

Reboul: 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 es falso o verdadero lo que se afirma. • Se habla para informar, explicar. • Responde a la pregunta ¿verdadero o falso? 	Ésta pretende ser la función explícita de 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.
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? 	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, etcétera. Pero se da encubierta.
Incitativa (Apelativa, según Haidar)	<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. 	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

	<ul style="list-style-type: none"> • Tampoco puede ser verdadero o falso, pero sí puede cuestionarse la autoridad y el fundamento de la incitación. La pareja verdadero o falso cede su lugar a lícito/ilícito. 	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 sí se incita a asumir una postura, a comprometerse, a validar, a apoyar, etcétera.
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. 	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.
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. 	Las funciones fática y metalingüística nos remiten al fenómeno del tabú y el ocultamiento, de lo no dicho. En nuestro caso, este aspecto se analiza en relación con los fenómenos de la interdiscursividad y el objeto discursivo prohibido.
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. 	

Reboul propone 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:

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.¹⁰

...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.¹¹

El discurso ideológico sólo funciona si enmascara su mensaje como racionalidad, como objetividad, como sentido común, como naturalidad. 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.

- Contiene 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.

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 Rodríguez¹² 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, también hacen posible la interdiscursividad.

Los documentos analizados, dirigidos en principio a los universitarios, 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; etcétera. En último término podemos decir que el auditorio al que se dirigen comparte con el emisor al menos una premisa fundamental: la comprensión racional.

Ahora bien, con sustento 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 po-

der. Si se quiere conceder, habrá que decir al menos que responde a las exigencias al mismo tiempo que cumple esa otra función.

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:

- a) Se trata de 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, etcétera.
- b) En él se establece un horizonte hacia el cual moverse y en cuya dirección convoca a actuar.
- c) 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.
- d) 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.
- e) 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.
- f) 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, en particular los documentos que aquí analizamos, constituyen un discurso institucional-formal, porque:

- a) Es producido y difundido como puntos de vista institucionales y no como opiniones personales o de grupo en el marco de una institución.
- b) 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.
- c) 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.
- d) 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.

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, etcétera, en el discurso y garantizan su comprensibilidad, demostrabilidad y valoración a partir de una visión única de las cosas.

Haidar¹³ 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 estatus 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, etcétera; condenan cual-

quier otra visión al estatus de “tabú”, “irracionalidad”, “partidarismo”, “populismo”, etcétera.

Enseguida aplicamos la primera de las propuestas de Foucault¹⁴ 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 que se han hecho 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 en 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

versus 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.

Veamos ahora el funcionamiento de otros procedimientos de exclusión discursiva:

Ritual de la circunstancia

Se dan por supuestas y legítimas:

- 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.

Derecho exclusivo o privilegio del sujeto que habla

Se dan por supuestas y legítimas:

- La legitimidad y autoridad del rector para hablar de cambio.
- La objetividad y verdad de las definiciones y conceptualizaciones.

Separación razón y locura

Se asume que:

- 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.

Voluntad de verdad

Se asume que:

- 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.

Aquí se evidencia que 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 atribuciones y obligaciones a los sujetos del discurso: 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.

En cuanto a los procedimientos internos del control discursivo; tenemos lo siguiente:

Principio de clasificación: validación del discurso por su ubicación como socialmente posible: discursos válidos y no válidos

Se asume que:

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".

Principio de ordenación: Validación del discurso en un autor de quien dependen la coherencia, la unidad y el origen de las significaciones usadas

Se asume que:

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.

Principio de distribución: Validación del discurso por su adecuación a reglas que rigen la producción discursiva en el campo disciplinario en el que encaja —y en el orden del discurso al que pertenece¹⁵

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, etcétera.

Como puede observarse, 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, se les separa como "válidas/no válidas"; se ordenan los temas para dar coherencia al 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, veamos el funcionamiento de los procedimientos del control discursivo relacionados con las condiciones de utilización del lenguaje en torno a situaciones concretas.

Ritualización del habla y sus reglas: Selección de los sujetos y su clasificación como aptos o no aptos para el uso de la palabra

Se asume que:

- 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.

No intercambiabilidad, doctrinarismo y secreto: sociedades de discurso

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; es además el responsable de vigilar el cumplimiento de los demás.

A través de estos mecanismos 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.

El objeto discursivo impuesto y el excluido en el discurso neoliberal de cambio educativo

A continuación 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. Igualmente, al comparar 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 apuntala.

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 jerarquía distinta 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 comparativa entre valores modernos y posmodernos

<i>Valores de la modernidad (liberalismo) relativos a la interacción social</i>	<i>Valores de la posmodernidad (neoliberalismo) relativos a la interacción social</i>
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.	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.
<i>Valores de la modernidad relativos a la actividad económica</i>	<i>Valores de la posmodernidad relativos a la actividad económica</i>
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 la

Continúa...

Continuación...

	búsqueda de la competitividad para el desarrollo nacional. Desregulación social.
<i>Valores de la modernidad relativos al ser humano</i>	<i>Valores de la posmodernidad relativos al ser humano</i>
Disposición al esfuerzo y renuncia del placer.	Disposición al placer y renuncia al esfuerzo.
Sabiduría, búsqueda de la trascendencia.	Experteza (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).

Ya hemos dicho que 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 con la intención de reflejar las restricciones en las cuales se concreta la interdeterminación entre formación social, formación ideológica y formación discursiva; así como el abandono y proseripción 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.

El discurso excluido y el discurso impuesto en los documentos	
<i>El discurso excluido: lo que no se puede decir</i>	<i>El discurso impuesto: lo que debe decirse</i>
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 distinto 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 el imperio de la razón.	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 combatir el fanatismo y el imperio de la religión.	
Que la educación debe ser universal y democratizar el acceso al conocimiento.	
Que hay distintos modos de entender la calidad educativa que no pasan por la competitividad y la relación con lo económico.	Que la competitividad y la función económica de la educación son el modo correcto de entender la educación.
Que la educación debe fortalecer la soberanía.	Que la educación debe fortalecer la competitividad del país.
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 les favorece.	Que la globalización e internacionalización de las economías y la cultura abren oportunidades a todos, en todos los aspectos.
Que la performatividad del conocimiento empobrece a la ciudadanía.	

Continúa...

Continuación...	
Que hay países hegemónicos en lo económico y cultural y que existe dominación de unos sobre otros.	Que hay unas sociedades más competitivas que otras.
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 depende 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.

