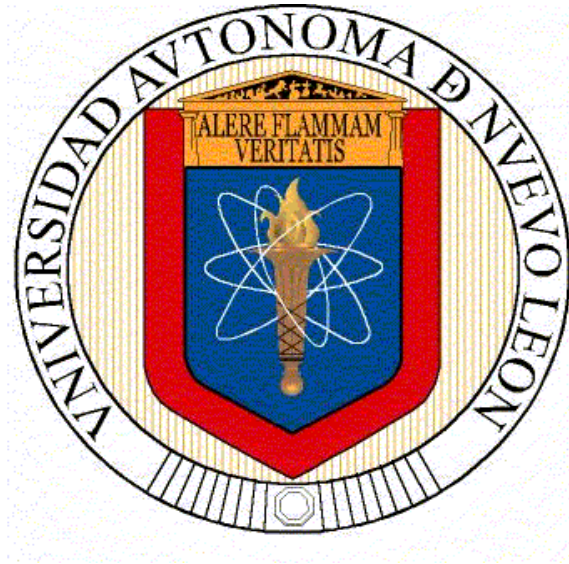


UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS Y RELACIONES INTERNACIONALES



TESIS

**“DEL CIVISMO AL DISCURSO CÍVICO: EL CASO NUEVO LEÓN EN EDUCACIÓN
SUPERIOR”**

(LA UANL Y EL ITESM).

PRESENTA

ABNER YAIR BLANCO CARRASCO

PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRÍA

EN CIENCIAS POLÍTICAS

JULIO 2023



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN
FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS Y
RELACIONES INTERNACIONALES



TESIS

“DEL CIVISMO AL DISCURSO CÍVICO: EL CASO NUEVO LEÓN EN
EDUCACIÓN SUPERIOR”
(LA UANL Y EL ITESM)

QUE PRESENTA

ABNER YAIR BLANCO CARRASCO

PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRÍA EN CIENCIAS POLÍTICAS

DIRECTOR DE TESIS

DR. RICARDO ANTONIO FUENTES CAVAZOS

Monterrey, Nuevo León, México a 20 de julio de 2023.



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN
FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS Y RELACIONES INTERNACIONALES



MAESTRÍA EN CIENCIAS POLÍTICAS

Los integrantes del H. Jurado examinador de la sustentante:

Hacemos constar que hemos revisado y aprobado la tesis titulada:

“DEL CIVISMO AL DISCURSO CÍVICO: EL CASO NUEVO LEÓN EN EDUCACIÓN SUPERIOR (LA UANL Y EL ITESM)”

FIRMAS DEL HONORABLE JURADO

Presidente

Secretario

Primer Vocal

Segundo Vocal

Tercer Vocal

Unidad Mederos, Monterrey, Nuevo León a 20 de julio de 2023.

Resumen

La presente investigación parte de la importancia de entender los cambios suscitados en las instituciones de educación superior tanto públicas como privadas y la adopción de un sistema de valores que ofertar en sus modelos educativos por medio de un discurso cívico y lograr el cometido de la calidad, la eficiencia y la innovación en la educación. De esta manera es importante entender la relación directa entre el cambio social y el cambio ético-moral, que han dado lugar al cambio educativo y universitario y, con ello, generar, por lo tanto, cambios en el discurso de la oferta educativa de las IES. El argumento central es que el ITESM y la UANL, por medio del discurso cívico vertido en sus modelos educativos, reflejan una brecha de desigualdad y manipulación educativas, lo que implica que las relaciones de poder, jerarquía e ideología se encuentran representadas de manera implícita mediante su discurso. Su hipótesis radica en afirmar que estas IES no sólo adoptan un discurso cívico en sus modelos educativos, es decir, su visión y misión, sino que además lo acoplan al sistema de valores que impera en la sociedad para estar a la vanguardia en la formación ética y moral de sus estudiantes según los estándares de la calidad de la educación, lo que se traduce en el hecho de que no pueden concebirse cambios en las IES sin antes no concebir los cambios ocurridos en la sociedad.

Dedicatoria

Esta tesis está dedicada:

A Dios y su Hijo Jesucristo;

A Naasón Joaquín García, Apóstol de Jesucristo;

A Isabel y José, mis padres; y

A mis hermanos, Alan y Daniel.

Agradecimientos

Mi especial agradecimiento a Dios, a Cristo, y a mi padre y maestro en la fe, Naasón Joaquín García, quien, con su gran ejemplo y amor, no sólo me ha motivado e impulsado a seguir superándome, sino, sobre todo, me ha enseñado a entender que mis conocimientos siempre deben estar al servicio de mi comunidad y del mundo, teniendo como premisa principal e inspiradora: “Ser un buen cristiano, para ser un mejor ciudadano”. Quien me ha enseñado, esencialmente, a adorar a Dios y el que me ha acercado a Cristo, el consolador en mis momentos de inseguridad y aflicción.

Asimismo, agradezco a mis padres, José e Isabel, quienes con su apoyo a lo largo de mi vida me han demostrado su incondicionalidad. Su enseñanza y su amor, indudablemente, me acompañan en cada paso que doy y su aliento me empuja en cada decisión que tomo. Quienes además con sus aplausos me hacen sentir querido, amado y pleno.

Agradezco, por su parte, a mis hermanos, Alan y Daniel, quienes me han enseñado la otra cara de la hermandad, aquella que implica coraje y sacrificio.

También mi sincero agradecimiento, por un lado, al doctor José Luis Méndez Hernández por sus valiosas orientaciones en la búsqueda de las referencias bibliográficas más pertinentes a esta investigación. Por otro lado, a mi exprofesor, el doctor Jorge Alberto Álvarez Berrones, quien aceptó y revisó por vez primera mi inicial anteproyecto de investigación.

Sin embargo, no he de terminar sin antes agradecer profundamente al doctor Ricardo Antonio Fuentes Cavazos, mi asesor, hoy amigo, sin el cual esta tesis no hubiese sido posible. Su dedicación para estar detrás de este proyecto es inobjetable, pues fue la persona que confió en mi capacidad intelectual desde el primer momento. Por lo tanto, me es gratificante reconocer, ante todo, que le profeso un grande aprecio intelectual y respeto absolutos.

A pesar de todo, es necesario confesar que soy el único responsable de esta tesis y de todo lo vertido y declarado en ella.

Índice

Capítulo 1. Planteamiento del problema	9
1.1 Antecedentes del problema	9
1.2 Pregunta de investigación	16
1.3 Justificación	16
1.3.1 Marco prescriptivo internacional	21
1.3.2 Marco normativo nacional	23
1.4 Hipótesis general.....	24
1.5 Objetivos	24
1.5.1 Objetivo general.....	24
1.5.2 Objetivos específicos.....	25
1.6 Propuesta metodológica	25
Capítulo 2. Marco teórico	28
2.1 El contexto social e ideológico de la UANL y el ITESM	28
2.1.1 Filosofía de la calidad educativa y las políticas educativas	35
2.2 Cultura cívica de las Instituciones de Educación Superior	40
2.3 Del civismo, del ciudadano y de la ciudadanía.....	43
2.4 El contenido cívico en los modelos educativos de las IES	47
2.5 Ideologías educativas	49
2.6 El cuestionamiento de los ideales de la educación.....	52
2.6.1 La crisis de la universidad.....	52
2.7 El cambio educativo	57
2.7.1 Estructura del cambio educativo y sus imperativos.....	61
2.8 Origen de la educación superior privada en México.....	64
2.8.1 El deber ser de la educación superior privada	66
2.8.2 Tipología de las instituciones privadas de educación superior (IPES).....	69
2.9 Lo público y lo privado en la educación superior	70
Capítulo 3. Método	71
3.1 Teun A. van Dijk y el discurso contextual.....	71
3.2 Análisis sociocognitivo del discurso	75
3.2.1 Lo cívico del discurso de la UANL	76
3.2.2 Lo cívico del discurso del ITESM.....	81

3.2.3 ¿Cómo se produce la desigualdad a través del discurso cívico de ambas IES?.....	83
3.2.4 La responsabilidad social universitaria.....	87
Reflexiones finales y aportaciones.....	89
Bibliografía	93

Capítulo 1. Planteamiento del problema

Debido a que, dentro de la literatura del discurso educativo expresado por las IES tanto en México, como principalmente América Latina, no queda claro la sustancia de lo cívico, sobre todo en lo referido a la finalidad de éste, es decir, del discurso cívico, es por eso que apostamos por una investigación que abone a aclarar en la medida de las posibilidades la función del discurso cívico como discurso generador de cambio educativo y social. Debe entenderse por discurso cívico, el discurso proferido por las IES que implica promover y salvaguardar la democracia, suscitar el interés por generar el bienestar individual y colectivo, promover la participación en las actividades políticas, etc., todo esto a través, por supuesto, de una formación y educación ciudadana y/o cívica de sus estudiantes. Por tanto, pretendemos destacar las características del discurso cívico en los modelos educativos de dos instituciones de educación superior: la UANL (2015) y el ITESM (2018), como instituciones representativas de la educación superior tanto pública como privada, respectivamente, en Nuevo León, México.

1.1 Antecedentes del problema

El discurso cívico de las instituciones educativas en nuestro país, tanto en educación básica como en nivel superior, así como en el sector público y el privado, cambia de acuerdo a las circunstancias del momento que vive cada sociedad. Asimismo, al hablar del discurso cívico hemos de hacer referencia, específicamente, a la educación cívica que impera dentro del sistema de educación superior en México, que, lamentablemente, ha venido menguando debido a los constantes cambios ocurridos en los avances tecnológicos, científicos y sociales del mundo. Esto provoca y obliga a un replanteamiento de las finalidades de las instituciones de educación superior (IES), para responder a las necesidades que se suscitan y que paso a paso comienzan a emerger de manera más pronunciada. Sin embargo, es importante que éstas no olviden que la formación de ciudadanos activos y participantes en el funcionamiento de la democracia nacen y crecen en sus filas, lo que ocasiona que en sus modelos educativos deba tenerse presente este punto.

Es por eso por lo que, particularmente, se vuelve indispensable entender la relevancia de las “adaptaciones” que tienen y sufren los modelos educativos de las IES en la consecución por formar democráticamente ciudadanos. De esta manera, se revisarán los estudios previos, en donde se han dado a la tarea diversos investigadores de poner en tela de juicio esas adaptaciones que las IES realizan en dichas propuestas, puesto que se olvidan de formar sujetos socialmente comprometidos con su entorno.

Primeramente, de acuerdo con una investigación previa desarrollada por Elizondo Huerta (2000), sabemos que el discurso cívico que se desarrolla en la educación básica se sustenta en los conocimientos previos que los estudiantes tienen respecto al civismo¹ o la educación cívica. La autora sostiene que para hablar de democracia se requieren tocar temas fundamentales como la ciudadanía y la educación política. En general, enfatiza que la ciudadanía no solo implica la constitución de individuos con derechos y obligaciones, sino que, además, asume “un pensar-hacer arraigado en la esfera de los asuntos humanos” (Elizondo Huerta, 2000, pág. 116), es decir, una “actividad práctica”, un oficio. De ahí que diferencie, argumentándose en los modelos de educación política propuestos por Bárcena, el modelo de ciudadanía como estatus y el otro como práctica, inclinándose claramente por este último. Y agrega que “es en el orden imaginario de las instituciones sociales en donde podemos identificar el sentido que la ciudadanía tiene para una sociedad determinada” (pág. 117).

Por consiguiente, menciona que la noción de ciudadanía sea entendida desde una perspectiva de identificación con la comunidad y no sólo como un estatus que el orden jurídico otorga. De este modo, se entiende que la escuela pública es una de las instituciones sociales en México y en el mundo, que abona a que ese sentido de pertenencia por parte de todos los individuos a la ciudadanía se fortalezca a través de un compromiso social y, por ende, permita una mejor práctica democrática y cívica.

¹ Cabe aclarar que en México, el uso de términos como civismo, educación cívica y formación cívica y ética, se presentan particularmente en la educación básica para referirse a la educación cívica, mientras que en los niveles próximos se hace uso, inclusive, de términos como educación ciudadana, educación para la ciudadanía y formación ciudadana para designar a la misma disciplina.

En ese sentido, presenta algunos conceptos sustanciales que están inscritos tanto en la cultura escolar como en la educación política. Apunta que la escuela, así como la familia, determina en gran medida la formación política de los sujetos, lo que implica que además tiene un papel sumamente relevante en la cultura y en las prácticas cívicas que estos adoptan. En el caso de la cultura escolar, la clasifica en dos dimensiones: por una parte, la *cultura institucional*, que está “presente en los papeles, las normas, rutinas y ritos propios de la escuela como institución social específica” (Elizondo Huerta, 2000, pág. 121); y por otra parte, la *cultura experiencial*, misma que es “adquirida por cada alumno a través de la experiencia en los intercambios espontáneos con su entorno” (Elizondo Huerta, 2000, pág. 121).

Asimismo, siguiendo las reglas que Basil Bernstein² propone para las interacciones que se generan en las instituciones sociales, en este caso específico la escuela, la autora determina que éstas inciden notoriamente en la práctica cívica que los estudiantes llevan a cabo dentro de ésta. De esta manera, cuando hablamos de la posición o rol que los alumnos tienen en el proceso comunicativo, hablamos de las *reglas de jerarquía*; cuando nos referimos al proceso de transmisión de significados, aludimos a las *reglas de sucesión y ritmo*; finalmente, cuando observamos que el alumno “discrimina lo legítimo y lo ilegítimo de la vida social cotidiana” (Elizondo Huerta, 2000, pág. 122), se hace referencia a las reglas *de criterio*.

En concreto, el discurso cívico al que la autora hace referencia no es más que el discurso que utiliza el maestro en el aula para promover y persuadir sobre los valores morales, la participación ciudadana, los principios democráticos, así como el conocimiento que social, convencional y arbitrariamente poseen los estudiantes respecto de las normas morales que precisan cómo debe ser el comportamiento humano en términos sociales. Con la educación cívica como sustento, los estudiantes actúan o realizan su práctica cívica al interior de la cultura escolar en la que se desenvuelven. En este sentido, su práctica cívica se deriva del discurso cívico ejercido y difundido por el maestro.

² Por las importantes aportaciones realizadas, es junto con Pierre Bourdieu, el iniciador de la Nueva Sociología de la Educación.

Pero como hemos de demostrar, nuestra investigación propone una definición distinta de discurso cívico, aquella que refleja el cómo se produce la desigualdad social, sabiendo de antemano que las perspectivas desde las que se concibe tanto el discurso educativo como el discurso cívico en las investigaciones recientes son regularmente dentro de un contexto determinado o específico, a decir: el aula. La definición que abordaremos justifica el planteamiento de nuestra propuesta. De esta manera, el discurso educativo es el tipo discurso empleado por las instituciones de educación superior en sus modelos educativos y demás documentos institucionales, en donde se contienen los valores que la misma enseñará a sus estudiantes y en los cuales los formará, y que conforman su misión y la visión. Es decir, es el discurso encargado de justificar la ideología educativa, ética-moral y de traducir la finalidad de la práctica educativa de las IES.

Mientras tanto, el discurso cívico es aquel utilizado como el sistema de valores dominante en la sociedad, advirtiendo la necesidad de lograr una genuina democracia como forma de vida y organización política, otorgando oportunidades para el desarrollo moral y social a los ciudadanos, y de esta manera para permitirles confeccionar una vida auténtica y completamente cívica, la cual dicta las formas correctas e incorrectas, según su lógica, del mejor comportamiento o del actuar humano. Por consecuencia, definirá la forma o la manera en que los ciudadanos tienen que desempeñar sus funciones como miembros de la comunidad a la cual pertenecen y a los que por antonomasia les ha sido concedido tal estatus, con el objetivo de no alterar el bienestar colectivo, sobreponiendo éste a sus intereses personales.

Al respecto, las investigaciones realizadas por De la Torre (2004) y por Treviño Ronzón (2015), nos parece que han sentado las bases de una discusión en los ámbitos académico y político en materia de educación sobre la función de las IES públicas y privadas, principalmente contemporáneas, tanto en México como en Latinoamérica, ya que han permitido tener una perspectiva muchos más realista sobre qué es a lo pretenden dar respuesta en el escenario educativo mundial.

A decir verdad, De la Torre (2004) y Treviño Ronzón (2015) comentan la necesidad que han tenido las IES, al entrar la sociedad contemporánea en una nueva etapa, de ser mutables en sus políticas internas para alcanzar los objetivos que plantean los organismos internacionales, así como los Estados. De esta manera, hoy más que nunca, se demuestra que las IES son el pilar fundamental en el crecimiento y desarrollo de los países, pues, por una parte, forman el capital profesional de los mismos y, por otra, coadyuvan en la consecución de los objetivos que los Estados tienen para hacer asequible un bienestar social. Se debe considerar que todas las IES, sin importar su condición y estatus, deben estar sujetas siempre al cambio. De ahí la importancia de formar ciudadanos y no sólo mano de obra calificada en una profesión para la ejecución de alguna tarea de manera automatizada.

Por un lado, De la Torre (2004) plantea que los cambios que ha sufrido el discurso educativo de las IES en el mundo se deben al cambio de ideología predominante en la sociedad, el cual permea absolutamente en todos los sectores que la componen. Su investigación se centra, principalmente, en el análisis del discurso de algunos documentos escritos pertenecientes al ITESM, la UANL y la UNAM. Dicho análisis, pone de manifiesto el uso excesivo y exclusivo de ciertos significantes que, este tipo de universidades o IES, aplican y utilizan en sus programas institucionales, llegando a patentar lo que De la Torre denomina el discurso educativo neoliberal.

Desde la perspectiva del neoliberalismo, sigue afirmando De la Torre (2004), la educación es una herramienta que se vuelve útil para la movilidad social. En este sentido, la educación es una palanca que indudablemente permitirá avanzar en una jerarquía social, con mayores oportunidades de crecimiento. Por ello las IES, en esa necesidad que se hace vigente de ofrecer “educación de calidad”, consiguen ajustar sus objetivos y metas, con la finalidad de “ofertar” los “mejores” modelos educativos y planes de estudio. De ahí que se diga que el discurso de las IES se convierte en un discurso educativo neoliberal y que, al mismo tiempo, se destaca, según el doctor, por ser un *discurso ideológico*.

Además, comprueba que los discursos educativos de las IES privadas y públicas son distintos. Esto se debe a que, insiste el autor, éstas pueden “ver, entender y practicar la educación superior en el México de nuestros días, además de los principios y valores que regulan esas acciones” De la Torre (2004, pág. 11) de acuerdo con su propia perspectiva. Hay, sin embargo, y desde esta lógica, objetivos heterogéneos que ambas instituciones plantean y que, por lo tanto, pretenden formar sujetos diametralmente opuestos.

El autor también proporciona las diferencias en cuanto a los perfiles de egreso o las intencionalidades formativas de ambas IES, es decir, su ideología educativa, en especial las diferencias que resultan de su condición o *estatus educativo*, lo que explica la misión y visión de éstas por “producir” egresados con una filosofía educativa e ideología productiva. Claro está, dependiendo de qué tipo de institución estemos hablando: pública o privada.

Los sujetos formados en la UANL son el resultado de su relato o discurso, que se inclina por la profesionalidad y la responsabilidad social, buscando que puedan transformar y trascender en la sociedad. El discurso de la UANL comenta (De la Torre Gamboa, 2004, pág. 24) “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”. En cambio, el ITESM conserva una ideología innovadora y emprendedora, que se decanta y destaca por formar sujetos para liderar proyectos de largo alcance, proponiendo alternativas eficaces de solución y generando un alto impacto por su liderazgo. Al respecto, menciona De la Torre (2004, pág. 24) que su “discurso es el de una institución privada que pretende ser modelo en la actitud de cambio”. De ahí las diferencias respecto a sus modelos e internacionalidades educativos, a lo cual aporta adicionalmente a todo lo asentado, la presente tesis.

Por otra parte, Treviño Ronzón (2015), examina las diferencias existentes en torno a algunos significantes que han ganado terreno no sólo en la educación superior sino en la educación en general, tales como sociedad de la información, sociedad postindustrial y sociedad del conocimiento, y que, por lo tanto, conforman, en gran medida, el discurso de

la sociedad. Además, precisa que las transformaciones que se han presentado particularmente en las IES son debido a los cambios de la sociedad misma, de tal manera que éstas se ven en la necesidad de modificar y adoptar algunos significantes para mantenerse vigentes y atender las demandas del siglo XXI y no caer en la obsolescencia.

El análisis presentado por Treviño Ronzón (2015) permite entender, como él bien lo señala, “cómo la noción *Sociedad del Conocimiento*, (...) se inserta en las discusiones, en las propuestas de diagnóstico y de cambio, a partir del desarrollo científico y tecnológico desde esta perspectiva y otras” (pág. 11). Asimismo, analiza dicho término bajo dos enfoques analíticos: uno propiamente es el terreno discursivo, que es el que llevan a cabo las IES en sus respectivos programas institucionales, y el otro es el terreno político, que es donde, según el autor, desde un principio, se propone transformar la educación superior.

Por su parte, el ex rector del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, Rafael Rangel Sostman, analiza y establece los principios que deben guiar a una institución de educación superior privada como dicha universidad, que condujo desde el año de 1985 hasta 2011. Señala, entre otras cosas, cuáles son los nuevos conocimientos que las IES contemporáneas, en pleno siglo XXI, deben desarrollar en sus estudiantes, así como en sus profesores y directivos y, con ello, formar sujetos ampliamente humanos.

El capital intelectual, profesional y cultural imprime un sello característico a la ideología de las IES. Por eso Sostman sostiene que, si en la época medieval los conocimientos que impartían y enseñaban las universidades eran el *trivium*, el cual se componía de la gramática, la dialéctica y la retórica, y el *cuadrivium*, compuesto por la geometría, la aritmética, la astronomía y la música, en el siglo XXI los conocimientos que se tienen que aprender y reaprehender en la universidad están conformados por un nuevo trivium, que implica:

1. La especialización universitaria.
2. Las competencias para comprender e innovar.
3. El aprendizaje de una segunda lengua y de una cultura extranjera

(Rangel Sostman, 2011).

Explica, por otra parte, que la tarea educativa de una universidad privada como el Tecnológico de Monterrey, es la de:

...formar alumnos con las competencias requeridas para ser profesionistas competentes y emprendedores con una visión global, pero además (...) formarlos como ciudadanos éticos, con un pensamiento crítico para tomar decisiones racionales ante la vida y con conciencia de su gran responsabilidad social (Rangel Sostman, 2011, pág. 69).

Así, los cambios tecnológicos, científicos, sociales y culturales traen consigo la generación de cambios en las IES, con el objeto de atender las nuevas demandas sociales que, a partir del avance de la ciencia y la tecnología, se han multiplicado, ocasionando a su vez una serie de propuestas educativas. Sin embargo, hay que señalar que las IES a pesar de que entran y participan de esos cambios, lo que en el caso de ellas se conoce como el cambio educativo, no les basta el tener que someterse por un periodo determinado al mismo, sino que ahora tienen que hacerlo de manera permanente.

1.2 Pregunta de investigación

¿Cuál es el discurso cívico que implementan las instituciones de educación superior como el ITESM y la UANL en sus modelos educativos para la formación ciudadana de sus egresados?

1.3 Justificación

Una vez analizado lo anterior, es conveniente ahora establecer la relevancia de nuestra investigación. En relación con el objetivo que planteamos, nuestra investigación pretende realizar un análisis crítico sobre el discurso cívico de los modelos educativos del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey y la Universidad Autónoma de Nuevo León, así como señalar los componentes éticos, sociales, económicos, culturales y educativos que influyen en el mismo y en la deformación o reconversión del pensamiento cívico que generan en su estudiantado.

Asimismo, cabe mencionar que la elección, en primer lugar, de estas dos universidades se debe a que ambas son poco estudiadas a nivel nacional, lo que propicia

un desconocimiento de su operación educativa. Para esto, es fundamental entender la investigación llevada a cabo por Ibarra Colado (2003), quien ha encontrado que los estudios generados en México sobre la universidad, particularmente en los últimos años, está centrada en las universidades del centro del país. Esto puede entenderse, además, según el autor, en que “la universidad es pensada como universidad del centro” (2003, pág. 67). De hecho, como dato sorprendente, es que solo el 9.1% de esas investigaciones generadas en el centro del país por un grupo de investigadores selectos, “recoge la problemática de las universidades en los estados o las regiones” (2003, pág. 67). De ahí nuestro interés principal por aportar y desmitificar, en la medida de nuestras posibilidades, y a través de este estudio, la problemática educativa y cívica ocurrida en dos IES del Estado de Nuevo León.

Así, considerando y reconociendo las innegables y valiosas aportaciones hechas por otros investigadores en este rubro, es importante mencionar que nuestra investigación sumará una perspectiva desde la cual entender la educación cívica y su discurso, es decir, el discurso cívico, permitiendo con ello criticar y explicar el comportamiento de las IES y valorando las representaciones sociales que tanto individuos como instituciones se hacen. En ese sentido, pretendemos que esta contribución se dirija a los directivos y rectores de las IES locales, e incluso de las nacionales, para que puedan sopesar los límites y alcances de toda política institucional y educativa encaminada a la formación ciudadana y cívica de sus estudiantes.

En segundo lugar, se eligió a estas dos universidades del Estado de Nuevo León, porque, por un lado, simbolizan dos tipos distintos de educación superior y, por el otro lado, significan opuestos discursos cívicos: uno representando el sector público y el otro el sector privado. El caso de la UANL simboliza más del 47.70% de los estudiantes matriculados en formación profesional de esta entidad, mientras que el ITESM, viene a representar únicamente el 6.62% de quienes cursan estudios de grado y/o posgrado en el Estado de Nuevo León. Estas cifras tan sólo muestran la matrícula registrada en el ciclo escolar 2015-2016, según estadísticas del informe “Panorama de la Educación Superior en el Estado de Nuevo León”, publicado por la Secretaría de Educación Pública (2016). Al

mismo tiempo, se deduce que, indudablemente, en estos últimos cuatro años la matrícula en la educación superior en el Estado de Nuevo León ha crecido en comparación con las cifras mostradas.

Específicamente, la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL) representa la universidad pública más grande del noreste de la República mexicana, ofertando actualmente alrededor de 304 programas educativos y al mismo tiempo atendiendo a más de 200 mil alumnos. Asimismo, aparte de ser la tercera universidad pública más grande de México, según Times Higher Education (2020) esta institución tiene como una de sus prioridades “el compromiso de inculcar una conciencia de los problemas regionales, nacionales y globales en todo su cuerpo estudiantil”.

La UANL expone que su *Modelo Educativo* establece cuatro dimensiones para una formación integral y humanista en sus estudiantes, los cuales vienen a ser: 1. Formación universitaria integral y de calidad, 2. Investigación socialmente pertinente, 3. Extensión y vinculación con el entorno, y 4. Gestión ética y de calidad (UANL, 2015). Lo que equivale a pensar que sus objetivos están definidos en relación con una postura más competitiva-humanista.

En el caso contrario, el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM), representa, indudablemente, la universidad privada más importante no sólo del Estado de Nuevo León sino de todo México. De acuerdo con el portal Times Higher Education (2020), el ITESM “cuenta con 31 campus ubicados en 25 ciudades del país y 22 oficinas de enlace en 15 países”, lo que la hace una IES con alta presencia en prácticamente todo México y en muchos de sectores de Latinoamérica. También se remarca en dicho portal, que esta institución basa su “diferenciación” en cuatro pilares, a saber: “su modelo educativo, la cultura del emprendimiento, la responsabilidad social y las actividades de investigación” (Times Higher Education, 2020).

El ITESM se caracteriza esencialmente por la formación de cuadros de élite. Así, su oferta educativa, tal como reza un encabezado en su página oficial, se actualiza bajo una ideología innovadora “para que siempre responda a los cambios sociales, económicos,

laborales, científicos y tecnológicos” (ITESM, 2020). Por si fuera poco, en su modelo educativo *Tec21*, sus habilitadores son los siguientes: 1. Comunidades académicas, 2. Innovación educativa, 3. Espacios educativos, y 4. Vinculación con el entorno (ITESM, 2018). Esto significa, sin entrar en profundidad, que el discurso cívico –ya no digamos el educativo-, que impera en sus entrañas está apegado a una visión competitiva-liderista.

Como se puede apreciar, cuanto más se habla de la urgencia por comprender los cambios en la sociedad, más se discuten los cambios ocurridos en las universidades de nuestro país. Se busca, así, el análisis de los componentes de los modelos educativos de las IES mencionadas, ya que esto permitirá tener un panorama mucho más claro en cuanto al uso de su discurso cívico.

Ahora bien, si bien es cierto que las IES implantan en sus modelos educativos tanto objetivos como unidades de aprendizaje con contenidos de educación cívica, no basta tan noble tarea para lograr la finalidad que tiene esta disciplina en la sociedad, pues se ha identificado el impacto que la ideología de la sociedad contemporánea impregna en dichos modelos. Por tanto, creemos que la pretensión de abordar el análisis del discurso cívico en los modelos educativos del ITESM y la UANL es más que oportuno puesto que ayudará a evitar caer en una generalización sobre lo que hacen las IES mexicanas en materia cívica.

Por eso, hoy más que nunca creemos necesario el desarrollo de nuestra investigación, ya que las investigaciones previas se han centrado parcialmente y no explican la tarea que tiene la educación cívica en los modelos educativos. Esto implica que tengamos que instalar como eje central al discurso cívico para dar cobertura a las acciones emprendidas tanto por las IES como por la sociedad actual. Además, nos ayudará a esclarecer la preponderancia de los contenidos cívicos en el terreno de la educación superior.

De esta manera, la educación superior, específicamente las IES, han demostrado ser parte fundamental para formar auténticos ciudadanos, que colaboren en la construcción de una genuina democracia y aumenten su participación en las necesidades

que la ciudadanía y la sociedad tienen. Cabe decir, también, que las IES tienen un compromiso socialmente responsable o una responsabilidad social, que es servir a la nación en la que están inscritas, mediante la formación de sujetos sumamente comprometidos con la transformación del entorno en que viven, crecen y se desarrollan.

Es importante, además, mencionar que presionadas las IES por el cambio que impone la globalización en estos tiempos de posmodernidad, realizan los ajustes correspondientes que consideran indispensables. Lo que implica pensar que quien no se someta al cambio, pues este es permanente, está fuera del juego de la “calidad” y de la “excelencia” del mundo moderno. Por eso hay que entender la posibilidad de cambio en la educación superior. O, mejor dicho, la inevitabilidad del cambio. De acuerdo con esto, señala Cantú Mendoza (2015) que:

Los retos que el contexto global y la sociedad representan para las IES rebasan la idea de la universidad humboldtiana que privilegiaba el valor del conocimiento en sí mismo, surgiendo ante el conjunto de cambios económicos y políticos, una nueva visión de la universidad pública, ligada a su entorno y más interesada en la calidad y pertinencia de sus programas y servicios (pág. 22).

Consideramos que inclusive, como lo hicimos notar, en las IES privadas surge una nueva visión. Es así, de esta forma, que las IES supeditan sus programas institucionales, en este caso particular sus modelos educativos, al mercado. No obstante, no se debe olvidar que las IES si bien son, por excelencia, una de las instituciones históricamente más antiguas (después de la Iglesia) y, a pesar de todo, las que mejor se han sabido ajustar a la época en la que les toca estar presentes, solo por ciertos momentos se han preocupado por el bienestar humano.

Es por eso por lo que, como hemos venido señalando, la educación cívica tiene poca consideración y cabida dentro de los modelos educativos de las IES y esto tiene que revertirse. En este sentido, a pesar de que hablamos de una IES pública y una IES privada, no puede dejarse de lado la incompetencia –o conveniencia- por parte de éstas para atender la demanda principal no de la sociedad, pero sí del Estado: la formación de

ciudadanos. Siendo así, comprobamos que la ideología neoliberal se ha superpuesto en el mundo moderno, puesto que, según observa Cantú Mendoza, propone “el establecimiento de condiciones para que el mercado de libre competencia opere como el ordenador central de toda la actividad económica marginando al Estado de sus funciones de rectoría de esta materia” (2015).

Esto nos permite identificar la creciente necesidad que el Estado tiene por regular mejor los conocimientos que las IES producen, ya que, en última instancia, responden a la transformación de nuestras democracias. Si bien queremos que nuestra democracia alcance un desarrollo óptimo, es necesario que utilicemos las IES para poder lograr seres humanos con un sentido de pertenencia no sólo a la sociedad, al Estado y al país que pertenecen, sino también al mundo entero.

1.3.1 Marco prescriptivo internacional

A nivel internacional, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO, ha instaurado, por medio de informes globales, en los que aparte de analizar la condición de la educación en ciertos periodos, prescribe e incita a los gobiernos de los países del mundo a seguir sus políticas en este sector, *competencias* que los ciudadanos del mundo deben de poseer, lo mismo en México que en Alemania. Por tanto, los países integrantes tienen que acatar las normas ahí establecidas para lograr la formación de este tipo de ciudadanos.

Al respecto, cabe destacar tres de los informes internacionales que la UNESCO ha publicado. Estos informes establecen, como ya se dijo, la prescripción de políticas educativas encaminadas a la enseñanza de nuevos conocimientos para que los gobiernos y naciones interesados puedan elevar no sólo la calidad de la educación que brindan, sino que también eleven las competencias de sus ciudadanos de manera global. El primero de ellos, *Aprender a ser*, fue publicado por Faure (1973) y un grupo de colaboradores en 1972, en donde se expresa la necesidad que tienen las naciones de adaptarse a los cambios derivados del avance de la ciencia y de la tecnología, no olvidando la plena formación de sujetos críticos y sensibles a los problemas sociales. También se hace

hincapié en los aprendizajes que deben constituir las nuevas políticas públicas en materia de educación. Como bien sabemos, la condición humana en nuestro tiempo nos obliga a replantearnos la forma en que estamos educando y formando a las generaciones contemporáneas. Justamente por eso, aparte de los objetivos que en este informe se establecen, son que la escuela y la educación tenderán cada vez más, a tener un papel más incisivo y decisorio en la sociedad.

A partir de ese momento, también Delors (1997) y colaboradores, en 1996, a través del informe *La educación encierra un tesoro*, retomarán el análisis exhaustivo sobre la enorme presencia que la educación tiene y guarda en cada sociedad para beneficio de ésta misma. De esta manera, en este segundo informe ya se propugnaba por que la educación desarrollara en cada sujeto cuatro aprendizajes básicos e indispensables, conocidos también como *los cuatro pilares de la educación*, que son: *a) aprender a conocer; b) aprender a hacer; c) aprender a vivir juntos, y d) aprender a ser*. Estos conocimientos permitirían una mejora adaptación al mundo cambiante en que vivimos, así como ayudarían a cada persona a relacionarse y vincularse de forma exitosa con los demás.

Posteriormente, en este sentido, el filósofo Edgar Morin (2013) en un tercer informe propone una serie de saberes o conocimientos que el ser humano debe aprender en la actualidad, en un mundo de constantes cambios, enfrentamientos ideológicos, movilizaciones sociales, defensa de los derechos humanos, cambio climático y demás situaciones incómodas por la incompetencia ética-cívica propia de éste. Esos conocimientos que se deben enseñar en las instituciones educativas de todo el mundo, de acuerdo al autor, son, tal como se titula su informe, *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, los cuales ayudarán al ser humano a configurar un nuevo rumbo en su recorrido existencial. Incrementarán las posibilidades de sensibilización ante los cambios que ocurren hoy en día, aun en las regiones más apartadas de las grandes urbes. Dichos saberes son: *a) reconocer las cegueras del conocimiento: el error y la ilusión; b) los principios del conocimiento pertinente; c) enseñar la condición humana; d) enseñar la*

identidad terrenal; e) enfrentar las incertidumbres; f) enseñar la comprensión; g) enseñar la ética del género humano (Morin, 2013).

1.3.2 Marco normativo nacional

Por su parte, en México la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, ANUIES, es la encargada de brindar las pautas de planeación y organización del sistema de educación superior para que las IES puedan operar, desarrollando estrategias y actividades institucionales que les permitan atender las normas y resolver las demandas de la sociedad y del mercado laboral.

Precisamente, el último informe elaborado por la ANUIES (2018) titulado *Visión y acción 2030: Propuesta de la ANUIES para renovar la educación superior en México*, focaliza su atención en delinear objetivos estratégicos que permitan el cambio educativo y la mejora de la calidad educativa. Dicta, asimismo, una serie de normas que las IES deben seguir si quieren eficientizar sus procesos de enseñanza-aprendizaje, investigación, docencia de excelencia, así como evaluar y acreditar sus programas educativos.