A través de estas restricciones y deformaciones y al ser 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; se desplaza 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.

Con un claro espíritu pragmático, la argumentación se orienta a la elaboración de respuestas concretas y se deja de lado 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 por qué es necesario lo que plantean; 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, en calidad de “lo sabido” o de lo que se asume como “sentido común” —las premisas compartidas asumen 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” —donde clase mundial quiere decir el modo como se hacen las cosas en instituciones que tienen prestigio mundial.

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 —conceptos que tienen un tono místico, toda vez que aluden a una “revelación”; lo cual es un elemento típico en el nuevo lenguaje empresarial—, 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, 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 sí hace la operación contraria: someter los elementos de liberalismo que incorpora a la primacía de la ideología neoliberal.

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. De acuerdo con ese plan, nos ocupamos en esta parte del tema de la interdiscursividad en los documentos analizados.

De acuerdo con Lidia Rodríguez Alfano, el tema de la interdiscursividad o intertextualidad es introducido originariamente por Bajtin/Voloshinov en la década de los treinta del siglo pasado. Como un medio de explicar el entramado de preconcepciones, prejuicios, saberes de sentido común, etcétera, 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".¹⁶ 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,¹⁷ 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, 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, 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 impulsar 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 Glazman 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.¹⁸

Así, las funciones institucionales aparecen transfiguradas, con el fin de parecerse 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 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 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, por esto privilegia e incorpora los órdenes de discurso y el lenguaje que ha sido socialmente asociado al poder, al tiempo combate y excluye aquel otro que lo cuestiona o lo confronta. Enseguida enlistamos esas direcciones, nos apoyaremos en la distinción de Haidar entre interdiscursividad diacrónica y sincrónica:

Interdiscursividad diacrónica en el discurso neoliberal de cambio educativo

- Discurso liberal clásico.
- Discurso del Estado benefactor.
- Discurso socialista.
- Discurso escolástico.

Interdiscursividad sincrónica

- Discurso neoliberal de cambio social.
- Discurso neoliberal sobre el lugar social del conocimiento.
- Discurso de cambio educativo en BM, FMI, OCDE, 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.

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:

Relación de alianza

- Discurso neoliberal de cambio social.
- Discurso neoliberal sobre el lugar social del conocimiento.
- Discurso de cambio educativo en BM, FMI, OCDE, 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.

Relación de antagonismo

- Discurso coloquial sobre educación.

Relación de respuesta directa

- Discurso del Estado benefactor
- Discurso liberal clásico

Relación de respuesta indirecta

- Discurso socialista
- Discurso escolástico

Las formaciones imaginarias en el discurso neoliberal de cambio educativo

En un análisis que, como hemos dicho, tiene un carácter complementario al 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 la cual 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, se distingue 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.

Haidar: formaciones imaginarias (con base en una reformulación de la propuesta de Pechêaux)		
<i>Formaciones imaginarias primarias del emisor</i>	<i>Formaciones imaginarias anticipadas del emisor</i>	<i>Contenido de la formación imaginaria</i>
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 qué le hablo así?
<i>Formaciones imaginarias primarias del receptor</i>	<i>Formaciones imaginarias anticipadas del receptor</i>	<i>Contenido de la formación imaginaria</i>
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 qué me habla así?

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, etcétera y sobre ellas se configuran las estrategias discursivas del emisor.¹⁹

Es en la primera sección de los documentos analizados donde podemos encontrar, de mejor manera, estas formaciones imaginarias y el modo como apuntalan relaciones de poder existentes. Por esto atendemos a esa sección en este análisis. Por otro lado, dado que el foco de interés en nuestro trabajo está delimitado por los propios documentos, recogemos aquí únicamente 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 los cuadros siguientes. 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.

Dada su condición de formas de manifestar lo implícito, lo subyacente en este funcionamiento del discurso está conformado por la serie de premisas compartidas entre los sujetos del discurso, emisor y receptor, toda vez que las premisas compartidas son, casi siempre, formaciones imaginarias.

UNAM: formaciones imaginarias del emisor	
Primarias	Anticipadas
<p>¿Quién soy yo para hablarle así?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Autoridad competente de la institución, que creó 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; y convencer a esta misma comunidad de actuar en el sentido del proyecto. 	<p>¿Quién sabe mi interlocutor que soy yo para que le hable así?</p> <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.
<p>¿Quién es mi interlocutor para que yo le hable así?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comunidad de todos los universitarios y la sociedad mexicana conscientes 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 sí de opinar acerca de ellas; que comparte la "misión" y tiene disposición y capacidad para asumir el plan de desarrollo institucional. 	<p>¿Quién sabe mi interlocutor que es, para que yo le hable así?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comunidad de todos los universitarios y la sociedad mexicana conscientes 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 sí de opinar acerca de ellas; que comparte la "misión" y tiene disposición y capacidad para asumir el plan de desarrollo institucional.
<p>¿De qué le hablo así?</p> <ul style="list-style-type: none"> • La participación de los universitarios y no universitarios de conformidad con el ethos universitario. • La génesis del proyecto de "Plan de desarrollo 1997-2000" y 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. 	<p>¿Qué sabe de esto, para que yo le hable así?</p> <ul style="list-style-type: none"> • La existencia de un entorno mundial que exige 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 de toda la comunidad. • Su condición de comunidad comprometida con el cambio que supone la "visión".

UANL: formaciones imaginarias del emisor

Anticipadas					
Primarias	¿Quién sabe mi interlocutor que soy yo para que le hable así?	¿Quién sabe mi interlocutor que es, para que yo le hable así?	¿Quién sabe mi interlocutor que es, para que yo le hable así?	¿De qué le hablo así?	¿Qué sabe de esto, para que yo le hable así?
<ul style="list-style-type: none"> • Autoridad competente de la institución, hablando a nombre de toda la comunidad de universitarios y no interesan por el futuro de la UANL. • 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 legitimamente constituida y competente para formular la "visión" de la institución para 2006. 	<ul style="list-style-type: none"> • Comunidad de todos los universitarios y la sociedad mexicana conscientes 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 conscientes 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 que exige 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".