De este modo, la ANUIES (2016) entiende la importancia de los cambios en los modelos educativos en todo el sistema de educación superior, pues menciona que

...deberán transitar de la visión de pasado a un enfoque de futuro; de la premisa de estabilidad de los entornos educativos a la de dinamismo y cambio constante; de la idea de permanencia de los saberes a la aceptación de su rápida obsolescencia; del abordaje disciplinario y rígido al enfoque interdisciplinario para la solución de problemas complejos; de la rutina a la creatividad e innovación; del aprendizaje sólo en el aula al aprendizaje en múltiples espacios, vinculado a la solución de problemas de su entorno.

Finalmente, establece los objetivos estratégicos que las IES deben alcanzar:

- Mejor gobernanza para el desarrollo del sistema de educación superior
- Ampliación de la cobertura con calidad y equidad

- Mejora continua de la calidad de la educación superior
- Ejercicio pleno de la responsabilidad social
- Certeza jurídica y presupuestal para el desarrollo de la educación superior

Además de lo anterior, en México las IES públicas también deberán considerar lo dispuesto en la última reforma constitucional al artículo tercero, punto IV, que señala que “Toda la educación que imparta el Estado, cualquiera que sea su modalidad o tipo, incluida la que impartan las universidades y las demás instituciones de educación superior a las que la ley otorgue autonomía, será gratuita” (DOF, 2021).

En suma, las IES están sobre la marcha para dar cumplimiento con lo establecido tanto en el plano internacional como nacional, considerando las barreras y obstáculos que enfrentan. Esto es necesario para que, según la ideología contemporánea, puedan pensarse como IES de calidad y de excelencia.

1.4 Hipótesis general

El Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey y la Universidad Autónoma de Nuevo León, como instituciones de educación superior del Estado de Nuevo León tanto privada como pública, respectivamente, ajustan sus modelos educativos e institucionales al contexto actual bajo un discurso cívico muy específico y acorde a sus objetivos. Por tanto, las variables a examinar son: el discurso cívico de las instituciones de educación superior públicas, el discurso de las instituciones de educación superior privadas, ideología histórica imperante en la sociedad y los diferentes cambios que se imponen en esa sociedad.

1.5 Objetivos

1.5.1 Objetivo general

Describir la integración de un discurso cívico como parte del discurso educativo en los modelos educativos de la UANL (2015) y del ITESM (2018) con el fin de ilustrar el caso en el contexto local del Estado de Nuevo León desde una perspectiva de la calidad.

1.5.2 Objetivos específicos

- Definir el discurso cívico.
- Determinar la importancia de la educación y formación cívica dentro de las IES.
- Distinguir e identificar las acciones que llevan a cabo las IES para relacionar el discurso cívico con los modelos educativos.
- Describir los principales factores que llevaron a su conformación actual de los modelos educativos de del ITESM y la UANL.
- Contrastar e identificar la integración de un discurso cívico en los modelos educativos del ITESM y la UANL.

1.6 Propuesta metodológica

Llegado a este punto, y con la finalidad de realizar un análisis conciso de nuestro objeto de estudio, la presente investigación tendrá un enfoque cualitativo aplicado a la educación, que empleará como técnica la revisión de documentos escritos. El enfoque cualitativo “permite la recolección y análisis de los datos para afinar las preguntas de investigación o revelar nuevas interrogantes en el proceso de interpretación” (Hernández Sampieri, Fernández Collado, & Baptista Lucio, 2014, pág. 7). Mientras tanto, el marco de referencia será la propuesta de análisis crítico del discurso, específicamente la propuesta de Teun A. van Dijk con su análisis sociocognitivo, que aboga por la injerencia y la importancia del contexto en el discurso.

Para llevar a cabo dicho análisis, se estudiarán los modelos educativos de dos instituciones de educación superior del Estado de Nuevo León: el primero de ellos es el Modelo Educativo de la Universidad Autónoma de Nuevo León en su versión actualizada de junio de 2015, y el segundo es el Modelo Educativo TEC21 del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, versión publicada en julio de 2018. Por lo tanto, dado que realizaremos un análisis sociocognitivo del discurso de estos, es decir, que nuestra principal misión es analizar sólo los modelos educativos de las IES señaladas, y específicamente los contenidos cívicos de los mismos, nos limitaremos a tomar los

elementos necesarios que sean pertinente e importantes para este análisis, con el objetivo de detallarlo lo más posible.

Al respecto, y como primer punto, cabe señalar que el análisis crítico del discurso (ACD) es

un tipo de investigación analítica sobre el discurso que estudia primariamente el modo en que el abuso del poder social, el dominio y la desigualdad son practicados, reproducidos, y ocasionalmente combatidos, por los textos y el habla en el contexto social y político (Van Dijk T. A., 1999, pág. 23).

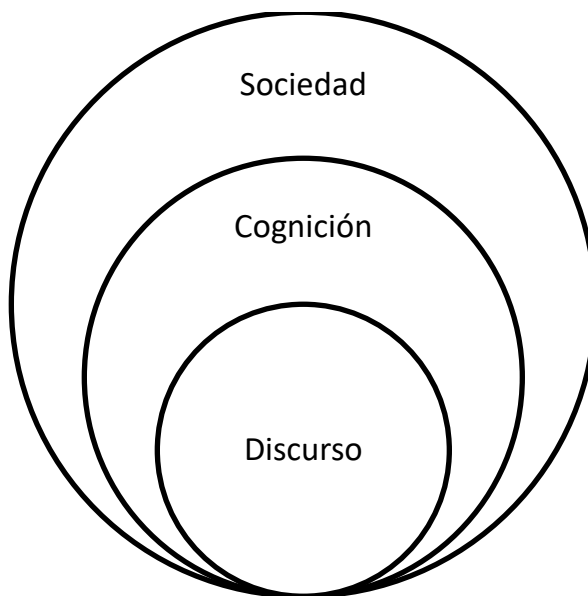
Por lo anterior, queda manifiesto que el discurso aparte de ser una práctica social del ser humano también es una fuente de significantes y significados. Se piensa que el discurso cívico que se presenta en los modelos educativos mencionados expresa y es reproductor, como lo demostraremos, de la manipulación del poder. Esto es, el discurso cívico, o el discurso y su vestimenta moral, tiene como función real la generación de la desigualdad, dominación, control, manipulación y la discriminación en las dos IES. Por lo tanto, esto nos indica que tres son los conceptos bajo los cuales se realizará el ACD: la ideología, la historia y el poder. En otras palabras, son los pilares de todo ACD, sin menoscabar la importancia que tendrán otros elementos, especialmente aquellos que giran en torno a la educación superior en general, así como los que identifican a las IES en particular, sean éstas públicas o privadas.

Asimismo, para entender la forma de operar de nuestro ACD, describiremos, desde nuestra lógica, por medio de macroproposiciones o, más precisamente, una interpretación de algunos apartados en donde se establecen los contenidos cívicos, para comparar y definir la función del discurso cívico. Para esto, tomaremos de Teun van Dijk (2003), primeramente, un marco conceptual del análisis crítico del discurso y del análisis sociocognitivo del discurso, con la finalidad de que dicha interpretación sea lo más clara y coherente posible.

Atendiendo las dimensiones y niveles inscritos en el análisis crítico del discurso que el autor propone, y tomando en cuenta la relación que existe entre el texto y su contexto, nos daremos a la tarea de destacar su relevancia. Dentro de dicho marco conceptual se pueden considerar las categorías o estructuras discursivas como las macroestructuras semánticas, microestructuras semánticas, significados globales, significados locales, macroposiciones, entre otras categorías y recursos cuya finalidad es identificar y dar a conocer las desigualdades discursivas que tienen lugar en los modelos educativos.

Por otra parte, es conveniente destacar que el ADC “siempre necesita explicar (...) algunas de las detalladas estructuras, estrategias y funciones del texto y la conversación” (Dijk T. v., 2003, pág. 50). De esta manera, se entiende que, de acuerdo con nuestro autor, el discurso se conforma en lo que él denomina el triángulo discurso-cognición-sociedad o los “principios metateóricos” del ACD (Dijk T. v., pág. 148), mismos que permitirán desarrollar un trabajo multidisciplinar, además de arrojar significados de ambos textos.

Figura 1. Pilares del análisis crítico del discurso de Teun A. van Dijk.



Fuente: Elaboración propia con base en el triángulo del análisis crítico del discurso desarrollado por (Dijk T. v., 2003).

En definitiva, se puede decir que el ámbito educativo es uno de los escenarios que presenta y representa desigualdades discursivas que son reproducidas con la práctica educativa por parte de estas dos instituciones de educación superior. Por lo tanto, es pertinente este tipo de análisis que permitan una mayor profundidad sobre los quehaceres de la educación superior. En este sentido, se tendrá una aproximación más cercana a la realidad discursiva de las IES.

Capítulo 2. Marco teórico

2.1 El contexto social e ideológico de la UANL y el ITESM

El tema que nos incumbe en este apartado hará referencia a los ideales educativos e ideológicos que predominaron en la sociedad mexicana y nuevoleonesa durante el periodo de gestación y que, al mismo tiempo, permitió la consolidación de las dos instituciones que nos sirven como objeto de estudio: el ITESM y la UANL.

Si analizamos el contexto regiomontano a inicios del siglo pasado e incluso a finales del siglo XIX comprobaremos que no sólo se estaba avanzando en el desarrollo de la sociedad, sino también en la educación, la cultura, la economía, la ciencia, la moral y la política, aunque ésta última en menor medida. Pues a pesar de que los cambios se presentaron en dichas áreas, en la política todavía permanecía el ideal posrevolucionario e iniciaba, asimismo, la institucionalización y hegemonía de un partido.

La educación superior de Nuevo León, como destaca Morado (2007) “no debe considerarse como un hecho aislado, sino uno más dentro de un amplio proceso de configuración de la educación superior en el México posrevolucionario” (pág. 84). Esto significa que la educación superior no sólo se convirtió en un tema medular, sino que también comenzó a ganar terreno en la agenda del gobierno federal pero también en los gobiernos estatales, lo cual refleja que Nuevo León no fue la excepción. Así, a partir de 1910, la demanda de los jóvenes estudiantes, del norte y del sur, del este y oeste, fue la construcción de más universidades que formaran a las nuevas generaciones, pues parte del ideal heredado de la revolución fue, a grandes rasgos, la reestructuración del estado

mexicano, es decir, de un mejor México. De este modo, la educación se consideró como una de las palancas fundamentales de cambio para el desarrollo del país.

En 1910, sin embargo, ocurrió el Primer Congreso Nacional de Estudiantes en la capital del país, que es el antecedente del que se celebraría en Monterrey veinte años después. Al respecto, debe mencionarse que, previamente, Justo Sierra presentó un proyecto pretendiendo la creación de una universidad autónoma, pero tal moción encontró resistencia ante el mismo Congreso. Sin embargo, meses después, Porfirio Díaz “promulga la Ley Constitutiva de la Universidad Nacional de México” (Mejía, 2011, pág. 229), con la cual se inaugura la misma.

Cabe mencionar que es también en este año cuando se reabrió la Universidad Nacional de México, pues durante la dictadura porfirista se había clausurado. Además de estos acontecimientos, será el año siguiente, 1911, donde no solo caerá la dictadura, sino que además se respirarán en la sociedad mexicana vientos de cambio. También en la educación, a pesar de las rencillas ideológicas, habrá ciertas inquietudes por la necesidad de lograr un cambio.

El logro de la revolución mexicana, convertido en ideal, que se tradujo en concebir a la educación como una herramienta de progreso y desarrollo social, dirigida a las mayorías, fue la educación popular y, como resultado, la justicia social. Una educación que buscó estimular y desarrollar las virtudes de los ciudadanos mexicanos, al mismo tiempo que atender sus necesidades. Ese proyecto, como bien señala Gómez (2011, pág. 117) tenía como objeto “esta[r] al servicio de las mayorías [así como] constituirse en un instrumento de lucha contra el estancamiento económico, político, cultural y social en que viv[ió] nuestro pueblo”.

Además de entender el impacto que tuvo el escenario del régimen en turno en la educación del país, debe recordarse que justamente durante el periodo posrevolucionario la educación en general y las instituciones de educación superior en particular, fueron objeto de las luchas por parte de intelectuales, políticos y los propios estudiantes para

imponerle una ideología que representara los ideales de la sociedad mexicana, por lo que toda la discusión se vio reflejada en las políticas educativas.

Para entender a cabalidad las diferentes ideologías que predominaron en la educación del año 1910 a 1933, Velázquez Alba, citado en Morado (2007) clasifica en cuatro etapas sus características.

-Primera etapa: “Década inicial (1900-1910), cuando la institución universitaria se convirtió en materia de debate político”.

-Segunda etapa: “Primeros años veinte (1910-1920), cuando se intentó unificar a la institución universitaria con las políticas oficiales”.

-Tercera etapa: “Segunda mitad de la década de los veinte (1920-1930), que es cuando se siguió una política de ajuste para adecuarla a reestructuración económica del país”.

-Cuarta etapa: “Década de los treinta (1930-1933), se presenta una política de ruptura y de enfrentamiento” (pág. 87).

Una vez comentado lo anterior, es imprescindible conocer, dentro del contexto regional, que la Universidad Autónoma de Nuevo León, se fundó en 1933 con el objetivo de colocar una universidad en el norte del país que coadyuvará en el desarrollo regional y, por tanto, del país. Su antecedente es el Colegio Civil, mismo que fue fundado en el siglo XIX en el año de 1857. Entre los intelectuales, hombres de letras y maestros de mayor renombre que apoyaron la moción de su fundación podemos encontrar al gran Alfonso Reyes, Raúl Rangel Frías, José Alvarado, entre otros. De hecho, en ese mismo año, es Alfonso Reyes quien emitió su “voto por la Universidad del Norte” (Morado, 2007, pág. 88), lo que implicó que abogaba por la apertura de una universidad en el norte de México.

En ese sentido, la educación superior en Nuevo León empezó a ganar un auge muy importante, ya que, a partir de 1930, en el Congreso Nacional de Estudiantes celebrado en Monterrey, comienza una discusión en torno a la necesidad de erigir y fundar, con justa

razón, una universidad que representara los más altos valores de la comunidad del norte del país, y, posteriormente, de la nuevoleonesa. Debe mencionarse que dicha discusión generó una serie de disputas estudiantiles, porque los grupos que los conformaban pertenecían a distintos estados de la república, obviamente de la zona norte. Algunos eran de Coahuila y, por supuesto, unos representaban a Nuevo León. Todos ellos daban sus razones y argumentos para consolidar a la universidad del norte del país en sus respectivos estados.

Como la disputa de los grupos estudiantes seguía presente a través de revistas y otros medios, el gobernador de Nuevo León en turno en 1931, Aarón Sáenz Garza, fue quien con su “impulso político (...) le dio otra dimensión a esta inquietud, al incluir en su último informe de gobierno (...) la factibilidad de fundar la Universidad de Nuevo León” (Morado, 2007, pág. 91), por encima de la del Norte. De este modo, el proyecto de la Universidad del Norte, nos dice Morado (2007), se configuró de la manera siguiente: Primero la Universidad de Nuevo León (1933), la Universidad Socialista de Nuevo León (1934): en este caso, la universidad fue objeto de pugnas entre distintos grupos de intelectuales y políticos que abogaban por el socialismo como doctrina educativa mientras que otros se resistieron, lo que llevó al cierre parcial de la universidad hasta 1943, fecha en que se refunda; luego el Consejo de Cultura Superior y, posteriormente, al obtener la autonomía de sus actividades en 1969, la Universidad Autónoma de Nuevo León.

De esta manera, las autoridades estatales, y un grupo de intelectuales (el sector empresarial en menor medida) fueron de suma importancia para este logro, que permitiría, muchos años después, que el Estado de Nuevo León se consolidara como una entidad federativa que brinda una educación de calidad, lo que sea que eso signifique.

Pero las prioridades por parte del sector empresarial prontamente empezaron a dirigirse a un proyecto educativo de la iniciativa privada, que buscaba generar también una formación profesional a las clases altas del país. Sin embargo, “cuando se dio la segunda fundación de la Universidad, en 1943, estos empresarios decidieron financiar un proyecto educativo más acorde con su ideología, (...) fundado en el mismo año” (Morado,

2007, pág. 93). Ese proyecto sería el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, mejor conocido como el ITESM o el Tec de Monterrey. Aunque no hay todavía datos que pudieran precisar cuál fue el papel de los empresarios en el interés por la fundación de la UNL, en un principio fue vista como una oportunidad de prestigio y desarrollo para el estado.

El caso del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey como IES privada, el ITESM, es la contraparte de la UANL. Su fundación fue en el año de 1943, cuando el estado de Nuevo León alcanzó a nivel nacional un reconocimiento como estado de desarrollo y progreso social, pero también cuando se discutió la conveniencia de echar andar la universidad socialista, un proyecto cardenista que fracasaría poco tiempo después. No sólo Nuevo León se caracterizaba por ser un estado industrial y con alto capital económico del país, sino que además fue punta de lanza de uno de los proyectos educativos del sector privado más ambiciosos del siglo XX.

La idea original fue concebida por Antonio L. Rodríguez, un banquero destacado que buscó y solicitó el apoyo de don Eugenio Garza Sada, quien fue no solo un gran empresario y visionario regiomontano, sino también un respetado filántropo tanto a nivel regional como a nivel nacional. Basta recordar las palabras que don Eugenio expresó al ingeniero León Ávalos Vez y el grupo de empresarios que respaldarían este proyecto:

Usted me alega que será muy costoso levantar un instituto como el MIT en nuestro país, como si yo no lo supiera de sobra, pero dígame si no es más caro que los jóvenes carezcan de opciones de calidad o deban ir a formarse a otros lugares. Para realizarlo no necesitamos 'carteras dispuestas' como usted dice, necesitamos hombres resueltos que crean que la educación lo puede todo, y de esos, aunque no lo crea, existimos algunos (ITESM, EL PAÍS, 2020).

Lo interesante del ITESM es que la ideología y la marca que se le imprimió fue la de una de las universidades más prestigiosas del mundo, que se convirtió prácticamente en el modelo educativo a seguir, el Instituto Tecnológico de Massachusetts, mejor conocido como el MIT (Massachusetts Institute Technology). Tal ideología fue consagrada por don

Eugenio puesto que su estancia y experiencia como estudiante en aquella universidad le permitió entender la relevancia de la educación en el desarrollo de un país.

Se trató de una obra educativa con alcance nacional e incluso internacional. Don Eugenio percibió en el país, principalmente en nuestro estado, la incertidumbre que prevalecía debido a que no se contaba con una institución similar al MIT, su *alma mater* de la cual egresó. Según nos comenta Recio (Recio, 2017), le preocupaba desde años atrás

el vacío de la educación superior que imperaba en el estado de Nuevo León y la comunicación con don Manuel Gómez Morín, gran amigo y consejero, le había permitido conocer un poco más la propuesta que se había llevado al Secretario de Educación Pública (pág. 185), Octavio Véjar Vázquez.

De ahí la necesidad del país y del estado de contar con una institución de semejantes magnitudes y la vehemencia de don Eugenio para llevar a cabo tan grande labor para la educación superior. Para cristalizar dicha iniciativa, primero se constituyó la Asociación Civil Enseñanza e Investigación Superior (EISAC), la cual redactó un documento en donde estableció la fundamentación del nombre del Tec de Monterrey, así como su finalidad:

...debe su nombre a que en él se enseñan diversas ciencias y artes, necesarias para la lucha material por la vida. Cuenta, de momento con varias ramas de ingeniería y de estudios contables. Las palabras “y de Estudios Superiores”, expresan la importancia que el instituto otorga al cultivo de las Humanidades y a los estudios de alta especialización post graduados (Recio, 2017, pág. 189).

A pesar de que el ITESM se constituyó como una opción educativa más en el estado y en el país, rápidamente empezó a obtener reconocimiento y prestigio. La educación técnica por la cual se caracterizaba, mediante una formación integral e incluso humanista desde su fundación, le permitió posicionarse como una institución de calidad. Su plan de estudios reflejaba la tarea que emprendió para dar respuesta a las necesidades

de ese momento en el país: la “formación de individuos dedicados a manejar con competencias las empresas, comercios, instituciones bancarias y fábricas de la región (Recio, 2017, pág. 192).

La finalidad educativa que ha constituido e identificado a esta institución pone en evidencia no sólo la representación que se ha hecho históricamente de la educación, sino que además deja en claro, desde un principio, las diferencias respecto a su ideología con otras universidades locales, nacionales e internacionales a nivel Latinoamérica.

Aunque en la actualidad a nivel local hay universidades que han absorbido un importante número de matrícula, el Tec de Monterrey se ha consolidado como una institución de prestigio y de calidad, según diversos organismos nacionales y rankings internacionales, lo que la convierte en la universidad privada más importante de Nuevo León y de todo México.

Dentro de las universidades que tienen un protagonismo marcado en Nuevo León al absorber una parte importante de la matrícula, se encuentran la Universidad de Monterrey, la Universidad Regiomontana, la Universidad Metropolitana de Monterrey, si hablamos de IES privadas; o también lo es la Universidad Autónoma de Nuevo León, si hablamos de universidades públicas y de mayor representación en el estado.

Finalmente, la UANL y el ITEMS son las instituciones de educación superior de más alto prestigio en el estado de Nuevo León. En la actualidad, las dos “compiten” por convertirse en la universidad de mayor calidad educativa: el Tec de Monterrey busca que su calidad educativa tenga impacto a nivel nacional e internacional, mientras que la UANL, aunque de forma más acotada, pretende lo mismo, pero con un alcance a nivel nacional. Ambas son pilares fundamentales en la formación del capital humano indispensable para el país, así como las encargadas de darle a Nuevo León una mejor calidad en la educación superior.

2.1.1 Filosofía de la calidad educativa y las políticas educativas

La calidad en la educación superior se ha convertido en un imperativo para absolutamente todas las IES a nivel mundial. No es de extrañar que si las IES aspiran a posicionarse como “universidades de clase mundial” o que proporcionan una “educación de calidad” recurran a certificaciones y acreditaciones por organismos que evalúan sus programas educativos.

El discurso de la calidad educativa permea e impacta en los modelos educativos de las IES, alterando y modificando la concepción que se tiene o se le da a la educación, por una parte, y los objetivos que procuran alcanzarse, por otra, procurando e integrando las herramientas o recursos necesarios que ello implica.

Para detallar cómo conciben estas universidades la calidad educativa, tomaremos, en primer término, la cantidad de programas educativos acreditados y certificados tanto al ITESM y a la UANL, por el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior, COPAES, quien determina los parámetros con los cuales las instituciones de educación superior de todo el país deben cumplir para considerarlos de calidad.

De acuerdo con la página oficial de COPAES, los programas educativos acreditados de las IES establecidas en el país pueden encontrarse por entidad federativa, lo que facilita la búsqueda de información. Por ejemplo, Nuevo León cuenta con 148 programas educativos acreditados, evidentemente distribuidos entre todas las IES que pululan en el estado. No obstante, a nivel nacional se encuentra en noveno lugar con mayor cantidad de acreditaciones. El Estado de México domina el mercado contando con 447 acreditaciones, después le sigue la ciudad de México con 393 acreditaciones, y en tercera posición se encuentra el estado de Puebla con 324 acreditaciones. Luego podemos identificar a los estados de Jalisco, Veracruz, Baja California, Sonora y Guanajuato.

En cuanto al caso del ITESM, cuenta solamente con 31 programas educativos acreditados, mientras que la UANL cuenta con 68. Quizá pareciera que la UANL por el número de programas acreditados, se caracteriza por una mejor calidad en su oferta educativa en comparación con el ITESM. Sin embargo, si analizamos detenidamente, encontraremos que la UANL cuenta con una oferta educativa muchísimo más amplia, lo

que le permite una mayor dificultad para posicionar a todos sus programas como acreditados ante tal organismo. Respecto al Tec de Monterrey, si bien es cierto que cuenta con solo 31 programas acreditados, debe considerarse que su oferta educativa es menor a la de la UANL.

En la página oficial de la UANL, en el encabezado de su oferta educativa se menciona que

actualmente oferta 324 programas educativos en los niveles medio superior, superior y posgrado, de los cuales 20 de licenciatura y 12 de posgrado ofrecen la doble titulación con instituciones extranjeras. Y en suma, con estos programas son atendidos más de 212 mil alumnos, bajo la asesoría de más de 7 mil docentes (UANL, 2020).

Esto nos permite conocer que aproximadamente el 50% de sus programas educativos se encuentran acreditados. Además, la oferta educativa de esta institución no sólo se enfoca, como bien lo vemos, en el nivel superior y posgrado, sino que también atiende una demanda muy elevada en el nivel medio superior, lo que significa que es una universidad pública de gran alcance. Incluso atiende a estudiantes provenientes de la zona noreste del país, principalmente de Coahuila y Tamaulipas, de ahí que se le considere como la tercera universidad pública más grande del país.

Pero la página de esta institución sigue mencionando lo siguiente:

Cabe destacar que los programas educativos de licenciatura y posgrado de la UANL están constituidos por una estrategia de aseguramiento de la calidad y de reconocimiento internacional. De ellos, 59 programas ostentan una acreditación internacional de organismos extranjeros y 117 programas de posgrado se encuentran dentro del Programa Nacional de Posgrados de Calidad del CONACYT. Así mismo, el 100 por ciento de los programas educativos de nivel medio superior han sido reconocidos por su calidad en el Sistema Nacional de Educación Media Superior (UANL, 2020).

Como puede apreciarse, la UANL hace uso dentro de su discurso educativo del significativo o término calidad. La presión que ejerce tal término en la labor administrativa, institucional y sobre todo educativa es muy fuerte. No obstante, las inversiones y los procesos que lleva a cabo para consolidarse como una IES de calidad no son suficientes, pues la alta demanda de aspirantes a ingresar en sus filas y la incapacidad de infraestructura de la que se compone, limitan en gran medida las buenas intenciones de lograr una igualdad de condiciones para todos sus estudiantes. Por lo tanto, la calidad educativa de la que hace mención y a la que aspira llegar, se acorta o reduce a nivel nacional.

Por su parte, el ITESM por medio de su página oficial contempla exclusivamente un apartado en donde enlista las acreditaciones que han recibido algunos de sus programas educativos. De hecho, en el propio modelo educativo se anexan las acreditaciones que le han otorgado a esta institución tanto agencias internacionales como nacionales. En el extranjero son cinco las agencias acreditadoras que certifican la “calidad educativa” de algunos de sus programas; en el caso nacional, las agencias acreditadoras que certifican su calidad educativa son 15. Como se demuestra, el Tec de Monterrey aspira a consolidarse en prestigio y calidad como una IES de clase mundial.

De esta manera, la calidad es el imperativo bajo el cual se analiza y se mira la educación superior en ambas instituciones. Sin embargo, debe señalarse que la calidad educativa no sólo implica que las instituciones cumplan con trámites o requisitos meramente educativos y administrativos, sino que también necesita que las IES entiendan el contexto actual en el que están presentes, recordando que hay factores endógenos, pero también exógenos que influyen en el proceso educativo.

La importancia concedida a la calidad educativa por parte de las IES es muy alta, de tal forma que las acreditaciones de organismos nacionales e internacionales que evalúen, acrediten y, por tanto, certifiquen los programas educativos se han convertido en pasaportes educativos que les permitirá a sus propuestas o proyectos educativos emigrar

a otros sistemas de educación superior, o más específicamente, IES con el objetivo de posicionarse como generadoras de innovación y calidad educativas.

Asimismo, la calidad es un parámetro que las IES de hoy en día utilizan como parte de su discurso educativo, a fin de “innovar” sus prácticas educativas. La realidad es que el discurso educativo puede carecer de hechos o acciones que consientan mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje. Por eso no es de sorprender que entendamos que “un nuevo vocabulario se ha ido incorporando en las últimas décadas al discurso educativo: “transparencia”, “calidad” y “rendición de cuentas” son ya palabras de uso común en los textos que norman la educación” (Monarca, 2018, pág. 380).

Porter (2003) nos recuerda que a pesar de que este “discurso oficial” proviene de la administración de empresas, mismo que se ha colado a la educación superior en particular, se ha vuelto tan natural, aunque no nos hemos adaptado a él. Señala que la universidad que se diseña para llevar a cabo un proyecto educativo queda abandonada a su suerte cuando no hay una relación entre todas las partes que componen la estructura gubernamental e institucional. Es decir, la universidad de papel es la universidad imaginada, que está lejos de la realidad dado que no logra hilvanar las funciones entre las autoridades educativas, pues en ella no logran fraguarse los esfuerzos de quienes dictan, elaboran e implementan las políticas educativas.

Esa universidad de papel, al percatarse Ibarra (2003) de sus funciones y características, nos dice que implica:

...reconocer a una universidad imaginada desde el poder y la burocracia, que ha provocado distorsiones que alimentan falsas expectativas, dando lugar a la formulación de promesas siempre incumplidas;

...apreciar a una universidad ignorada compuesta de singularidades producidas localmente, denotando la complejidad de un sistema muy diverso, saturado de detalles (pág. 29).

De acuerdo con lo anterior, para entender cómo suceden los cambios en la educación superior y, por lo tanto, en las IES, es importante, a su vez, comprender los dos niveles de acción de las políticas educativas que según Prawda, citado por Cantú (2015, pág. 115) son los siguientes:

1. El nivel donde se producen las políticas y los procesos implicados.
2. El nivel donde se traducen y ejecutan esas políticas y sus resultados.

En el caso del primer nivel, el encargado de llevarlo a cabo es el Estado, mientras que, en el segundo nivel, la tarea de ejecutarlo pertenece a las IES. Como puede apreciarse, los dos niveles podemos encontrarlos tanto en las IES públicas como en las privadas. Así, resulta interesante reconocer que las IES contienen rasgos particulares que las hacen reaccionar de acuerdo con el momento histórico en el que están inscritas. Por eso, Cantú (2015, pág. 116) menciona que en cada época y cultura se generan cambios, esto conlleva también a cambios en los distintos modos de constituirse y relacionarse construyendo subjetividades.

Lo importante no sólo es entender este proceso de las políticas públicas aplicadas a la educación, sino que además implica llevarlo a cabo. Aquí será indispensable empatar y conciliar la planeación, implementación y evaluación que ello supone. Se trata de que la consecución de los objetivos esté alineada a la búsqueda de la “calidad educativa”.

Como puede constatarse, el discurso educativo en la educación superior supone la integración de conceptos y significantes que definan las nuevas características de las IES contemporáneas. Cantú (2015) nos recuerda que precisamente a finales de la segunda mitad del siglo XX, como resultado del proceso globalizador en la economía y en la política, en América Latina “se puso énfasis en la aplicación de instrumentos para la evaluación de calidad” (pág. 17) repercutiendo indudablemente en el discurso de las IES en particular y de la educación superior en general. En este sentido, Fernández y Monarca (2018) expresan que “este cambio en el discurso educativo debe interpretarse a la luz de la reconfiguración del Estado dentro del complejo proceso de globalización, el cual, entre otras muchas cosas, pone en disputa distintos modelos de Estado” (págs. 380-381).

Por otra parte, puede parecer que la relación que se da entre las IES, el estado y la sociedad está consolidada. En realidad, no hay una integración eficiente en donde el estado conceda su lugar correspondiente a las IES, y que, por lo tanto, éstas puedan servir mejor a la sociedad. Lo único que podemos mencionar es que esa relación debe fortalecerse, entendiendo desde luego que

los nuevos esquemas de evaluación sirven de marco para configurar las relaciones entre el gobierno y las IES, partiendo del reconocimiento donde la evaluación de la calidad de la educación superior informa sobre el estado actual de la relación entre la universidad y la sociedad a la cual sirve (Cantú Mendoza, 2015, pág. 19).

Para lograr la calidad educativa de las IES, será necesario dar lectura al contexto en el cual las demandas se presentan día con día, presionando a la educación superior para que pueda responder a ellas. Ésta requiere, como lo señala Cantú (2015, pág. 23), de la “integración de tres funciones: docencia, investigación y extensión”. Implica, además, de la conjunción de un sinnúmero de elementos que nos ayuden a engarzar necesidades sociales con objetivos educativos, programas educativos de gobierno y necesidades de los niños y jóvenes, buena implementación de las políticas e intenciones educativas de todos los actores. Por consiguiente, “la calidad de la educación superior depende del conjunto de sus atributos y procesos involucrados, así como el grado de satisfacción de las necesidades de la sociedad como expresión de pertinencia” (pág. 23).

2.2 Cultura cívica de las Instituciones de Educación Superior

Las propuestas educativas de las universidades en el mundo, particularmente las mexicanas, son cada vez más amplias y variadas. Éstas toman como referencia las exigencias del mercado laboral para realizar los ajustes necesarios a sus planes de estudio o currícula, de tal manera que puedan presentarse como una oferta atractiva, no sólo al interior de dicho mercado, sino también en el propio terreno educativo. Sin embargo, la oferta educativa de las instituciones de educación superior (IES) en el sector público como en el sector privado es marcadamente heterogénea, y hace evidente –en el caso de la

educación pública- la irresponsabilidad del Estado para cumplir con lo que establece y demanda el artículo tercero constitucional, sobre todo en lo que respecta al tipo de educación –de calidad o excelencia- que éste debe brindar a sus ciudadanos que lo conforman.

Cabe recordar que, en el caso de las instituciones de educación superior mexicanas, incluso en Latinoamérica, se apostó por un proceso de modernización educativa a partir de la segunda mitad de la década de los ochenta e inicios de la década de los noventa del siglo pasado, justo para atender las demandas de la nueva sociedad. A partir de entonces, las IES establecieron dentro de su política educativa institucional términos o *significantes* que hoy determinan el rumbo de sus objetivos educativos, pues “se multiplicaron los experimentos y las *modernizaciones* de los sistemas de educación superior, y son escasos los países que no hayan intentado reformar sus universidades e instituciones de educación superior” (Kent, 2009, pág. 16).

Sin embargo, en este caso hablamos del análisis del discurso cívico –no educativo- de las IES mexicanas tanto públicas como privadas que -en nuestro caso el ITESM y la UANL- posee un *significado* particular en el que la educación cívica en los modelos educativos tiene poca cabida y preponderancia. Por tanto, como señala Woldenberg (2007, pág. 30), es importante saber que:

el objetivo de la educación cívica es, justamente, crear (...) circuitos de entendimiento entre ciudadanos que sostienen y defienden puntos de vista diferentes, dándole credibilidad y legitimidad a los procedimientos propiamente democráticos que deben aplicarse con ánimo tolerante, responsabilidad y solidaridad, que son valores orientadores de la vida política de hoy y mañana.

Lo anterior solo puede lograrse a través de la adhesión de la educación cívica a los modelos educativos que ejecutan instituciones como la UANL y el ITESM, en donde ésta tenga una puesta en escena más "rentable" desde el punto de vista democrático. El Estado tendría que regular que las políticas públicas en materia educativa de las IES ofrezcan una formación ciudadana adecuada a la realidad social de la sociedad mexicana.

Esto es, debe formar no sólo educandos sino, mejor aún, ciudadanos. No obstante, hay que reconocer, primeramente, a la democracia como una forma de “organización política”, de tal manera que continúa siendo la mejor forma de organización que han encontrado las sociedades para regular su difícil convivencia (Rodríguez, 2018: 140).

Por tanto, es de gran relevancia entender los términos que están concentrados en los modelos educativos de las mayorías de las IES -si no que es de todas- y que han ido olvidando al transitar de unas etapas a otras en nuestras sociedades contemporáneas. Hoy términos como la educación cívica –que equivale a decir lo mismo que educación ciudadana y educación para la ciudadanía-, así como también ciudadanía, ciudadano del mundo, sociedad, educación, valores, entre otros, empiezan a adquirir otro valor, por lo cual es fundamental examinar la función que deben de tener en el terreno de la educación. A su vez, observamos que términos como competencias, calidad, excelencia, innovación, tecnología, inclusión, competitividad, integral, holístico, liderazgo, eficacia, eficiencia, etcétera, ganan espacio y alto rango en las políticas educativas de las IES a nivel internacional y, por supuesto, a nivel nacional, quedando relegada y desplazada la verdadera esencia de la educación cívica de los objetivos institucionales, así como de los planes de estudio.

De esta manera confirmamos que hay un acuerdo que “*supone* que la educación superior es una palanca para el desarrollo social y económico, como declaran enfáticamente organismos internacionales como el Banco Mundial, la OCDE y la UNESCO” (Kent, 2009, pág. 20), olvidándose realmente –aunque en el discurso pareciera que no- de la importancia de la formación humanista y la educación cívica. Esto propicia una desatención, desarticulación, pero sobre todo un desplazamiento en cuanto a la función que tienen las IES en la formación de ciudadanos democráticos para la plena y efectiva participación ciudadana.

Además, incluso términos como sociedad postindustrial, sociedad de la información y sociedad del conocimiento comienzan a influir e impactar en los cambios sociales, institucionales y, por lo tanto, educativos. No obstante, es indispensable acallar

las voces que comentan que la educación cívica no es más que una tarea del Estado, y que la institución encargada de su desarrollo son los partidos políticos. En este caso, las IES solamente son encargadas de preparar y formar el capital humano e intelectual que el mercado demanda, puesto que estamos inmersos en una sociedad global, interconectada y compleja, que se identifica por la proliferación de bienes y servicios. En definitiva, en este periodo, la educación superior se consolida como “fuerza de desarrollo” y como una promesa de mejores condiciones de vida para las clases medias y bajas. En otras palabras, la educación es considerada como recurso de “movilidad social” (Treviño Ronzón, 2015, pág. 64).