ITESM: formaciones imaginarias del emisor

Anticipadas					
Primarias	¿Quién sabe mi interlocutor que soy yo para que le hable así?	¿Quién sabe mi interlocutor que es, para que yo le hable así?	¿Quién sabe mi interlocutor que es, para que yo le hable así?	¿De qué le hablo así?	¿Qué sabe de esto, para que yo le hable así?
<ul style="list-style-type: none"> • 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. • Autoridad con capacidad para formular estrategias y metas institucionales, convocar a la acción y convencer a la comunidad de actuar en el sentido del proyecto. 	<ul style="list-style-type: none"> • Autoridad legitimamente constituida y con visión de futuro, competente para formular las estrategias y proyectos que realizarán la "misión". 	<ul style="list-style-type: none"> • Comunidad compuesta por todos los mexicanos conscientes 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". 	<ul style="list-style-type: none"> • Comunidad compuesta por todos los mexicanos conscientes 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". 	<ul style="list-style-type: none"> • La tradición del ITESM de revisar cada diez años su "misión" y la "misión" del ITESM para el 2005. • 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. • La participación de consejeros, funcionarios y miembros de la comunidad del ITESM en la elaboración de la "misión". 	<ul style="list-style-type: none"> • La existencia del entorno mundial que exige los cambios que se proponen en la "misión". • La idoneidad de la "misión" para apoyar al país a superar los retos de ese entorno. • La virtud de la "misión" de recoger las opiniones de las autoridades y personalidades del ITESM y su comunidad académica. • Su condición de comunidad comprometida con el cambio que supone la "misión".

**Funcionamientos discursivos de la ideología y el poder.
La argumentación en el discurso neoliberal de cambio educativo**

El tercer núcleo en el modelo de Haidar y Rodríguez, propone el análisis de las macro-operaciones del discurso como forma de apoyar las otras dimensiones del estudio.

Haidar²⁰ postula que hay cuatro macro-operaciones que nos permiten clasificar los discursos:

Haidar: Macro-operaciones discursivas					
Macro-operación	Criterio de decidibilidad	Operaciones	Sujeto hablante	Objetivo	Discurso típico
Demostración	Verdad/falsedad	Inferencias lógicas	Epistémico /teoría	Demostración axiomática	Científico
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, etcétera, 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.²¹

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 interlocutores, sin la aceptación que ellos le otorgan y que, por esto, la argumentación tiene una estructura dialógica.²²

En este mismo sentido, Perelman y Olbrechts-Tyteca²³ rechazan como criterio de la argumentación la evidencia; colocan en su lugar la adhesión. Proponen que la argumentación se desarrolla siempre en función de un auditorio, del que se busca su adhesión e introducen 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 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-Tyteca²⁴ quienes clasifican las técnicas argumentativas, entendidas como esquemas de argumentación, que encontramos en el discurso en dos tipos, según 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.²⁵

Psicológica y lógicamente, sostiene, 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:

- a) Los argumentos cuasi lógicos.
- b) Los argumentos basados en la estructura de lo real.
- 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 el 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.²⁶

El nexo 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.²⁷

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 deber 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 señalado 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 llevó a cabo el seminario "Prácticas 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 mun-

dial". 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, falto 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.

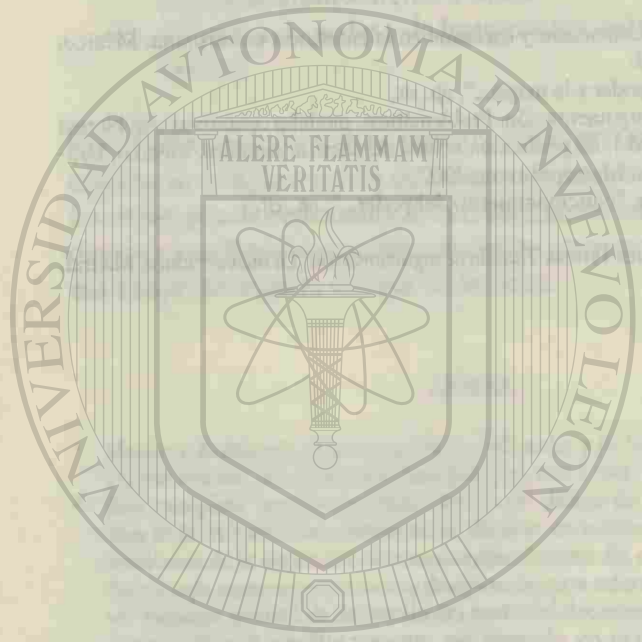
Esta última parte del trabajo muestra cómo esa misma tarea de legitimación se cumple a través de los procedimientos argumentativos y las estrategias de verosimilitud, con base en las cuales se estructura el discurso neoliberal de cambio educativo para apuntalar la validez de esa visión del mundo y negar la de otras.

NOTAS

- ¹ Haidar y Rodríguez, "Funcionamiento del poder y de la ideología en las prácticas discursivas", en *Dimensión Antropológica*, año 3, vol. 7, mayo-agosto de 1996.
- ² 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 macroreglas 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.
- ³ Norman Fairclough, *Language and power*, London, Longman, 1989, p. 138.
- ⁴ Julieta Haidar, "El poder y la magia de la palabra. El campo del análisis del discurso", en Norma del Río Lugo, *La producción textual del discurso científico*, México, Universidad Autónoma Metropolitana, 2000.
- ⁵ Lidia Rodríguez, *Polifonía discursiva de distintos grupos sociales. Argumentación sobre la crisis. La función adjetiva*, tesis doctoral, UNAM, 1999.
- ⁶ 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 ésta sea —no obstante el recorte y puntualización— una parte un poco abultada debido a lo extenso de los propios textos originales.
- ⁷ Oliver Reboyl, *Lenguaje e ideología*, México, Fondo de Cultura Económica, 1986, p. 55.
- ⁸ *Ibid.*, p. 57.
- ⁹ *Ibidem.*

- ¹⁰ *Ibid.*, p. 219.
- ¹¹ *Ibid.*, p. 11.
- ¹² Haidar y Rodríguez, "Funcionamiento del poder...", *op. cit.*
- ¹³ Julieta Haidar, "El poder y la magia...", *op. cit.*
- ¹⁴ *Cfr. Ibid.*
- ¹⁵ *Cfr. Norman Fairclough, Language and power, op. cit.*
- ¹⁶ Lidia Rodríguez Alfano, *Polifonía discursiva...*, p. 389.
- ¹⁷ *Ibidem.*
- ¹⁸ Raquel Glazman, *Evaluación y exclusión en la enseñanza universitaria*, México, Paidós, 2001, p. 30.
- ¹⁹ Julieta Haidar, "El poder y la magia...", *op. cit.*
- ²⁰ Julieta Haidar, "La argumentación. Problemáticas, modelos operativos", en Norma del Río Lugo (coord.), *La producción textual del discurso científico*, México, Universidad Autónoma Metropolitana, 2000.
- ²¹ Haidar y Rodríguez, "Funcionamiento del poder...", *op. cit.*
- ²² *Cfr. Ibidem.*
- ²³ Perelman y Olbrechts-Tyteca, *Tratado de argumentación. La nueva retórica*, Madrid, Gredos, 1989.
- ²⁴ *Ibidem.*
- ²⁵ *Ibid.*, p. 299.
- ²⁶ *Ibid.*, p. 405.
- ²⁷ *Ibid.*, pp. 554-556.