2.3 Del civismo, del ciudadano y de la ciudadanía

De esta manera, ahora se vuelve necesario aclarar los significados que términos como civismo, ciudadanía y ciudadano tienen en la actualidad, y que conforman parte del “sistema de valores” de nuestro tiempo, ya que en algunos lapsos de la historia de la humanidad –como el presente- han perdido fuerza. Primeramente, siguiendo a Camps y Giner (2008, págs. 8-9), el civismo:

viene a ser aquella ética mínima que debería suscribir cualquier ciudadano liberal y demócrata. Mínima, para que pueda ser aceptada por todos, sea cual sea su religión, procedencia o ideología. Ética, porque sin normas morales es imposible convivir en paz y respetando la libertad de todos.

En otras palabras, el civismo es una forma de conducción humana dentro de la sociedad, que nos permite tener una conducta determinada en ella y asumir una participación ciudadana activa, mediante la asunción de una práctica efectiva para una mayor responsabilidad ciudadana. Es decir, en el sentido literal de la palabra, el civismo procura el modo de vivir en la ciudad o del modo de vida propio del ciudadano (Camps, 2008, págs. 8-9).

También ambos autores plantean que el término civismo puede tener dos acepciones. La primera de ellas es aquella que lo define como la conducta adecuada y respetuosa entre propios y extraños, mientras que la segunda lo denota como la “*cultura*

pública de convivencia” (Camps, 2008, pág. 16). En ambas se muestra la finalidad principal del civismo: la fundamentación de una mejor acción y participación democrática en la sociedad.

Posteriormente, la ciudadanía se convierte, inexorablemente, en una noción que da valor e identidad a los sujetos que conforman las sociedades contemporáneas fragmentadas, en tanto dueñas de nuestros deberes y obligaciones, para otorgarnos “autenticidad” y “legitimidad” de ciudadanos del mundo. En este sentido, la ciudadanía es:

por un lado, el conjunto de mujeres y hombres libres e iguales ante la ley que forman una comunidad política. Y por otro, es también la condición que cada uno de nosotros posee de ser miembro de esa comunidad: es un derecho que nos confiere el derecho al voto, el de presentarnos a elecciones, el de recibir subsidios y pensiones o atención médica (si así está previsto por la ley), el de que nuestros vástagos acudan a la escuela pública, y así sucesivamente (Camps, 2008, pág. 17).

La palabra ciudadanía, proviene de la palabra *civismo*, y ésta, a su vez, tiene su origen en el latín *cives*, ciudadano, y se refiere también a la ciudad: un lugar complejo, construido por el hombre, en el que conviven pacíficamente gentes de la más variada condición (Camps, 2008, pág. 15). Ello demuestra la cercanía y familiaridad etimológica que comparten ambas palabras: el civismo y la ciudadanía. Así, al entender la función del civismo mediante el comportamiento de los ciudadanos en esa ciudadanía, cabe dilucidar que tanto el hombre como la mujer, es decir, la esencia y presencia humanas en esa comunidad política o sociedad, adquieren el calificativo de *animales cívicos* (Camps, 2008, pág. 15), puesto que están en ese trance constante por encontrar la forma más sana de convivencia.

Por su parte, comenta Escalante (2014), que la ciudadanía es una condición y “tiene su origen en la Grecia clásica, y particularmente en Atenas”. El autor señala que esa idea de ciudadanía es lo que se conoce tradicionalmente como modelo clásico de ciudadanía. Dicho modelo consiste en que la ciudadanía o la condición ciudadana, se

caracteriza por la pertenencia a una organización o “agrupación política”. Pero debe mencionarse que esto implica una serie de “requisitos” que tienen que atenderse para lograrla. Por ejemplo, también sostiene que, a lo largo de la historia, y dependiendo el momento histórico, ha habido sujetos a los cuales se les ha negado esta condición, que son: niños, mujeres, locos, esclavos, entre otros. “Es decir, se entiende que la ciudadanía es una forma de distinción, que se acredita mediante ciertos requisitos” (2014).

Para el caso del término ciudadano, se puede decir que es el que, probablemente, ha acaparado en los últimos años una serie amplia de significados y definiciones, ya que depende del tiempo y espacio en que se le defina, pues tiene –aunque en ocasiones no sea así– una responsabilidad hacia la sociedad en la que le ha tocado estar presente –o aparecer, según sea el caso– para corresponder el hecho de pertenecer a ella. En este sentido, el ciudadano es el individuo que dentro de una comunidad posee derechos, pero que también tiene deberes y obligaciones hacia ésta. Su finalidad es coadyuvar en el desarrollo colectivo para la mejor organización de la comunidad y la obtención de los objetivos sociales, económicos, políticos, etcétera, que se pretenden alcanzar. Además, la intervención del individuo en esa comunidad es lograr su desarrollo y gozar de una buena forma de vida, y debe darse de manera pacífica y sana, aunque esté o no de acuerdo con las normas ahí establecidas. Para esto la tolerancia servirá como un factor indispensable en la búsqueda por la convivencia.

Cuando un individuo está inscrito en una sociedad o comunidad, su accionar le permitirá conseguir su *desarrollo ciudadano* mediante el proceso de socialización, y así lograr, en consecuencia, su estatus de ciudadano. De esta manera, una de las propuestas interesantes, desde nuestra perspectiva, es la teoría del desarrollo ciudadano, desarrollada por dos autores norteamericanos, Gross y Dyneson, citados por (Guevara, 2008, págs. 67-68), quienes conciben a la educación ciudadana como un pilar fundamental en el bienestar de los individuos que conforman y dan vida a la sociedad. De ahí que establezcan, entre otras características, que este tipo de educación tiene como finalidad “que cada generación adquiriera el conocimiento, las habilidades y los valores necesarios para mantener y perpetuar la república” (Guevara, 2008, pág. 66). Como tal, la teoría que

proponen está encaminada a convertir a los individuos en ciudadanos. Se divide en las etapas siguientes:

Etapa 1. Ciudadanía biológica: dependencia infantil y crianza materna. Del nacimiento a los 3 años.

Etapa 2. Ciudadanía familiar: ampliación de las influencias familiares. De los 4 a los 5 años.

Etapa 3. Ciudadanía social formativa: iniciación de las dependencias no biológicas. De los 6 a los 9 años.

Etapa 4. Ciudadanía social estratificada: desarrollo de categorías y conductas de pertenencia a grupos. De los 10 a los 12 años.

Etapa 5. Ciudadanía de grupo por edad cronológica: relaciones sociales horizontales, dentro y entre grupos. De los 13 a los 15 años.

Etapa 6. Ciudadanía social compleja: búsqueda de ubicación y de la identidad adulta. De los 17 a la edad adulta.

Dichas etapas demuestran que ser ciudadano de una ciudad o de una comunidad en cualquier parte del mundo, exige un permanente aprendizaje de los valores democráticos y morales, a fin de manifestar en todo tiempo y espacio un comportamiento digno de un ciudadano, es decir, de aquel individuo perteneciente a la ciudad. Esto significa, además, que ser ciudadano no solamente requiere de aprender a vivir en sociedad, sino que también demanda el obtener un óptimo desarrollo en ella.

Los autores, con esta clasificación que hacen de las etapas del desarrollo ciudadano, señalan que el ser humano desde que nace hasta que muere está en constante aprendizaje cívico y ciudadano, lo que le confiere una alta responsabilidad moral, además de permitirle insertarse de la mejor manera posible, es decir, cívica.

Finalmente, Escalante sostiene que “ciudadano, cívico, civil, son términos que llevan una enorme carga moral y emotiva: la ciudadanía vale como una definición ética. Tiene toda la complejidad de la historia de nuestras formas de convivencia, y de nuestra idea de la justicia” (Escalante F. , Ideas de la ciudadanía, 2014).

2.4 El contenido cívico en los modelos educativos de las IES

Mientras que nuestro cuerpo social está cada vez más fragmentado y sobre todo desapegado de la realidad, se presentan áreas de oportunidad que se pueden subsanar, consecuentemente, mediante la adhesión de la educación cívica en los modelos educativos de las IES. Pero, más aún, esa adhesión de la educación cívica ayudará a erradicar la apatía de los ciudadanos para generar y aplicar valores verdaderamente democráticos, que son característicos de un auténtico Estado de derecho constitucional. Y contrariamente, evitar la existencia de ciertos “antivalores” democráticos (Woldenberg, 2007, pág. 29).

Si bien es cierto que la educación cívica contiene significantes como civismo, ciudadanía y ciudadano que le dan una esencia, digamos, más democrática, también la democracia adquiere un valor central dentro de la misma, puesto que:

son nociones indivisibles y la moderna democracia representativa requiere ser acompañada por una participación libre, informada, consciente y responsable de los ciudadanos, no sólo en comicios, sino en los distintos espacios de la vida pública [en este caso, como las universidades] y de la convivencia (Woldenberg, 2007, pág. 43).

Sin embargo, para lograr desarrollar una educación cívica eficiente y eficaz en los ciudadanos, se requiere, según Woldenberg (2007, pág. 44), de dos premisas básicas que son esenciales, a saber: a) estar exenta de sesgos y partidismos, y b) que debe ser de interés general y concitar la participación de la sociedad en su conjunto.

Una vez ejecutadas ambas premisas, los objetivos de la educación cívica serían: generar una demanda social de democracia, formar para el mejor funcionamiento de la

democracia y fomentar la gobernabilidad (Woldenberg, 2007, pág. 44). En este sentido se vuelve necesaria una relación estrecha entre la democracia y la educación cívica. Se entiende que la democracia es el asidero fundamental en el actual factor globalizador de la sociedad contemporánea para proyectar de manera real los objetivos asequibles en el proceso de civilización. Sí, esto es, la educación cívica. Sin educación cívica la democracia no está completamente establecida o arraigada, ya que la segunda es la bandera de frente de la primera.

Para entender esa relación de la que hablamos entre democracia y educación cívica, será indispensable, a su vez, comprender el origen del primer término. De esta manera entendemos que:

Etimológicamente, el término ‘democracia’ (*demokrata*) significa ‘gobierno del pueblo’ (*demos* = pueblo, *kratia* = gobierno o autoridad), lo cual [...] apenas sí indica mucho y plantea, por el contrario, innumerables preguntas sobre quién o quiénes integran el “pueblo” y qué significa que ellos gobiernen (Bárcena, 1997, pág. 31).

No obstante, dicha acepción puede quedar en un terreno meramente ideal y no real. Por eso al hablar de democracia se tiene que juzgar cuál es el papel principal que ésta tiene en la sociedad contemporánea. Ciertamente, como señala Bárcena (1997) la democracia puede desarrollarse en condiciones donde pueda nutrirse y fortalecerse, dándole un marco de regularidad y estabilidad, pero también puede desarrollarse en un terreno altamente inestable y débil, lo que permitiría su destrucción o desplazamiento. A esas dos condiciones Bárcena las llamó: a las primeras, *condiciones fortalecedoras de la democracia* y a las segundas *condiciones debilitadoras de la democracia* (Bárcena, 1997, págs. 35-36).

Entonces, el hecho de hablar de democracia implica que incluyamos en su ADN aspectos morales y cívicos, sin los cuales sería imposible entenderla en su plenitud. Es sumamente fácil que los modelos educativos de las IES adopten ciertas ideologías dentro de sus objetivos y competencias con el objeto de lograr la formación de buenos

ciudadanos para el mundo. Sin embargo, realmente ese *adecuacionismo* por parte de las IES en sus modelos educativos no refleja en su totalidad la esencia que sujetos “éticos” y “morales” deben de poseer. Predomina una ideología meramente competitiva en la que las IES están sometidas a las demandas de la sociedad contemporánea, para ofrecer sólo sujetos altamente competentes, cuando debe de buscarse la realización de ciudadanos moralmente aceptables.

Los modelos educativos reflejan la ideología educativa de las IES, lo que revela los objetivos y fines que éstas persiguen. Así, un modelo educativo es la expresión de la manera en que una institución educativa concibe a la realidad, al conocimiento y a los fines que desean alcanzarse (Sánchez, 2013, pág. 31). Por su parte, Cerón Aguilar, citado por Sánchez, declara que:

el modelo [educativo] consiste en la organización dinámica de la educabilidad del individuo y la sociedad en función de sus relaciones y de una cronología. En un modelo se fijan pautas, fines, sujetos y los medios que participan en el proceso educativo, también se describe el proceso requerido para alcanzar las metas propuestas (Sánchez, 2013, pág. 31).

Ambas definiciones denotan la necesidad de establecer objetivos que conduzcan la enseñanza o el proceso educativo. Pero también queda claro la otra necesidad, que es educar al individuo en las diferentes etapas de su desarrollo y en ideología, por supuesto, democrática, en donde, ciertamente, pueda desarrollar todas sus facultades humanas por el bien de los demás. Realmente, el individuo viene a ser el objetivo principal de todo modelo educativo de las IES, en el cual se cimentan las bases para su formación, inclusive su “ciudadanización”, es decir, su aprendizaje para ser un ciudadano con alto compromiso ético.

2.5 Ideologías educativas

De acuerdo con lo anterior, siguiendo los importantes análisis en México respecto al discurso educativo neoliberal de las IES de De la Torre Gamboa (2008), se enfatiza que el proceso del discurso educativo ha pasado por tres grandes etapas, las cuales han dado

identidad al tipo de educación que han ofrecido esos proyectos en la historia de la humanidad. En un primer momento, se encuentra la *Paideia* griega o la **ideología de la polis** -aunque bien pudiésemos decir también, que es la ideología del humanismo clásico y de la sociedad cultivada y virtuosa- en donde el objetivo principal:

es que el individuo se vuelva virtuoso, conquiste la areté e incorpore una dimensión ética a sus relaciones con los demás, en ese proyecto es clara la identificación entre política y educación: Politeia era el contenido de la vida de la polis, el saber con-vivir; Paideia, será el modo de acceder a ese contenido (2008, pág. 31).

Dicha etapa, consolida un pensamiento que hasta hoy en día es discutido y analizado tanto en la academia como en la sociedad. Es el humanismo clásico, en donde el ser humano es el medio y el fin para la comprensión de la habitabilidad del mundo, es decir, se tenía una visión intelectual, moral y artística. En otras palabras, se buscó consolidar por medio de una educación holística y formación integral el desarrollo del ser humano.

En un segundo momento, tenemos el periodo en el siglo XVIII de la Bildung, en donde De la Torre (2008), siguiendo a Eduardo Terrén, comenta en este caso que:

es fundamentalmente el proyecto romántico-liberal de formación individual de conformidad con un ideal de humanidad y por encima de las limitaciones de la vida colectiva y el poder del Estado; La Bildung constituye un proyecto en el que la formación, aun significando engrandecimiento del espíritu humano y enriquecimiento de la grandeza de la nación, ha de significar, primero realización individual, siguiendo a Eduardo Terrén, se puede calificar a este proyecto como **ideología de la sociedad educada**, pues para el pensamiento liberal, la educación es el recurso que permite el desarrollo espiritual, racional que por extensión hará mejor y más racional a la comunidad en la que se desenvuelven los individuos libres y autónomos. La vida política es el espacio en el que los individuos, a partir

de su interés, capacidad ética y de juicio racional, realizarán un ideal de humanidad, desde la acción individual (pág. 31).

Esta etapa estará marcada por el periodo de la modernidad. Pone en tela de juicio el aspecto teleológico de las universidades, pues, además, busca que los planes de estudio sean los pilares fundamentales en la formación de mentes altamente democráticas, completamente humanísticas y éticamente participativas en el contexto de la sociedad moderna. No es de extrañar que también pueda denominarse al periodo que le antecedió, el Renacimiento, como el nuevo humanismo o el *neohumanismo*, y que ésta etapa haya almacenado todavía estas ideas.

Por su parte, el tercer momento ideológico y que es el que caracteriza a nuestra sociedad, no sólo es producto de un capitalismo salvaje e individualismo exacerbado, sino que también como señala De la Torre Gamboa (2008, pág. 31):

Se puede designar como **ideología de la sociedad competitiva**, al proyecto pragmático posmoderno que piensa a la educación como proceso de formación de *capital intelectual o capital humano*, que piensa la vida social y sus dimensiones colectivas sólo en función de la riqueza económica, asumiendo que una sociedad es mejor si su PIB es mayor que el de otras; se trata de un proyecto educativo en el que la contribución del individuo a la vida colectiva se realiza sólo a través del éxito personal y se mide en términos de productividad y competitividad, que forma al sujeto como recurso económico antes que como ciudadano o ser humano.

Este tipo de sociedad pregona, además, que todos los beneficios a los que el sujeto puede aspirar y pretende alcanzar, se obtienen a través del esfuerzo propio y personal, y no a través de una cooperación total con la comunidad. Se desarrolla un sentido de pertenencia egoísta, sin importar generar o buscar el bien común. Aquí, realmente, significantes como competencia, eficiencia, calidad y excelencia predominan. En la sociedad, en la polis actual, no hay lugar para pensar en el “otro”.

2.6 El cuestionamiento de los ideales de la educación

2.6.1 La crisis de la universidad

La educación superior en el mundo transitó, desde nuestra perspectiva, por dos puntos importantes: por un lado, la crisis de la universidad, principalmente pública, como institución social activa en la sociedad y, por otro, el cambio sufrido en toda su estructura institucional, organizativa, así como en su intención educativa. Con ello, los cambios tecnológicos, científicos y sociales que se generaron a partir de la segunda mitad del siglo XX llevaron al Estado a renunciar a la formación de las masas, permitiendo la participación del sector privado para satisfacer la demanda. El Estado al verse superado ante esos rápidos cambios y avances ocurridos, tomó como medida drástica la privatización de la educación superior, olvidándose por completo de la democratización de la misma, alegando y adoptando como paradigma la calidad de la educación.

Se trata, en realidad, no solo de una crisis de la universidad sino también del Estado, que obliga, en el caso de la primera, a la reelaboración o replanteamiento de su misión y visión, acompañado de objetivos que responderían a las circunstancias del momento, y que, por consecuencia, propiciarían un cambio educativo y universitario. Ello se traduce en que la universidad ahora, como eje vertebral en el desarrollo científico y tecnológico, tendría como fines “la investigación, la enseñanza y la prestación de servicios” (De Sousa, 2015, pág. 35).

De acuerdo con De Sousa (2015) la universidad sufrió una crisis en tres aspectos de su estructura organizativa: en cuanto a su hegemonía, su legitimidad y en lo institucional. Respecto al primero, se puede decir en este aspecto que la universidad enfrentó una desacreditación social debido a que no pudo responder de manera eficiente a las demandas que se le hacían. En otras palabras, pierde autoridad y hegemonía ante la sociedad a causa de “su incapacidad para desempeñar cabalmente sus funciones [llevando] a los grupos sociales más afectados (...) a buscar los medios alternativos para alcanzar sus objetivos” (pág. 38). Ante este panorama, se manifestó que el liberalismo no logró, a pesar del establecimiento de los derechos sociales, generar mejores condiciones de vida. Cabe mencionar que, entre todos los derechos sociales, el derecho a la educación

fue uno de los desencadenantes de las movilizaciones estudiantiles en las décadas de los sesenta, especialmente por la exigencia de la responsabilidad del Estado de ofrecer una educación gratuita, laica y obligatoria, así como de calidad, sin discriminar ni excluir a los menos favorecidos.

Precisamente es en este periodo, como ya mencionamos, en donde las exigencias sociales calaron más hondo, pues a partir de ese momento se cuestionaron las políticas emprendidas por el Estado, además de que se señaló su insuficiencia, ineficiencia e ineficacia para llevar a la población a mejores condiciones de vida y más oportunidades de desarrollo. En México, por ejemplo, se adoptó, años posteriores, un nuevo modelo de gobierno, con el objetivo de solucionar tales problemáticas, e incluso la ingobernabilidad y, más que todo, alinearse al proceso de la globalización.

En el caso de la crisis de legitimidad de esta institución milenaria, debe entenderse como la crisis en que “se hace socialmente visible la carencia de objetivos colectivos asumidos” (De Sousa, 2015, pág. 38). Esto es, la preocupación central de la universidad gira en torno a la producción de conocimientos para las élites, o las minorías de clase alta. La universidad está al servicio del sector privado, pues desde esta pobre concepción, la misma está dividida en clases sociales. De ahí que se abogue por un conocimiento único y elitista, evidentemente a favor de la clase alta.

Además, dicha crisis de la universidad cimbró los conocimientos logrados hasta el momento por

todas las concepciones filosóficas, religiosas, política, éticas geográficas, astronómicas, tecnológicas y los usos y costumbres del sentido común, (...) que acabaron por imponer la convicción de que el mundo no sigue un “orden necesario e inmutable”, sino que está en continuo desarrollo y que no depende sino de sí mismo en cuanto al modo y a la naturaleza de sus cambios (De la Torre, Martínez, Saldaña, & Delgado, 2006, pág. 49).

Es necesario destacar, hasta aquí, que la universidad se convirtió en una empresa, que, en vez de expandir productos, fabrica títulos universitarios. Si en la Edad Media se formaba exclusivamente a las élites eclesiales, hoy en día se han creado universidades privadas y exclusivas para las grandes élites, ofreciendo planes de estudio que poco o nada tienen que ver con una formación verdaderamente humanista, sino que atienden la necesidades meramente técnicas y mercantilistas. El pensamiento del *know-how* se ha impuesto como paradigma de la formación universitaria, relegando el “conócete a ti mismo” como ideal educativo de la antigua Grecia. Se eleva el espíritu técnico y no el espíritu crítico.

Por lo que toca a la crisis institucional de la universidad, debe decirse que, según De Sousa (2015), se presenta cuando “una determinada condición social estable y automantenida deja de garantizar los presupuestos que aseguran su re-producción” (pág. 38). Desde luego que esta crisis se manifiesta en los modelos que a la universidad le son impuestos desde el exterior o ajenos a ella con el fin de eficientizar sus procesos internos. Es decir, debido a que su estructura organizativa es ineficiente al operar, lo recomendable es que adopte mejores modelos institucionales para administrar mejor sus funciones, como ya ha venido ocurriendo en las últimas décadas.

En este contexto, se entiende que la crisis de la universidad se debe, en cierta manera, a la enajenación que el capitalismo salvaje ha impregnado como ideología predominante en el sector educativo, nulificando todo intento o toda posibilidad por la búsqueda de la verdad. Su lema institucional contiene elementos que la obligan a formar a los profesionistas *adecuados* para el mundo laboral, manteniendo en todo momento una relación cercana y, sobre todo, supeditando sus objetivos y fines a éste.

Si hacemos un análisis de los modelos universitarios o de formación que las instituciones de educación superior han adoptado como estandarte de su estructura organizacional y educativa, sabremos que dichos modelos incluyen, a su vez, la visión que el propio Estado tiene respecto no sólo de la educación, sino también del ciudadano *ideal*. Por tales razones, según los autores De la Torre, Saldaña y Delgado (2006), mencionan que

hay una “conformación de modelos; es decir, de tipos de universidad a partir de su relación con el conocimiento” (pág. 60).

Teniendo en cuenta lo anterior y, más aún, sabiendo que la educación “es, efectivamente el medio por el cual se hace posible un modo específico de ser humano” (De la Torre, 2008, pág. 21), es conveniente conocer los modelos universitarios o de formación, los cuales se muestran en la tabla de la página siguiente:

Figura 2. Modelos universitarios

Modelo universitario	Características
Aleman	Una institución orientada profundamente especializada en cuanto a sus objetos de conocimiento y orientada hacia la investigación. Es una institución en que el trabajo académico se distribuye en departamentos e institutos de investigación por disciplinas teóricas en que se sostienen cátedras especializadas desde la que se forma a los universitarios, principalmente para la investigación en determinado campo disciplinario.
Inglés	Constituido por dos sistemas, uno orientado a la investigación pura y al desarrollo conceptual, Oxford y Cambridge, y otro dedicado a la formación general y al desarrollo de aplicaciones del conocimiento a las actividades agrícolas, industriales y comerciales para atender las demandas de la población en ascenso económico.

<p>Francés</p>	<p>También llamado napoleónico, por ser Napoleón Bonaparte su inspirador. Se basa en la idea de la necesidad de una relación estrecha entre el Estado y la institución universitaria: la universidad debe formar los profesionales que el Estado requiere para el desarrollo nacional y no dedicarse a la contemplación y la especulación científica (el “gesto napoleónico”, que mostraba un profundo desprecio por todo el saber que no tuviera aplicación práctica). Su organización es en facultades donde se trabaja en torno a carreras profesionales que tienen un campo de ocupación laboral específico.</p>
<p>Estadounidense</p>	<p>A semejanza del modelo inglés, originalmente se dividió en dos sistemas: <i>Schools, Colleges</i> y <i>Universities</i> dedicados a la enseñanza posbásica generalista de carácter formativo y, por otro lado, <i>Liberal Arts Colleges, Colleges of Arts and Sciences</i> y <i>Schools</i> dedicados a la adquisición de habilidades para el trabajo agrícola y las áreas mecánicas. En la segunda mitad del siglo XIX introduce la distinción entre pregrado (<i>undergraduate level</i>) y posgrado (<i>graduate level</i>); promueve la investigación en institutos y departamentos como los del modelo alemán.</p>

Fuente: Elaboración propia con base en (De la Torre, Martínez, Saldaña, & Delgado, 2006, págs. 60-61).

Se trata, una vez analizados los modelos universitarios, de destacar la ideología estatal y social con la cual se configuran, ya que se les imprime, por medio de ellos, un sello distintivo y característico a la misión de las universidades. Esto evidencia que a lo largo de la historia los objetivos educativos siempre han estado alineados con la formación y preparación de individuos que sirvan al Estado, que tengan una participación más activa en la sociedad, y que, por ende, transformen la realidad. De ahí que De Sousa (2015) exponga que la crisis que ha padecido la universidad sea en la esfera de su hegemonía, legitimidad y en lo institucional.

2.7 El cambio educativo

El cambio educativo deriva, desde luego, de los cambios suscitados en la sociedad. Para entender de una mejor manera este hecho, primero debemos tener claro la finalidad de los cambios en el mundo educativo. Así, podemos no sólo entenderlos, sino además generarlos. De ahí que Fullan (2016) mencione que: “Uno de los problemas más fundamentales en la educación hoy en día, es que las personas no tienen un sentido claro, coherente, del *significado* acerca de la finalidad del cambio educativo, qué es y cómo funciona” (pág. 14).

Entender el cambio educativo nos dice Fullan (2016) implica, además, dar lectura a las verdaderas necesidades existentes en las escuelas y las universidades. Por eso es importante observar cómo reaccionan ante él todos los actores involucrados, desde los administradores, maestros y alumnos, e incluso los padres de familia, de tal modo que logremos identificar las intenciones del cambio. En cualquier caso, el cambio no puede obviarse desde cada trinchera, porque es evidente que hay una interpretación única y exclusiva, además de discrepante, tanto de los promotores del cambio (administradores) como de los ejecutores de este (maestros, alumnos y padres de familia), lo que dificulta el entendimiento de la finalidad del cambio.

Desde esta perspectiva, el autor (2016) sostiene que el cambio educativo redunda en un significado subjetivo y objetivo. El primero se refiere al significado que es asumido por los actores que intervienen dentro del proceso educativo, sobre todo aquellos que están directamente inmersos en el aula, desarrollando la enseñanza y el aprendizaje, es decir, hablamos del significado que estos actores le dan al cambio. Del segundo puede decirse que es el significado impuesto y determinado por aquellos grupos de individuos, quienes también tienen una participación incisiva en la educación, pero su papel se reduce a desarrollar los grandes proyectos, programas, leyes, entre otras funciones, que definirán el rumbo de la transformación educativa o, más precisamente, el cambio educativo. Sin embargo, lo preocupante y al mismo tiempo recomendable es que quienes asumen el significado objetivo no pueden, naturalmente, desavenirse ni deslindarse por completo del significado subjetivo, puesto que “son los individuos y los grupos que siempre *definen* la realidad” (pág. 41). Por tanto, creemos que no hay realmente un cambio objetivo.

De esta manera, el cambio educativo es el proceso de transformación de la estructura administrativa, organizativa y educativa, mediante la toma de decisiones estratégicas a cargo de los actores involucrados en él, que toda institución educativa lleva a cabo, a fin de lograr una mejora en su funcionamiento y en su modelo educativo, que implica toda la filosofía educativa de la misma. Lo que es un hecho, es que el cambio educativo no significa necesaria ni simultáneamente progreso. Este proceso requiere de grandes acuerdos y movimientos que tengan impacto en toda la estructura institucional de las escuelas y universidades. Se trata, en este caso, de ser conscientes de los cambios que deben presentarse tanto a nivel micro como macro en la organización. Como señala Fullan (2016):

En consecuencia, necesitamos, por una parte, tener en mente los valores y objetivos y las consecuencias asociadas con cambios educativos específicos; y por la otra, necesitamos comprender las dinámicas del cambio educativo como un proceso sociopolítico que abarca todas las clases de elementos individuales, del salón de clases, escolares, locales, regionales y nacionales que intervienen en forma interactiva (pág. 15).

Otro punto crucial por destacar es que el cambio educativo se compone, de acuerdo a este educador (2016) y desde una perspectiva meramente norteamericana, de cuatro fases o etapas, en las cuales tuvo características muy peculiares, dependiendo, por supuesto, de la época. Se dividen de la manera siguiente:

- Fase de adopción (década de 1960).
- Fase de la implementación, que está compuesta o dividida a su vez por dos periodos:
 1. Fase del fracaso de la puesta en práctica (de 1970 a 1977).
 2. Fase del éxito de la puesta en práctica (de 1978 a 1982).
- Fase de la intensificación versus la reestructuración (1983 a 1990) (pág. 15).

En la fase de la adopción, la educación se concibe como la palanca del cambio social y el desarrollo tecnológico y científico, por lo que debe su nombre a raíz de “que las personas se preocupaban por la cantidad de innovaciones que se “aceptaban” o adoptaban al día” (pág. 15). En esta era o periodo hubo una previa disputa entre los dos grandes bloques económicos del momento por la hegemonía mundial: los Estados Unidos y la URSS. Los Estados Unidos, a causa del lanzamiento al espacio del *Sputnik* por la URSS a finales de la década de 1950, no permitirían que, en ninguna línea, su enemigo ideológico, estuviera por encima de ellos en el desarrollo de la ciencia y de la tecnología, de tal manera que asumieron un papel más protagónico, e incluso más instrumental y pragmático por medio de la educación. Al respecto, Casarini (2013) menciona que: “A partir de este momento, en la realización del currículum se puso más énfasis en la estructura del conocimiento, es decir, se otorgó más valor de aprendizaje a las disciplinas académicas” (pág. 123).

Por su parte, en la fase de la implementación, derivada en dos periodos, se observa lo siguiente. En primer lugar, en la fase del fracaso de la puesta en práctica de la implementación se cuestionó que parte de las innovaciones generadas en la educación tenían poco impacto y repercusión en la práctica. Es decir, todo lo que se planeaba

fracasaba, literalmente, en la práctica, lo que significó que el término de la innovación como término de cambio fuese desplazado por el de implementación. Este atribuía, ciertamente, un significado más real a la situación de la educación en la década de 1970 en adelante.

En segundo lugar, en la fase del éxito de la puesta en práctica de la implementación se presenta una estrecha relación entre las investigaciones realizadas y la puesta en práctica de las propuestas e innovaciones educativas. La importancia de ambos ejes se debe a que la evidencia que recogían las investigaciones “eran compatibles” (pág. 16) con las innovaciones planificadas para su desarrollo o puesta en práctica, de tal modo que conducían al éxito, en particular durante los años de 1978 a 1982.

La última fase es la denominada intensificación vs reestructuración, dando inicio en el año de 1983, en la cual puede verse que los intentos por reformar y cambiar la educación, atendiendo principalmente a la calidad, tenían que venir desde la esfera jurídica con el objetivo de que los cambios pudiesen ser obligatorios y, según su lógica, palpables. Puede decirse que el proceso de intensificación implica un entendimiento, desde la perspectiva educativa y administrativa, de los intentos por “intensificar lo más exactamente posible el qué y el cómo de la enseñanza” (Fullan, pág. 16). En otras palabras, hay “un aumento en la definición del currículo, libros de texto obligatorios, pruebas estandarizadas estrechamente alineadas con el currículo, especificación de los métodos administrativos y de enseñanza respaldados con la evaluación, y supervisión” (pág. 16) del proceso de enseñanza-aprendizaje.

La otra postura, o, mejor dicho, proceso radica en la reestructuración, cuyo interés superior descansa en adoptar mejores modelos, por decirlo así, con los cuales se pueda dar una respuesta más favorable a las necesidades de la educación. En este sentido, se comprende que la escuela particularmente debe tener

papeles más significativos para los maestros en la instrucción y en la toma de decisiones; integración de múltiples innovaciones; programas reestructurados en colaboración; reorganización radical de la educación de los maestros; nuevas

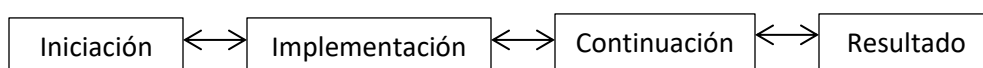
funciones como mentores, instructores y otras disposiciones en cuanto al liderazgo del maestro; y renovación y desarrollo de la misión y objetivos compartidos de la escuela entre maestros, administradores, la comunidad y, algunas veces, los estudiantes (Fullan, pág. 16).

En resumen, el cambio educativo tuvo un importante desarrollo tanto en Estados Unidos y Canadá, respectivamente, evidenciando que la concepción que se hacían estos de la educación, sobre todo durante y a partir de la década de 1960 hasta hoy en día, se convirtió en una obsesión productiva y, que la mayoría de las veces, no coincidían con la representación y el significado que los principales actores en el proceso de enseñanza-aprendizaje tenían del cambio, en especial porque la misión principal de los Estados, dada esta lógica, fue “reestructurar” y/o “reformar” los sistemas educativos, subordinándolos a los sistemas de producción, mismos que incidían notoriamente en las decisiones tomadas para definir las políticas educativas, sin establecer si quiera objetivos alcanzables. Fue, por supuesto, en el nivel superior donde tuvo su punto más crítico y notable, pues se observó que, en la misión y la visión de las instituciones de educación superior, los objetivos que se adoptaron giraban y formaban parte del discurso de los cambios científicos y tecnológicos que reinaban en la sociedad.

2.7.1 Estructura del cambio educativo y sus imperativos

Ahora bien, como se pudo observar, el cambio educativo tiene un alcance significativo siempre y cuando las finalidades que persigue se lleven a buen puerto. Y esto se refiere a que este se compone de una estructura, digamos, con la cual poder operar. Es decir, su apertura es con una iniciación, después la implementación; luego la continuación, y finalmente se obtiene el resultado de todo lo planificado. De esta manera, se espera que haya repercusiones, por lo menos la mayoría de las veces, en el sistema educativo. Para tener mayor claridad en este punto, analícese la siguiente figura:

Figura 3. Panorámica simplificada del cambio educativo.



Fuente: (Fullan, 2016, pág. 51). *Panorámica simplificada del cambio educativo*.

Como se puede apreciar, el cambio educativo consiste en un proceso gradual y sistemático que permite la interacción de los elementos que lo integran, de tal modo que los resultados que ofrezca sean el producto de un cambio intencionado, aunque, cabe mencionarlo, no necesariamente todos los actores involucrados son conscientes del mismo ni tienen una sincera intención de alcanzarlo.

La estructura del cambio educativo define y persuade de la urgencia por entender su finalidad y puesta en marcha. Sabemos que el cambio educativo, pese a estar determinado por los cambios ocurridos a nivel global, adolecerá de resultados si desde el proceso de iniciación no hay intención ni un rumbo claro sobre a dónde se pretende llegar en cualquier proyecto educativo.

Si bien es cierto que la estructura del cambio educativo se vuelve importante en la comprensión tanto de las prácticas educativas como del discurso educativo, no es menos importante entender los cambios que se generan alrededor. El cambio educativo de manera general, como el cambio universitario de forma particular, hacen evidente la necesidad de comprender las transformaciones que sigue presentando, y que seguirá haciéndolo, la sociedad contemporánea. Sin duda alguna la educación, concebida como el oasis o la panacea de los males sociales, tiene una función completamente relevante en el desarrollo y progreso de los sistemas sociales, al otorgarle y proporcionar las herramientas indispensables para lograrlo.