BIBLIOTECA UNIVERSITARIA



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA
 DIRECCIÓN GENERAL DE

CONCLUSIONES

... de la educación superior...
 ... de la educación superior...
 ... de la educación superior...

De acuerdo con lo que hemos desarrollado hasta aquí, no cabe duda de que vivimos 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. Sin embargo, nuestra interpretación 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, apunta —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 funcionan 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.

También se desprende de nuestro análisis que en la década de los ochenta del convulso siglo XX, comenzaron a darse una serie de cambios radicales, entre los que nos interesa destacar los siguientes: cambios en la inserción social de los profesionales —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—; cambios en la normatividad de las instituciones formadoras; y la actividad académica; reflejando, en distintas formas y grados, la nueva estructura de organización y de funcionamiento de la economía mundial caracterizada por la globalización. Al mismo tiempo que se produjo la reinserción de las economías nacionales a las corrientes internacionales de comercio, inversión y tecnología, tuvo lugar la transformación de las ocupaciones, orientándose hacia el control extremo de las tecnologías con su visión del mundo y su sistema de valores.

Del estudio 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 Gerstner¹ 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; 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 internacionales,² y que se traduce en exigencias y recomendaciones a los funcionarios gubernamentales y educativos de los países financiados.³

Igualmente, nos lleva a coincidir con Raquel Glazman⁴ 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 disponible.⁵ 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 al parecer comienza 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. Ahí 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 hacen patentes en el siguiente cuadro de concentración de los criterios de calidad presentes en los siguientes documentos: “Las lecciones derivadas de la experiencia” publicado por el Banco Mundial, la

“Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI. Visión y acción de la UNESCO y el “Programa de desarrollo educativo 1995-2000” de la Secretaría de Educación Pública (SEP) de nuestro país.

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 y 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. Participación de los alumnos en el gasto. Movilización de la inversión privada en educación. Estrecha relación entre acceso al financiamiento y resultados educativos. 	<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. Fortalecimiento de fuentes alternas de financiamiento.
Alumnos	<ul style="list-style-type: none"> Selección de estudiantes. Congruencia entre aptitudes e intereses de los estudiantes y los programas elegidos por éstos. 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. Fortalecimiento 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 	<ul style="list-style-type: none"> Suficiente formación pedagógica multi e interdisciplinaria de los docentes. Métodos didácticos adecuados y uso 	<ul style="list-style-type: none"> Formación suficiente de los académicos: docentes e investigadores. Suficiente remuneración. Vinculación de la investigación a la

Continúa...

Continuación...

	académicos, el mejor indicador.	de las nuevas tecnologías de información y comunicación (NTIC).	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	• Infraestructura adecuada a los programas de investigación o docencia.	• Suficiente infraestructura en el ambiente interno y externo. Infraestructura de NTIC.	• Desarrollo de una infraestructura adecuada a través de concurso (Fomes).

Un acercamiento más profundo a los documentos nos permite ver que los criterios definidos por la SEP 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 profesionales.⁶ En ellos, aunque no se rechazan las aspiraciones a la calidad, la eficiencia y 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.

En contra de la inmovilidad y el 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,⁷ cuando habla de 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; privilegiando 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 Lyotard⁸ 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.

Este estudio 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; constituye una 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 del individuo exitoso, como horizonte axiológico fundamental.

Los documentos analizados, promotores de la ideología de la sociedad competitiva, intentan persuadirnos de que no hay alternativa, 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, a disolver ilusiones, abandonar proyectos histórico-redentores y asumir la competitividad como divisa fundamental en todo lo que hacemos. Su discurso es: "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 el pragmatismo y el individualismo posmoderno, 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, y que ofrecía una visión de la historia como un progreso indeclinable hacia la libertad, la soberanía y la justicia social; ahora ha caído en una profunda crisis. Superarla, nos exige ser capaces 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 socio-

cultural 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; entendiendo la sustentabilidad no sólo como desarrollo económico y protección del entorno natural, sino en un sentido más amplio que signifique también desarrollo de condiciones de convivialidad humana comprensiva, justa, equitativa, pacífica y solidaria.

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; partir de la inconformidad con lo existente y promover 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 factible tanto apuntar a lo posible, a lo mesurado y pertinente, como a lo imposible, desmesurado o impertinente. De acuerdo con Octavi Fullat,⁹ la utopía sensata se distingue de la insensata porque, a diferencia de ésta 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, sino también 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 apuntado en los capítulos dos y tres.

Nuestro análisis nos lleva a coincidir también con Edgar Morin,¹⁰ 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.
4. Asumir la identidad terrenal.
5. Cobrar conciencia de las incertidumbres.
6. Educar para la comprensión.
7. Impulsar la ética del género humano.

También, coincidimos con él 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.

Aún con Morin, hemos de reconocer que el fin del siglo XX nos ha obligado a admitir la incertidumbre irremediable de la historia humana; que este siglo 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 ello 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 antropoética, 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 es aún el gran reto de nuestro tiempo, es también 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 tres, 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,¹¹ 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 universaliza-

ble 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 con Villoro,¹² 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 Salmerón,¹³ 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.¹⁴

Asimismo, retomamos la advertencia de Adela Cortina¹⁵ 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.¹⁶

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.¹⁷

En la 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 tal, 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 aquellos cuyo alcance garantizaría la plena realización de la razón como esencia humana: libertad, visión científico técnica del mundo, democracia, eficiencia, etcétera; 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 de recuperar la comunidad. Ésta —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 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.¹⁸ 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.

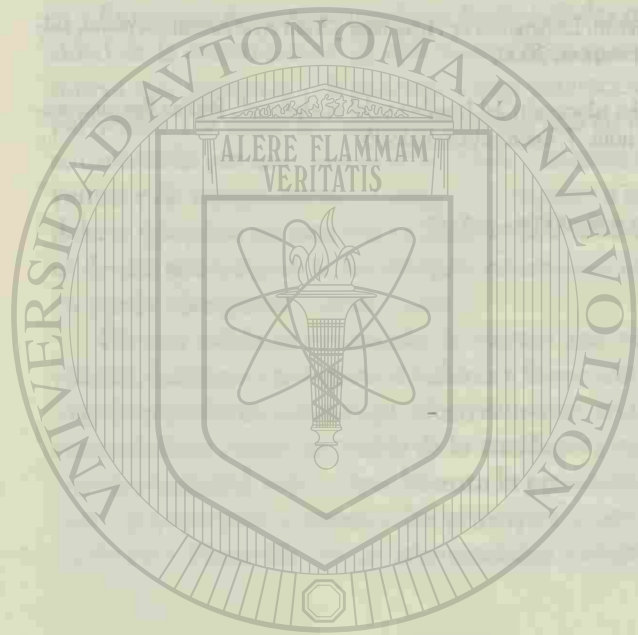
Entonces, no parece que haya lugar a dudas respecto a la necesidad de la construcción de una nueva ética que ofrezca una alternativa más simétrica y democrática a las interacciones sociales y, en particular, a la situación que vive nuestro país en la actualidad y que se caracteriza por una presencia 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. Si partimos 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.

NOTAS

- ¹ Louis Gerstner, *Reinventando la educación*, Buenos Aires, Paidós, 1996.
- ² 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.
- ³ Elena Zogaib Achar, "La influencia del Banco Mundial en la reforma educativa", en Aurora Loyo (coord.), *Los actores sociales y la educación. Los sentidos del cambio 1988-1994*, México, Plaza y Valdés/UNAM, 1997.
- ⁴ Raquel Glazman, *Evaluación y exclusión en la enseñanza universitaria*, México, Paidós (Paidós educador 159), 2001.
- ⁵ 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.
- ⁶ Cfr. Benedito Ferrer y Ferreres, *La formación universitaria a debate*, Barcelona, Universitat de Barcelona, 1995.
- ⁷ Raquel Glazman, *Evaluación y exclusión...*, op. cit.

- ⁸ Jean-François Lyotard, *La condición posmoderna*, México, Rei, 1990.
- ⁹ Octavi Fullat, *Filosofías de la educación*, CEAC, 1984.
- ¹⁰ Edgar Morin, *Los siete saberes necesarios a la educación del futuro*, París, UNESCO, 1999.
- ¹¹ Luis Villoro, "Sobre relativismo cultural y universalismo ético", en *Estado plural, pluralidad de culturas*, México, Paidós, 1998.
- ¹² *Ibidem*.
- ¹³ Ana María Salmerón, *La herencia de Aristóteles y Kant en la educación moral*, Bilbao, Desclée de Brouwer, 2000.
- ¹⁴ *Ibid.*, p. 6.
- ¹⁵ Adela Cortina, "La educación del hombre y del ciudadano", *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 7, enero-abril de 1995.
- ¹⁶ *Ibid.*, p. 11.
- ¹⁷ *Ibid.*, p. 12.
- ¹⁸ Edgar Morin, *Los siete saberes...*, op. cit.



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

BIBLIOGRAFÍA

- ABBAGNANO N. y Visalberghi, *Historia de la pedagogía*, México, Fondo de Cultura Económica, 1984.
- _____, *Historia de la filosofía*, vol. 3, Barcelona, Montaner y Simón, 1978.
- ABOITES, Hugo, "Modernización de la universidad estadounidense ¿un modelo para México?", en Eduardo Ibarra Colado (coord.), *La universidad ante el espejo de la excelencia*, México, Universidad Autónoma Metropolitana, 1993.
- ALBA Rico, Santiago, *Las reglas del caos. Apuntes para una antropología del mercado*, Barcelona, Anagrama (Col. Argumentos), 1995.
- ALBA, Alicia de (comp.), *Posmodernidad y educación*, México, Porrúa/Centro de Estudios Sobre la Universidad-UNAM, 1998.
- ALTHUSSER, Louis, *Ideología y aparatos ideológicos de Estado*, México, Juan Pablos Editor, 1972.
- ARISTÓTELES, *Ética a Nicómaco*, México, Porrúa, 1975.
- ARRIARÁN, Samuel, *Filosofía de la posmodernidad. Crítica a la modernidad desde América Latina*, México, UNAM, 1997.
- ATIENZA, Manuel, "Teorías de la argumentación jurídica", en *Cuadernos y Debates del Centro de Estudios Constitucionales*, núm. 31, Madrid, 1991.
- AZUELA, Arturo (coord.), *Universidad nacional y cultura*, México, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Humanidades-UNAM/Porrúa, 1990.
- BARCELLONA, Pietro, *Posmodernidad y comunidad. El regreso de la vinculación social*, Madrid, Trotta, 1996.
- BARNETT, Ronald, *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*, Barcelona, Gedisa, 2001.
- BERGER, Peter y Thomas Luckmann, *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires, Amorrortu, 1979.
- _____, *Modernidad, pluralismo y crisis de sentido*, Buenos Aires, Paidós, 1997.