Se trata no sólo de comprender la finalidad del cambio educativo, sino también de propiciar y generarlo como participantes activos en la educación. En este sentido, las instituciones de educación, particularmente las de educación superior, deben dirigir sus pasos hacia una formación integral, que vele por los valores democráticos, la participación ciudadana, el bien colectivo o común, la justicia social, el cambio social, y sobre todo la regeneración del tejido social, que ha sido dañado por las constantes luchas ideológicas y los efectos producidos por el neoliberalismo, particularmente en México y el resto de

América Latina, por mencionar los casos conocidos y quizá más representativos de dicha corriente social, económica y política en un país y región.

A medida que tratamos de asimilar la función real del cambio educativo en el mundo actual, se debe tener en claro la preponderancia de lograr ciertos resultados a favor de la calidad educativa. Esto hace explícita la necesidad de tener una visión compleja de la educación y, en consecuencia, preparar el terreno para lograr el cambio educativo, lo que, creemos, traerá a su vez la calidad de la educación. Shirley (Doucet, 2019), en relación con el cambio educativo y a la necesidad de abonar a alcanzarlo, sostiene que hay cinco imperativos “para efectuar dicho cambio”, mismos que tienen un fin particular.

El *imperativo ideológico*, que hacía hincapié en la competencia en el mercado, los test, y la estandarización como herramientas para el mejoramiento de las escuelas... pese a que la evidencia en favor de estos lineamientos no se vea por ningún lado; el *imperativo imperial*, que proyectaba esta ideología a otras escuelas y sistemas presentándola como la mejor forma de ir hacia adelante, aun cuando esos otros sistemas ya estaban cosechando éxitos al recurrir a modos distintos de encauzar el trabajo; el *imperativo prescriptivo*, que desde las altas esferas de la burocracia escolar ordenaba en qué se habían de ocupar los maestros; el *imperativo insular*, que al imponer a los educadores una serie tan larga de demandas en materia de políticas delegaba sobre ellos una carga lo suficientemente pesada para impedirles asimilar con destreza los elementos procedentes de otras escuelas y sistemas. Y, en fin, el *imperativo instrumental*, que cortaba el paso al desarrollo ético de estudiantes y maestros en cuanto que los medía con el rasero de sus aportaciones económicas, desdeñando de modo concomitante los valores de la compasión, la solidaridad o la vocación de servicio (pág. 5).

Los imperativos, como el autor los llama, obedecen a los principios que de manera estandarizada son impuestos a la educación, en este caso a los estudiantes y maestros, y que hacen de ella una operación y un proceso automatizado. No hay lugar para la crítica ni

para los cuestionamientos. La política educativa está dirigida por un grupo de “expertos” que conocen y saben de las necesidades que presenta ese proceso intencional e integral llamado educación. Por tanto, la lógica del mercado y de la evaluación, se justifican, según esta falsa tendencia, para hacer válida y patente la educación de calidad.

2.8 Origen de la educación superior privada en México

Haciendo un breve recuento del surgimiento de las universidades públicas y privadas en nuestro país, habremos de recordar esencialmente cómo una serie de acontecimientos allanaron el camino para que tanto el sector público, así como el sector privado, en tanto productores de credenciales educativas, consolidaran sus objetivos educativos, especialmente el segundo, pues alcanzó una respetable hegemonía, dando a la educación un estatus de área de desarrollo humano y social.

Antiguamente, cuando las civilizaciones primitivas de esta región del mundo todavía no eran conquistadas, se puede apreciar que ya en su estructura organizacional concedían una importancia considerable a la educación, misma que no era la excepción para el desarrollo comunitario. Sin embargo, pese a que la educación tenía cabida en la vida cotidiana de los pueblos indígenas, es importante decir que se establecieron, desde entonces, dos escuelas distintas para los jóvenes, cuya finalidad consistía en formarlos bajo ciertos ideales religiosos, lo que era una tradición en sus comunidades y, por supuesto, la enseñanza de conocimientos prácticos que les ayudarían a sobresalir en sus propias comunidades.

La primera escuela, el *telpochcalli*, era la institución dirigida, según nos menciona Escalante (2019), a “los hijos de los *macehualtin* o plebeyos; allí recibían una educación cuyo énfasis estaba puesto en el entrenamiento militar. En el *telpochcalli*, dice el *Códice Florentino*, se hacían las águilas y los jaguares, es decir, los guerreros valientes” (pág. 16). Mientras tanto, la segunda escuela, el *calmécac*, a la cual asistían “los hijos de las familias nobles, [era la para institución en donde] se preparaban desempeñar los más altos cargos en el gobierno y en el sacerdocio” (2019, pág. 17). Con esto, podemos decir que la primera escuela estaba dirigida a las clases más desfavorecidas; en tanto la segunda, educaba a la

elite, además de que ambas instituciones educativas equivalían en su momento a lo que hoy son las instituciones modernas de educación superior.

Generalmente, las dos escuelas mencionadas tenían como propósito la formación de individuos con características muy particulares. Por otra parte, es imprescindible mencionar que, pese a que la enseñanza adquirió un valor considerable, no es menos importante señalar que desde ese periodo las mujeres estaban recluidas en las tareas que implica el hogar. No obstante, la educación tradicional de las mujeres en los pueblos indígenas previos a la conquista, Escalante (2019, pág. 25) nos dice que: “En algún pasaje referente al *calmécac* se habla de la posible presencia de mujeres y se dice que se convertirían en *cihuatlamacazque*, es decir, sacerdotisas”.

Se destaca el uso de la retórica en este periodo de la educación en México. Como disciplina, era considerada de gran importancia en la enseñanza “tradicional acerca de la moral y las costumbres, sobre las destrezas, las capacidades y los oficios, [pues] se transmitía por medio de discursos, adecuados para diferentes ocasiones, extensos, sentenciosos y enfáticos”, conocidos “con el nombre náhuatl de *huehuetlatolli*” (Escalante P. , 2019, pág. 29), que significa palabra o decir antiguo.

Por su parte, en el periodo de la conquista se observa que las distintas asociaciones religiosas venidas de España, como veremos a continuación, llevaron a cabo la tarea de evangelizar y “educar” a los indios. Se atentaba, en principio, contra las creencias y tradiciones de éstos, pues se les obligaba a creer en los santos “milagrosos” del viejo mundo y abandonar los suyos. Es decir, la cosmovisión que se enseñó derivó en una enseñanza cruel y despiadada, sometiendo a todos los pueblos que estaban esparcidos en territorio de la Nueva España. Se puede decir que la enseñanza o los principios educativos de los españoles fueron tajantes en todos los sentidos: obligaba a los indios a ser esclavos de la fe cristiana, sin considerar su voluntad o deseo volitivo.

En este periodo la educación superior era dirigida invariablemente por diversas órdenes religiosas, entre las que se pueden destacar los franciscanos, los dominicos y jesuitas. La disputa que surgió entre éstas determinó, sin duda alguna, que la educación,

principalmente superior, estuviera dirigida bajo ciertas premisas educativas, las cuales se desarrollaron con el objetivo de brindar una formación a todos los indios, tanto criollos como mestizos.

Junto con la llegada de las diversas órdenes religiosas, también llegaron ideas novedosas de Europa aplicadas a la educación. Se entiende que todas ellas expresaron de diversas maneras, al igual que los españoles que residían en la Nueva España, la necesidad de una formación ciudadana para los indios, “de modo que eclesiásticos, representantes de los poderes locales y autoridades civiles escribieron memoriales y solicitaron la erección de un centro de Estudios Reales en la capital del virreinato” (Escalante P. , 2019, pág. 50). Todas las solicitudes enviadas a España tuvieron una resolución favorable.

A partir de entonces se inicia la fundación de distintas instituciones educativas superiores con el objeto de brindar una educación a los indios. La primera de ellas establecida en América, en 1551, fue la Real y Pontificia Universidad de México que, de acuerdo con Escalante (2019, pág. 50) era de corte pontificia, lo que implicaba que su enseñanza estuviese impregnada por un espíritu ajeno, en parte, a la “autoridad eclesiástica” (pág. 50). Prácticamente es el siglo XX, por sus ideas de libre mercado y de “sana” competencia, el impulsor del *boom* de las instituciones de educación superior en México y en el mundo. O mejor dicho, fue el proliferador de que la iniciativa privada tuviese su interés en este sector.

2.8.1 El deber ser de la educación superior privada

Las universidades públicas, como se podrá ver, no satisficieron la alta demanda del acceso a la educación a partir de la década de 1960 del siglo pasado, lo que preparó el escenario y camino para que la educación superior abriera sus puertas a la iniciativa privada, de tal manera que “coadyuvara” en responder a la masificación que se estaba presentando. Inicialmente el Estado consolidó la privatización de la educación, alineándola, por ejemplo, en México, en sus programas de desarrollo nacional bajo un enfoque de economía de libre mercado, con el objetivo considerar a la educación como pilar de crecimiento y desarrollo. A partir de este momento, es cuando en muchos países del

mundo, tanto en la Europa del Este y Oeste, los países asiáticos, como Estados Unidos, la América Latina, particularmente en el caso mexicano, comienzan a surgir de manera más palpable las universidades privadas.

Mientras la educación superior adquiere el título de “privada” y se genera simultáneamente su expansión, en tanto promueve a la universidad de este sector como institución social y responsable de la producción del saber (algo que tradicionalmente han realizado las universidades públicas), se presenta, asimismo, como una nueva posibilidad para atraer al sector estudiantil y, por supuesto, civil. Se puede decir que, aunado a esto, las universidades privadas acompañaron su apertura y, en algunas de ellas, su consolidación, manteniendo una vinculación con otras universidades privadas, e incluso públicas en otros países del mundo, superándolas en iniciativas. Para esto su funcionamiento se condujo bajo una misión completamente organizacional, a fin de lograr la eficiencia, eficacia y, por supuesto, la calidad en sus programas.

Sin embargo, cabe mencionar que, por ejemplo, en América Latina muchas legislaciones ni siquiera se han adaptado para regular a las universidades privadas. Por otro lado, los Estados que hicieron modificaciones respecto a la regulación de las universidades privadas solo cambiaron ligeramente ciertas normas, atendiendo principalmente el derecho a la educación de calidad, especialmente en lo que respecta al acceso a la educación superior. Esto permitió abrir sus sistemas educativos a la iniciativa privada y que, con ello, “participara” en el ofrecimiento de educación superior, lo que redundó en el surgimiento de un mercado educativo o educacional, el cual debe ser atendido tomando en cuenta sus características particulares.

No cabe duda de que la educación superior privada ofertada en todo el mundo se ha multiplicado. En muchos casos, las universidades privadas han aprovechado eficientemente la incapacidad del Estado para brindar educación superior. Realmente el hecho de que se dejara de brindar acceso a la educación superior de calidad más bien sigue obedeciendo “a la falta de capacidad de los gobiernos para financiar la expansión” (Altbach, 2002, pág. 7).

Si bien ya algunos análisis comparativos entre distintos sistemas de educación superior, particularmente en América Latina, infieren que las universidades o instituciones de educación superior privadas se han multiplicado de manera apremiante en los últimos años, es conveniente mencionar que esta injerencia o participación del sector privado en la educación superior de los países de la región, demuestra que ha habido un giro relativo en cuanto a los objetivos, la misión y la visión perseguidos por las mismas, de tal modo que pretenden dar respuesta y atender solamente, en algunos casos, a una parte de la sociedad, es decir, las elites; o bien, en otros casos, a una parte que ha sido desatendida y excluida del sistema educativo público. Por tal motivo, Didriksson (2009, pág. 12) señala que en México la

privatización de la educación superior es resultado del interés de ciertos grupos económicos, políticos y sociales por ofrecer un perfil de instituciones para sus hijos, la o bien para vincular formación profesional con determinados mercados laborales, pero también para definir una postura “educativa” frente el Estado mexicano.

Una de las características esenciales por las que se han distinguido las universidades en este sector desde su aparición es el financiamiento, quizá el principal según lo reconoce Altbach (2002), cuando menciona que éstas no solo son responsables de su propio financiamiento, sino que, además, ellas mismas son las encargadas de establecer una “relación con el gobierno y las autoridades públicas y el planeamiento institucional” (pág. 8). El financiamiento de este tipo de universidades se caracteriza por el pago de las colegiaturas o de aranceles por parte de los estudiantes. En la mayoría de las universidades privadas, se tiene la concepción que conforme es mayor el costo de ingreso, de la misma manera es superior en cuanto a la calidad. Es decir, hay una asociación entre el costo y la calidad de las IES, misma que repercute en la aceptación y reconocimiento que socialmente se tienen de estas universidades.

2.8.2 Tipología de las instituciones privadas de educación superior (IPES)

Para entender esto, enseguida señalaremos la tipología de las instituciones privadas de educación superior, lo cual refleja, por un lado, que no todas gozan de las mismas condiciones sociales, económicas y académicas para competir en el mercado educativo y, por otro lado, que está limitado su nivel en cuanto a la calidad en toda su estructura y desarrollo institucional. Desde la perspectiva de la calidad, se puede comprobar que las universidades erigidas por el sector privado, así como las públicas, se encuentran clasificadas, según su ideología, sus objetivos y eficiencia, por una serie de factores internos y externos que impactan e intervienen, en gran medida, en su operación y en la percepción que se tiene de ellas. Esto último, ya es analizado por el nuevo institucionalismo, corriente predominante en el ámbito organizacional.

De acuerdo con Balán y García de Fanelli, citados por (De Moura & Navarro, 2002) se considera que existen en nuestro país dos tipos de instituciones privadas de educación superior (IPES): las instituciones de elite, por un lado, y las instituciones que reciben el exceso de la demanda, por el otro. Las primeras cuentan con una oferta educativa amplia, que les permite situarse especialmente en los sectores más desarrollados del país. Su misión principal “ha sido fundamentalmente la enseñanza” (De Moura & Navarro, 2002, pág. 73), aunque también ofrecen estudios de posgrado y realizan investigación al contar con una base o planta docente de alta calidad, que por lo regular es de tiempo completo. “Entre otros factores, sus altas colegiaturas generan que su clientela provenga de los sectores sociales de ingresos alto y medio alto” (pág. 73).

Por su parte, en lo que respecta a las segundas, debe decirse que éstas ofertan programas educativos de bajo costo. Esto expresa su objetivo principal: dedicarse a la formación en el área de las Ciencias Sociales, evitando las disciplinas que las obliguen a crear laboratorios o espacios para determinadas prácticas especializadas como en la medicina o la química. Su misión se reduce a atender la demanda del mercado educativo ofreciendo de manera “correspondiente [las] credenciales de nivel superior” (De Moura & Navarro, 2002, pág. 73). Tradicionalmente estas IPES no ofertaban estudios de posgrado, aunque en la actualidad, por lo menos en nuestro país, muchas de ellas cuentan con el

Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios (RVOE) que les autoriza a hacerlo, e incluso algunas ya lo hacen. Entre otras de sus características, se distinguen por no realizar investigación, además de que “sus profesores son de tiempo parcial, normalmente contratados por horas, [con un modelo educativo] adaptado para una clientela de clase media baja que estudia mientras trabaja” (pág. 74). Incluso debe señalarse que estas IPES absorben la demanda que las universidades públicas excluyeron; sin embargo, parte de esa demanda quedará también excluida de las IPES de elite, pues a estas, a causa de sus altos costos, solo pocos lograrán ingresar.

2.9 Lo público y lo privado en la educación superior

En la segunda mitad del siglo XX con los cambios tecnológicos ocurridos, el neoliberalismo como el nuevo modelo económico del sistema mundial y la competencia como medida de la productividad del mercado, la educación pública sufrió una sacudida debido a que la educación superior, en ese entonces como el medio que servía como movilidad social, no pudo responder a las demandas sociales. Se cuestionó el modelo de estado, sobre todo las políticas desarrolladas por el Estado de bienestar, justificando que el sector público no podría sostener una educación de calidad.

Lo anterior nos indica que el sector público y el sector privado se conformaron en bloques opuestos cuya esencia se halla en la finalidad que ambos perseguían. Aunque el modelo económico y de desarrollo cambió, principalmente por las políticas impuestas por distintos organismos internacionales como el FMI, Banco Mundial y la OCDE, éste fracasó en muchos países, especialmente en América Latina. Las recetas económicas adoptadas en la región siguen presentando secuelas de la ineficacia e ineficiencia que éstas trajeron consigo.

Todo esto ocasionó que se cuestionara la calidad de la gobernabilidad del estado y de la democracia como modelo de organización política, por lo que lo público fue sustituido por lo privado como modelo de “bienestar” a seguir. En este sentido, la privatización fue el parámetro que el sector privado utilizó como una carta de presentación, de tal manera que, en cierta medida, era incuestionable el nuevo modelo

económico y político. Monbiot (2015) denomina a este modelo como “fundamentalismo de mercado” (pág. 25) Al respecto, Escalante (2019) enuncia que precisamente en dicho modelo, conocido tradicionalmente como neoliberalismo, es clara

La idea que está en el fondo de los argumentos a favor de la privatización, o la mercantilización de la educación, de la salud, de los servicios públicos. No imponer nuestra ignorancia. No decidir autoritariamente nada: ni precios, ni recursos, ni estándares. Que sea el mercado (pág. 45).

De este modo, el neoliberalismo impregnó absolutamente todas las áreas que conforman el sistema social. Este programa ha consistido, en términos generales, en el libre mercado, la desregulación financiera y la no intervención del estado.

Capítulo 3. Método

3.1 Teun A. van Dijk y el discurso contextual

A partir de lo expuesto anteriormente, estamos convencidos de que el método de análisis crítico del discurso propuesto por Teun A. van Dijk, pero más precisamente su variante del análisis del discurso sociocognitivo, nos permitirá realizar no solamente un análisis contextual, sino también obtener una perspectiva crítica sobre el acontecer discursivo de dos textos que se han convertido en manuales prácticos de principios educativos. Dicho esto, debemos entender que el discurso lo concebimos como la “*unidad observacional*, es decir, la unidad que interpretamos al ver o escuchar una emisión” (Dijk T. v., 2019, pág. 20). En otras palabras, podemos decir que es un conjunto de elementos (o signos) ordenados, escritos o verbales, que tienen como finalidad la comunicación, esto es, que buscan llegar a un receptor. Es, en síntesis, “un acontecimiento comunicativo” (Dijk T. v., 2003, pág. 146).

Por su parte, el texto también es de vital relevancia en el análisis crítico del discurso, puesto que es un elemento fundamental al momento de interpretar y explicar los distintos significados que adquiere y las representaciones sociales que contiene. Por

tanto, el texto es, según Halliday y Hasan, “un intercambio social de sentido” (Lozano, Peña-Marín, & Abril, 2009, pág. 40).