- BERLINER y Biddle, *The manufactured crisis. Myths, fraud and the attack on America's public schools*, New York, Addison Wesley, 1995.
- BERMAN, Marshall, *Todo lo sólido se desvanece en el aire*, México, Siglo Veintiuno, 1992.
- BILBENY, Norbert, *La revolución en la ética. Hábitos y creencias en la sociedad digital*, Barcelona, Anagrama (col. Argumentos), 1997.
- BOBBIO-Mateucci, Norberto, *Diccionario de política*, 2a. edición, México, Siglo Veintiuno, 1984.
- BORRERO Cabal, Alfonso, Simposio permanente sobre la universidad, Quinto Seminario General 1990-1992, Conferencia I, ASCU-FES-ICFES, Bogotá, 1990.
- BRUNNER, José J., *Los intelectuales y las instituciones de la cultura*, México, Universidad Autónoma Metropolitana-Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, 1989.
- CAMARERO Santamaría, *El déficit social neoliberal (Del Estado del bienestar a la sociedad de la exclusión)*, Bilbao, Sal Terrae (col. Presencia social), 1998.
- CAMPS, Guariglia, Salmerón Editores, *Concepciones de la ética*, Valladolid, EIAF/Trotta, 1992.
- CAMPS, Victoria, *Paradojas del individualismo*, Barcelona, Crítica (col. Dracontos), 1993.
- _____, "La universalidad ética y sus enemigos", en Salvador Giner y Ricardo Scartezzini (eds.), *Universalidad y diferencia*, Madrid, Alianza, 1996.
- _____, "La identidad ciudadana", extracto de conferencia en *El País Digital*, 26 de abril de 2000.
- CASULLO, Nicolás (comp.), *La remoción de lo moderno*, Buenos Aires, Nueva visión, 1991.
- _____, (comp.), *El debate modernidad-posmodernidad*, Buenos Aires, Punto Sur, 1989.
- CHATELET, François, *Historia de las ideologías*, tomo I (Introducción), México, Premiá, 1980.
- COLOM y Mélich, *Después de la modernidad. Nuevas filosofías de la educación*, Barcelona, Paidós, 1994.
- COMTE, Augusto, *La filosofía positiva*, México, Porrúa (col. Sepan Cuantos, 340), 1980.
- CORTINA, Adela, "La educación del hombre y del ciudadano", *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 7, enero-abril de 1995.
- _____, *Alianza y contrato. Política, ética y religión*, Madrid, Trotta, 2001.
- DAHRENDORF, Ralf, *El nuevo liberalismo*, México, Rei, 1993.

- DE ALBA, Alicia (comp.), *Posmodernidad y educación*, México, Centro de Estudios Sobre la Universidad-UNAM/Porrúa, 1998.
- _____, (coord.), *El currículum universitario de cara al nuevo milenio*, Guadalajara, Sedesol/Universidad de Guadalajara/UNAM, 1993.
- DELORS, Jacques, *La educación encierra un tesoro*, México, UNESCO/Santillana, 1995.
- DIETERICH, Heinz (coord.), *Globalización, exclusión y democracia en América Latina*, México, Joaquín Mortiz, 1997.
- DUCH, Luis, *La educación y la crisis de la modernidad*, Barcelona, Paidós, 1997.
- DUCROT, Oswald, *El decir y lo dicho. Polifonía de la enunciación*, Barcelona, Paidós, 1986.
- EAGLETON, Terry, *La idea de cultura. Una mirada política sobre los conflictos culturales*, Barcelona, Paidós, 2000.
- _____, *Ideología. Una introducción*, Barcelona, Paidós, 1997.
- FAIRCLOUGH, Norman, *Language and power*, London, Longman, 1989.
- FERRER y Ferreres, Benedito, *La formación universitaria a debate*, Barcelona, Publicacions Universitat de Barcelona, 1995.
- FINKIELKRAUT, Alain, *La humanidad perdida*, Barcelona, Anagrama (col. Argumentos), 1998.
- FITUOSSI y Rosanvallon, *La nueva era de las desigualdades*, Buenos Aires, Manantial, 1997.
- FRONDI, Risieri, *¿Qué son los valores?*, México, Fondo de Cultura Económica, 1995.
- FUENTES, Carlos, "Por la izquierda", en *El Norte*, Monterrey, N.L., 15 de enero de 2002.
- FULLAT, Octavi, *Filosofías de la educación*, CEAC, 1995.
- GARCÍA Canclini, Nestor, *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*, México, Grijalbo, 1989.
- GEERTZ, Clifford, *La interpretación de las culturas*, Barcelona, Gedisa, 2000.
- GERSTNER, Louis V., *Reinventando la educación*, Buenos Aires, Paidós, 1996.
- GIMÉNEZ Montiel, Gilberto, "La teoría y el análisis de la cultura. Problemas teóricos y metodológicos", en Jorge González y Jesús Galindo (coords.), *Metodología y cultura*, México, Conaculta, 1994.
- GIROUX, Henry A., *La escuela y la lucha por la ciudadanía*, México, Siglo Veintiuno/UNAM, 1993.
- GLAZMAN Nowalski, Raquel, *Evaluación y exclusión en la enseñanza universitaria*, México, Paidós (col. Paidós educador, 159), 2001.

- GONZÁLEZ, Jorge A., *Más (+) cultura(s). Ensayos sobre realidades plurales*, México, Conaculta, 1991.
- GONZÁLEZ, Juliana, *El ethos, destino del hombre*, México, UNAM/Fondo de Cultura Económica, 1996.
- GOULDNER, Alvin, *El futuro de los intelectuales y el ascenso de la nueva clase*, México, Alianza Universidad, 1986.
- GRAMSCI, Antonio, *La política y el Estado moderno*, México, Premiá (La red de Jonás), 1978.
- HABERMAS, H. Jürgen, *Teoría y praxis*, México, Rei, 1993.
- HAIDAR, Julieta, "El poder y la magia de la palabra. El campo del análisis del discurso", en Norma del Río Lugo, *La producción textual del discurso científico*, México, Universidad Autónoma Metropolitana, 2000.
- , "La argumentación. Problemáticas, modelos operativos", en Norma del Río Lugo (coord.), *La producción textual del discurso científico*, México, Universidad Autónoma Metropolitana, 2000.
- , "Las materialidades discursivas: un problema interdisciplinario", ponencia presentada en el congreso Medio Milenio del Español en América, Facultad de Artes y Letras de la Universidad de la Habana, diciembre de 1991, publicada en la revista *Alfa*, Sao Paulo, núm. 36, 1992, pp. 139-147.
- y Lidia Rodríguez, "Funcionamiento del poder y de la ideología en las prácticas discursivas", en *Dimensión Antropológica*, año 3, vol. 7, mayo-agosto de 1996.
- HARGREAVES, A., *Profesorado, cultura y posmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*, Madrid, Morata, 1996.
- IANNI, Octavio, *Teorías de la globalización*, México, Siglo Veintiuno, 1996.
- IBARRA Colado, Eduardo, *La universidad ante el espejo de la excelencia*, México, Universidad Autónoma Metropolitana, 1998.
- INGLEHART, Ronald, "Modernización y posmodernización. La transformación de la relación entre desarrollo económico y cambio cultural y político", *Este País*, sección Folios, núm. 38, p. 38/VIII (versión CD), México, 1994.
- INTER-UNIVERSITY Consortium for Political and Social Research (ICPSR), *World values survey, 1981-1984 and 1990-1993 (study S6160)*.
- JAMESON, Fredric, *Teoría de la posmodernidad*, Valladolid, Trotta, 1996.
- KEYNES, J.M., *Teoría general de la ocupación, el interés y el dinero*, México, Fondo de Cultura Económica, 1974.

- LATAPÍ Sarre Pablo, *Un siglo de educación en México*, México, Fondo de Cultura Económica, 1998.
- LIFOVETSKY, Gilles, *El crepúsculo del deber. La ética indolora de los nuevos tiempos democráticos*, Barcelona, Anagrama (col. Argumentos), 1998.
- LOYO, Aurora, *Los actores sociales y la educación. Los sentidos del cambio 1988-1994*, México, Plaza y Valdés/UNAM, 1997.
- LYOTARD, Jean-François, *La condición posmoderna*, México, Rei, 1990.
- LOZANO, Peña-Marín y Abril, *Análisis del discurso. Hacia una semiótica de la interacción textual*, Madrid, Cátedra, 1999.
- MARDONES, José María, "La ética discursiva", curso, Monterrey, N.L., Universidad Virtual, ITESM, enero de 2000.
- MARX, Karl y Federico Engels, *La ideología alemana*, 4ª. reimp., México, Ediciones de Cultura Popular, 1979.
- MELICH, Joan-Carles, *Antropología simbólica y acción educativa*, Barcelona, Paidós (Papeles de pedagogía núm. 29), 1996.
- MONTES, Pedro, *El desorden neoliberal*, Madrid, Trotta, 1996.
- MORIN, Edgar, *Los siete saberes necesarios a la educación del futuro*, París, UNESCO, 1999.
- MOSCOVICCI, Serge, *Sociedad contra natura*, México, Siglo Veintiuno, 1975.
- NATIONAL Commission on Excellence in Education, The, *A nation at risk (The full account)*, Portland, USA Research, 1992.
- NOGUERA, Joana, *Cuestiones de antropología de la educación*, Barcelona, CEAC, 1995.
- OECD, *Exámenes de las políticas nacionales de educación*, México, París, OECD (col. Educación Superior) 1997.
- OROZCO Barba (coord.), *Posmodernidad en el mundo contemporáneo*, Tlaquepaque, Jalisco, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, 1995.
- OSBORNE, David y Ted Gaebler, *La reinención del gobierno*, México, Paidós, 1997.
- PACHECO y Barriga (coords.), *La profesión. Su condición social e institucional*, México, UNAM/Porrúa, 1997.
- PARSONS, Talcott, *El sistema de las sociedades modernas*, México, Trillas, 1988.
- PÉRELMAN y Olbrechtss-Tyteca, *Tratado de la argumentación. La nueva retórica*, Madrid, Gredos, 1989.

- RAMÍREZ, Clara Inés y Armando Pavón, *La universidad novohispana: corporación, gobierno y vida académica*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, 1996.
- REBOUL, Olivier, *Lenguaje e ideología*, México, Fondo de Cultura Económica, 1986.
- ROSANVALLON, Pierre y otros, *Nación y modernidad*, Buenos Aires, Nueva visión, 1995.
- _____, *La nueva cuestión social. Repensar el Estado providencial*, Buenos Aires, Manantial, 1995.
- ROTHBLATT y Wittrock (comp.), *La universidad europea y americana desde 1800. Las tres transformaciones de la universidad*, Barcelona, Pomares-Corredor, 1996.
- SALMERÓN, Ana María, *La herencia de Aristóteles y Kant en la educación moral*, Bilbao, Desclée de Brouwer, 2000.
- SALMERÓN, Fernando, *Diversidad cultural y tolerancia*, México, UNAM/Paidós, 1998.
- SCHÜTZ, Alfred, *La construcción significativa del mundo social*, Barcelona, Paidós, 1993.
- SCHÜTZ y Luckmann, *Las estructuras del mundo de la vida*, Buenos Aires, Amorrortu, 1973.
- SEP, *Programa de desarrollo educativo 1995-2000*, México, Secretaría de Educación Pública, 1995.
- TAYLOR y Bogdan, *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*, Barcelona, Paidós, 1996.
- TERRÉN, Eduardo, *Educación y modernidad. Entre la utopía y la burocracia*, Barcelona, Anthropos-Universidade da Coruña, 1999.
- THOMPSON, John B., *Ideología y cultura moderna*, México, Universidad Autónoma Metropolitana, 1993.
- _____, *Studies in the theory of ideology*, (reprint), Los Angeles, University of California Press, 1985.
- TOURAINE, Alain, *¿Podremos vivir juntos?*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 1998.
- _____, *Crítica de la modernidad*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 1995.
- UNESCO, "Declaración mundial sobre la educación superior en el mundo. Visión y acción", París, UNESCO, 1998.

- VAN DIJK, Teun A. (comp.), *El discurso como interacción social*, Barcelona, Gedisa, 2000.
- _____, *Ideología. Una aproximación multidisciplinaria*, Barcelona, Gedisa, 1999.
- VARIOS (Cristianisme i Justícia), *El neoliberalismo en cuestión*, Bilbao, Sal Terrae (col. Presencia social), 1993.
- VATTIMO, Gianni, *El fin de la modernidad (Nihilismo y hermenéutica en la cultura posmoderna)*, México, Gedisa, 1986.
- _____, y otros, *En torno a la posmodernidad*, Barcelona, Anthropos, 1990.
- VILLARREAL, René, *Liberalismo social y reforma del Estado. México en la era del capitalismo posmoderno*, México, NF-Fondo de Cultura Económica, 1993.
- VILLORO, Luis, "Sobre relativismo cultural y universalismo ético", en *Estado plural, pluralidad de culturas*, México, Paidós, 1998.
- WALLERSTEIN, Immanuel, *Después del liberalismo*, México, Siglo Veintiuno/UNAM, 1996.
- WORLD Bank, *La educación superior. Las lecciones derivadas de la experiencia*, Washington, D.C., BM, 1995.
- WEBER, Max, *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*, México, Ediciones Coyoacán, 1994.
- _____, *Ensayos de sociología*, México, Martínez Roca, 1985.
- WITTROCK, Merlin, *La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos y de observación*, Barcelona, Paidós, 1997.
- ZOGAIB Achar, Elena, "La influencia del Banco Mundial en la reforma educativa", en Aurora Loyo, *Los actores sociales y la educación. Los sentidos del cambio 1988-1994*, México, Plaza y Valdés/UNAM, 1997.

PÁGINAS ELECTRÓNICAS

- <http://serpiente.dgsca.unam.mx/rectoria/hum/plan9798.htm#hacia>
- <http://www.sistema.itesm.mx/mapa.htm>
- <http://www.uanl.mx/VisionUANL2006/>



Del humanismo a la competitividad. El discurso educativo neoliberal
—editado por la Dirección General de Estudios de Posgrado,
la Facultad de Filosofía y Letras y el Programa de Posgrado en Pedagogía
de la Universidad Nacional Autónoma de México, y por la Facultad
de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Nuevo León—
se terminó de imprimir en papel cultural de 75 gr,
en Digital Oriente, Calle 20, Mz. 105, lote 11
Col. José López Portillo, 09920, México, D.F.
en noviembre de 2004

La edición consta de 1 000 ejemplares

Secretario Académico
Dirección General de Estudios de Posgrado
Lic. Gerardo Reza Calderón

Coordinadora Editorial
Lic. Lorena Vázquez Rojas

Diseño y formación:
Concepto Integral en Imagen y Comunicación, S.A. de C.V.

Diseño original de portada: Cecilia Atenea Cota Trujillo

Diseño de portada: D.G. Citlali Bazán Lechuga

Obra pictórica: Ángel Zárraga, *La poetisa*, 1917
Óleo sobre tela

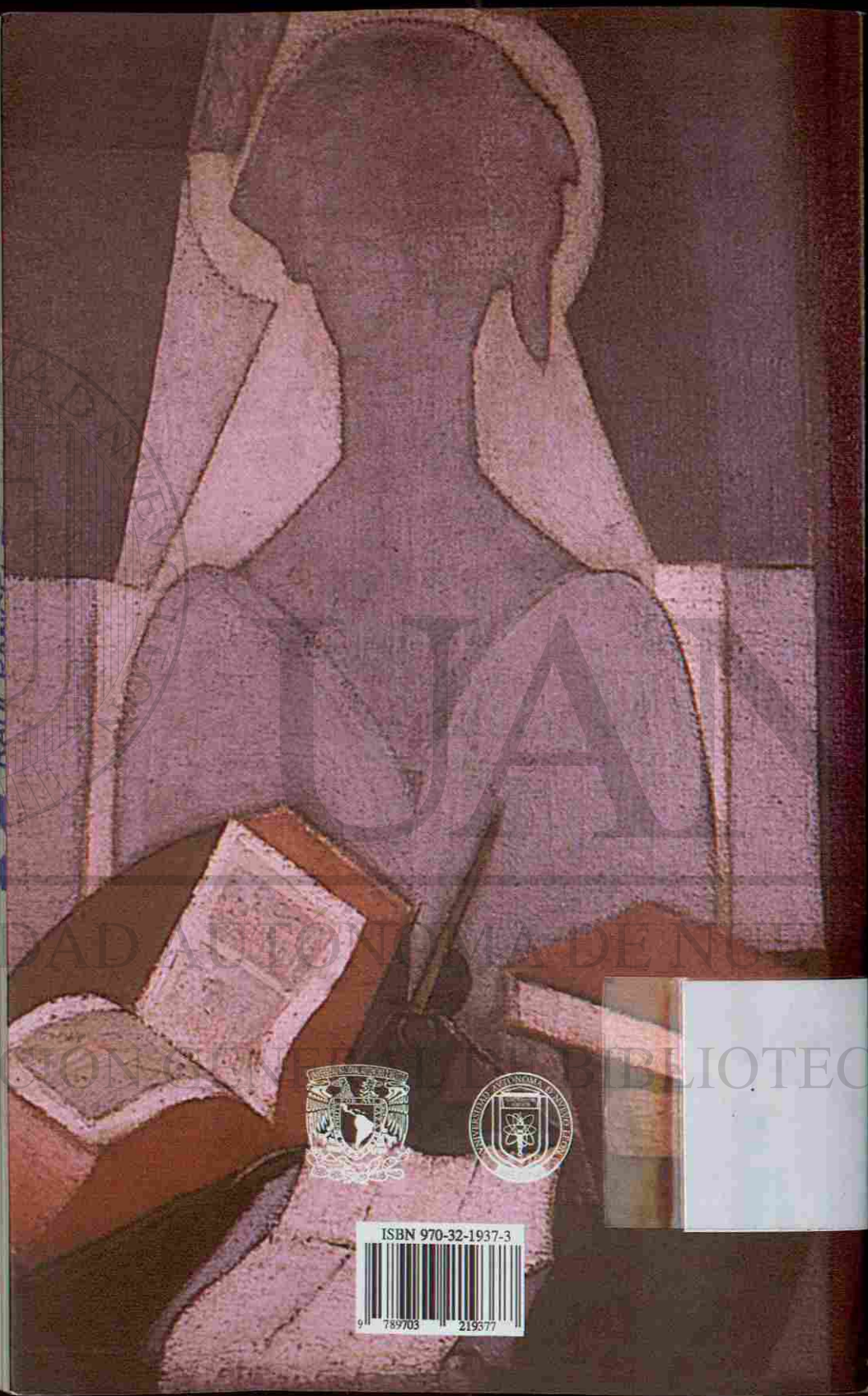
D.R. © Ángel Zárraga/Somaap, México, 2004.

B



Miguel
de la Torre
Gamboa

Maestro titular en los posgrados en educación de la Universidad Autónoma de Nuevo León, el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey y la Universidad Regiomontana. Egresó de la licenciatura y de la maestría en metodología de las ciencias de la Facultad de Filosofía y Letras, en la Universidad Autónoma de Nuevo León. Obtuvo el grado de doctor en pedagogía, con mención honorífica, por la Universidad Nacional Autónoma de México, con la tesis que aquí se publica. Es coautor del libro *Sociología y profesión*. Ha tenido bajo su responsabilidad diversos cargos académico-administrativos y ha sido asesor de proyectos de cambio curricular y de creación de nuevas carreras en distintas instituciones universitarias. Actualmente se desempeña como coordinador del área de Efectividad Institucional en la Dirección de Innovación Académica y Efectividad Institucional de la UANL y es miembro de diversos comités académicos.



LIBRARY OF THE UNIVERSITY OF TORONTO



BIOTEC

ISBN 970-32-1937-3



9 789703 219377