Ahora bien, es importante aclarar las características generales que dan identidad al análisis sociocognitivo como variable del ACD de Teun A, van Dijk, y que al mismo tiempo configuran este enfoque debido a que implica una serie de factores o elementos a considerar, valiéndose de cada uno de ellos desde una postura multidisciplinaria, para interpretar los distintos discursos textuales y verbales. De esta manera, el análisis crítico del discurso es, como lo menciona nuestro autor

“una perspectiva, crítica, sobre la realización del saber: es, por así decirlo, un análisis del discurso efectuado <<con una actitud>>. Se centra en los problemas sociales, y en especial en el papel del discurso en la producción y en la reproducción del abuso de poder o de la dominación” (Dijk T. v., 2003, pág. 144).

Puede decirse, siguiendo las ideas de Van Dijk (2003), que este tipo de análisis se encamina a hacer una crítica del discurso empleado por los grupos de dominación y de poder, sean éstos instituciones o los propios individuos, que perpetúan un discurso dominante para desmarcarse de los “otros”, esto es, los dominados, fomentando las desigualdades y las diferencias de poder e ideología. Por eso este tipo de análisis apela a la crítica, demoledora para algunos, justa para otros, de todo acto comunicativo. De ahí que el contexto, como lo veremos, es sumamente importante.

Para comprender de manera más clara la composición del marco del ACD, es necesario analizar las formas y las estructuras discursivas bajo las cuales opera con el objetivo de explicar la producción y reproducción de las desigualdades. Así pues, según Van Dijk (2003) el ACD supone la integración, interacción y la comunicación de tres dimensiones orientadoras, que, al combinarse, admitirán la ejecución de un análisis discursivo sociocognitivo. Dichas dimensiones son el discurso, la sociedad y la cognición. Como resultado de esto, “las dimensiones cognitiva y social [...] define el contexto relevante (local y global) del discurso” (pág. 147).

El análisis discursivo sociocognitivo asume que tanto la sociedad como el individuo tienen un papel relevante en la generación y comprensión del discurso. Partiendo de esta idea, es que el ACD debe tomar en cuenta, como ya lo señalamos, una serie de formas discursivas, las cuales se encuentran inscritas en las dimensiones que mencionamos anteriormente. En lo que respecta a la dimensión de la cognición encontramos las macroestructuras semánticas, conocimiento, actitudes, ideologías. En cambio, en la social se encuentran las situaciones sociales, acción, actores y las estructuras societales.

No obstante, ahora es imperativo mencionar y abordar las estructuras discursivas que pueden emplearse en el ACD. Entre ellas cabe destacar los temas, o macroestructuras semánticas que, de acuerdo con Van Dijk, consisten en “el asunto de que trata el discurso” (2003, pág. 152). Estas macroestructuras semánticas se integran a su vez de macroproposiciones, que se identifican por ser proposiciones que contienen la carga semántica del discurso, manifestada a través de principios ideológicos, cognitivos, económicos, políticos, culturales, sociales, etc. Esto involucra que se consideren los significados locales y globales del discurso, lo que quiere decir que tanto los hablantes y destinatarios del discurso interpretan la información según sus “modelos mentales que tengan de los acontecimientos, o de las creencias de carácter más general que compartan socialmente” (2003, pág. 154).

Es decir, los modelos mentales “representan o construyen subjetivamente las situaciones en las que hablamos o acerca de las cuales hablamos” (Van Dijk T. , 2011, pág. 22) y, de hecho, constituyen las herramientas sociocognitivas que nos ayudan a dotar de sentido y significado a los contenidos expuestos en un discurso. Se trata, en definitiva, de las creencias y conocimientos con los que contamos tanto los individuos como las instituciones para explicar y representar los acontecimientos sociales. Es por esto por lo que los modelos mentales definen en gran medida la significación que se le dé al discurso.

Como los modelos mentales se ven influidos ineludiblemente por la significación individual que se hace del discurso, se demuestra que las categorías discursivas normalmente se deben a la variación que la sociedad hace de ellas, puesto que el

discurso, socialmente hablando, refleja y es influido por “las representaciones de los participantes” (Van Dijk T. , 2011, pág. 37), que están asociadas a su pertenencia a un grupo social, ya sea por su edad, género, religión, nivel socioeconómico, etc., lo que determina en gran manera que el contexto es quizá el factor principal.

El contexto es medular tanto en la producción como en la interpretación y comprensión del discurso, además de que permite identificar y, por ende, entender las acciones discursivas que se presentan en un acto discursivo y comunicativo, sobre todo porque evidencia la competencia comunicativa de los sujetos implicados en su desarrollo. Debe entenderse por competencia comunicativa a “los conocimientos y aptitudes necesarios a un individuo para que pueda utilizar todos los sistemas semióticos que están a su disposición como miembro de una comunidad sociocultural dada” (Lozano, Peña-Marín, & Abril, 2009, pág. 73).

Por lo anterior, estos modelos mentales se distinguen por dar lugar a los modelos contextuales y a los modelos de acontecimientos. En el caso de los primeros, aludimos a

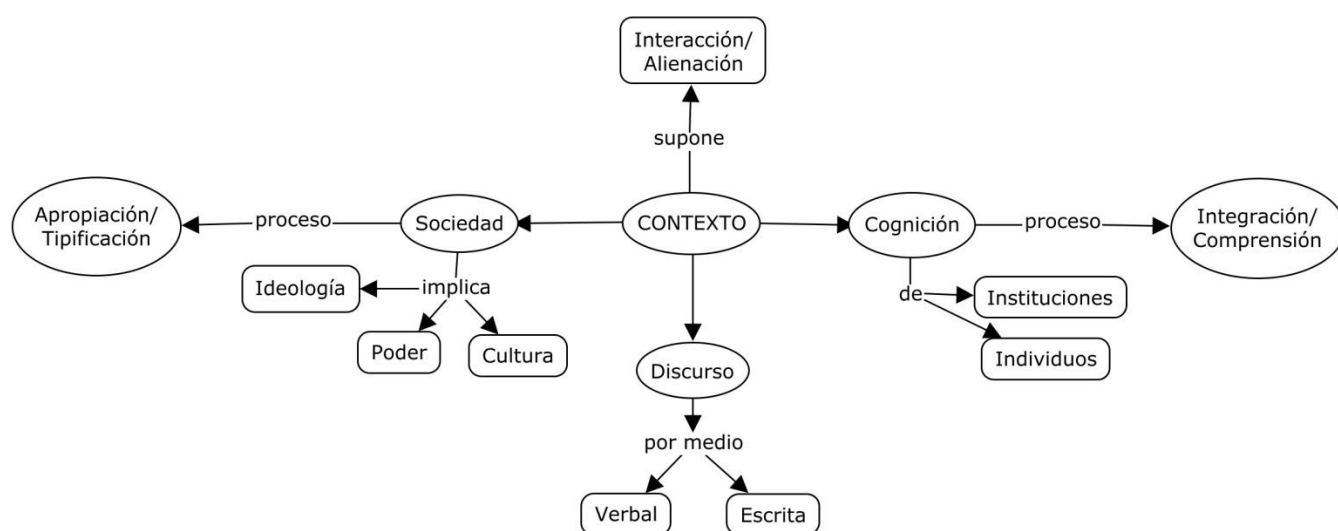
“las representaciones mentales que controlan muchas de las propiedades de la producción y la comprensión de los discursos, como las variedades discursivas, la elección de temas, los significados locales y la coherencia, por un lado, y también los actos de habla, el estilo y la retórica, por otro” (Dijk T. v., 2003, pág. 162).

Para ser más precisos, esto quiere decir que “lo que decimos y cómo lo decimos depende de quién habla a quién, de cuándo y dónde lo hace, y de qué propósito le anima” (Dijk T. v., 2003, pág. 161). En cambio, el modelo de acontecimientos estima los “discursos como elementos que guardan una relación coherente con los modelos mentales que los usuarios tienen sobre los acontecimientos o los hechos a que se hace referencia” (Dijk T. v., 2003, pág. 165). Ambos modelos exigen de la memoria episódica, que es aquella “parte de la memoria de largo plazo en la que las personas almacenamos nuestro conocimiento y nuestras opiniones sobre los episodios que vivimos, o sobre los que leemos o escuchamos algo” (2003, pág. 166).

Como vemos, el método propuesto se trata de un enfoque cualitativo, el cual se compone por el ACD que Van Dijk propone, al aplicar un análisis sociocognitivo. Así pues, nuestro interés se centrará analizar de manera parcial la parte cívica en el discurso institucional de las IES mencionadas, esto es, el discurso contextual que utilizan para cumplir con una formación ciudadana en sus estudiantes. Nos limitaremos, por tanto, al discurso cívico puesto que es el apartado donde las universidades proyectan sus ambiciones éticas.

Enseguida presentamos una representación gráfica, desde nuestra perspectiva, de la operación del análisis sociocognitivo del discurso:

Figura 4. Operación del análisis sociocognitivo del discurso de Teun A. van Dijk.



3.2 Análisis sociocognitivo del discurso

Para llevar a cabo lo anterior, presentamos nuestro marco general de trabajo para dicho análisis, mismo que se presenta en la figura siguiente:

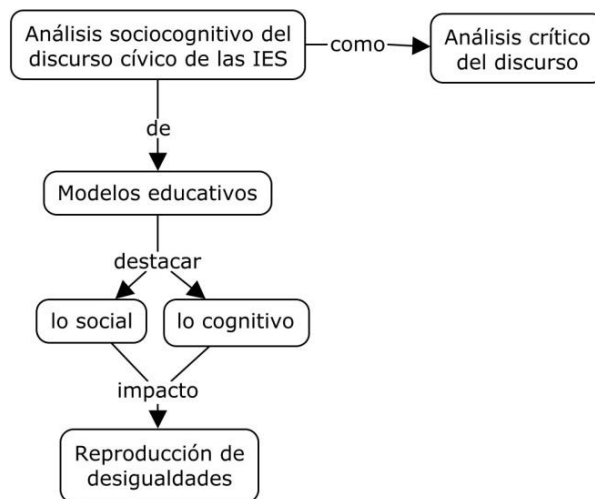


Figura 5. Marco general para realizar el análisis sociocognitivo.

A partir de este momento, abordaremos el contenido cívico de ambos documentos de las IES señaladas, pero nos centraremos en dos apartados específicos. Por tanto, se debe aclarar que aplicaremos el análisis crítico del discurso mediante un análisis sociocognitivo, de tal manera que expliquemos, en la medida de nuestras posibilidades, las implicaciones de desigualdad que contienen ambos discursos.

Por un lado, en el documento de la UANL, analizaremos solamente el apartado referente a la “Responsabilidad social”, el cual trata lo concerniente a los aspectos civiles, éticos, políticos y sociales que dicha universidad impulsa en su estudiantado, lo que nos permitirá apreciar y sopesar el desarrollo que tiene el discurso cívico. Ahora bien, en cuanto al documento del ITESM, nos limitaremos a analizar el apartado titulado “Sentido Humano”, el cual comprende la propuesta de “preparar” en los conocimientos cívicos a todos sus estudiantes.

3.2.1 Lo cívico del discurso de la UANL

En cuanto al discurso cívico del modelo educativo de la UANL, debe mencionarse que éste se definirá mediante una interpretación que permite dar a conocer la información encontrada en el modelo educativo. En ese sentido, se tomarán algunos de los fragmentos del discurso o las macroproposiciones contenidos en él.

Primeramente, las disposiciones establecidas en los marcos jurídico e institucional de los organismos internacionales determinan, como se ha venido mencionando, el discurso cívico de las IES, sean estas públicas o privadas. Esto permite observar en los documentos oficiales de las dependencias educativas términos, matices y significados que son resultado de los cambios sociales, políticos, morales y culturales.

La UANL menciona que, a propósito de la responsabilidad de las universidades, todas y cada una de ellas

“... **deberían** centrarse aún más en los aspectos interdisciplinarios y promover el conocimiento crítico y la **ciudadanía activa**, contribuyendo así al **desarrollo sostenible, la paz y el bienestar**, así como a hacer realidad los **derechos humanos**, entre ellos la **igualdad entre los sexos**.”

En la macroproposición anterior, se observa que diversos significantes como ciudadanía activa y derechos humanos, por citar dos de ellos, juegan un papel relevante en el discurso cívico de esta universidad, ya que aboga por una formación ciudadana enfocada en la solución de problemas sociales de índole ética. Sin embargo, vemos una asimetría en cuanto al contexto real de la sociedad y el objetivo de esta IES. Se trata, según la UANL, que bien puede considerarse un objetivo institucional, de “hacer realidad” la existencia de los derechos humanos. Es decir, subyacen dos significados al respecto: por un lado, se asume, por automático, que en la sociedad neolonesa y mexicana no hay una cultura de la legalidad que lleve a cabo los principios contenidos en nuestra Carta Magna, o por lo menos no como debería de ser; y, por otro lado, que todavía hay una búsqueda por alcanzar todos los derechos a los que el ser humano pueda aspirar. El público al que va dirigido el discurso son los estudiantes, aunque de manera indirecta los maestros también están involucrados.

También en su modelo educativo menciona que

“**La educación superior** no solo **debe** proporcionar competencias sólidas para el mundo de hoy y de mañana, sino contribuir además a la **formación de ciudadanos**”

dotados de principios éticos, comprometidos con la construcción de la paz, la defensa de los derechos humanos y los valores de la democracia.”

Ahora bien, en esta macroproposición la UANL no se sitúa como la institución indicada principal para encarar los retos que presionan a la educación superior, sino que habla desde la perspectiva de la propia “educación superior”, señalando que esta tiene como objetivo “la formación de ciudadanos dotados de principios éticos”, con la cual se conseguirá “construir” diversos derechos, así como su defensa. Pretende, además, velar por los valores que conforman nuestra incipiente democracia. Creemos que la UANL no se exenta, pero sí asocia completamente su discurso con las supuestas “necesidades” – obligaciones realmente- del modelo capitalista y de la globalización.

En cuanto a la responsabilidad social de la universidad, hace hincapié en que uno de los impactos educativos será aquel en que

“... la universidad responsable tiene como prioridad formar jóvenes y profesionales que colaboren en el bienestar del país y del mundo a través de la ética.”

Lo anterior se enmarca actualmente en aquella propuesta compleja e integral de formar ciudadanos para una era global desarrollada por Reimers (2020), y que previamente fue abordada en distintos informes de la Unesco, sobre todo en lo concerniente a los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Baste decir que dicho proyecto pretende concientizar, a través de cuatro aspectos que las instituciones educativas tienen que tomar en cuenta, para alcanzar una educación para la ciudadanía global, cuyo objetivo es formar ciudadanos no solo para las naciones de donde son originarios, sino especialmente para el mundo en que habitamos. Además, en dicha propuesta se hace alusión precisamente a los jóvenes que están en formación, para preparar mejores profesionales. A partir de aquí, se muestra una cierta comodidad en el discurso cívico de las IES, cuando se señala que a los jóvenes se les tiene que preparar para el mundo laboral, puesto que ahora se demandan sujetos mayormente calificados para las tareas de la sociedad, pretendiendo con ello el logro del bienestar de todos los países del globo.

Ahora bien, en el modelo educativo se pueden observar, asimismo, que hay

“Compromisos irrenunciables de **la institución universitaria** si aspira a responder a las sensibilidades de su entorno y tiempo, con el objeto de servir de incomparable instrumento en pos de **la inclusión, el bienestar, el desarrollo**, la creatividad, **la transmisión de valores, la transformación social y la igualdad de oportunidades y la protección medioambiental**”.

En lo que respecta a esta macroproposición, la UANL se observa como un instrumento de alto valor profesional e intelectual en la medida en que forma y prepara a los estudiantes, a fin de otorgarles los conocimientos y competencias esenciales que todo profesionista debe poseer. La universidad como instrumento de profesionalización, debe coadyuvar en la búsqueda, según menciona, de la inclusión, el bienestar y el desarrollo (se asume que éstos pueden ser de índole personal y social). Más adelante, enuncia que “la transmisión de valores, la transformación social y la igualdad de oportunidades” forman parte de su misión como institución socialmente responsable, lo que la proyecta como una universidad en búsqueda de una identidad para su estudiantado.

Se sigue insistiendo, de manera general, en que las universidades tienen como preceptos ciertas medidas que les permitirán formar ciudadanos moralmente aceptables para la sociedad, los cuales son

“... **la formación en principios, valores y capacidades**; la atención y el acceso de estudiantes con necesidades especiales; **el cuidado de un desarrollo más sostenible y equilibrado.**”

En lo que respecta a este punto, debe mencionarse que ahora esta institución universitaria enmarca su discurso cívico en una generalización de responsabilidades de todas las universidades, al señalar que estas deben seguir una serie de “medidas” que propicien una “formación en principios, valores y capacidades”. Quizá cuando se refiere a las capacidades, realmente está haciendo referencia a las competencias y, por tanto, se sustituye dicho término por este segundo. En todo caso, sigue recalcando la necesidad

que tanto las universidades como la educación superior tienen de responder a las altas demandas que la sociedad actual les sigue imprimiendo. No debe dejarse de lado la importante preponderancia de la globalización y del neoliberalismo en este sector social, ocasionando el surgimiento del social-conformismo, el cual es descrito perfectamente por Roitman (2010).

Y de nueva cuenta insiste en promover

“... la formación de ciudadanos planetarios socialmente responsables, con sólidos principios y valores, conscientes de su papel en el desarrollo sustentable global y promotores de la paz, la justicia social, los derechos humanos y la democracia y con amplias capacidades para... construir sistemas sociales inclusivos y justos, con criterios éticos.”

En este apartado, la UANL se muestra como una institución de responsabilidad social, dejando claro que en sus prioridades la formación de su cuerpo estudiantil tiene que ser de forma “socialmente responsable”. Sin embargo, cabe preguntarnos a qué se hace referencia cuando se dice esto. Se puede entender que su enfoque gira en torno a lo global, puesto que busca que sus estudiantes respondan a las demandas del mundo. Este discurso envuelve a la universidad en un espiral en el que funciona como institución que pregona los hechos y los valores, pero la realidad es que reproduce la separación que existe entre ambos, aunque de manera sutil. Aparentemente, su discurso responde a la llamada crisis de valores, pero no hace sino omitir lo sustancial de ella.

Pero, como veremos, sabe muy bien que dentro de su estructura curricular debe adoptar los conocimientos teóricos y prácticos de la educación cívica, pues su mirada busca precisamente

“Incorporar contenidos de temáticas ciudadanas y de desarrollo sustentable en los programas educativos.”

Los contenidos cívicos, democráticos y éticos deben incluirse, menciona esta institución, como parte de sus conocimientos teóricos y prácticos en su estructura curricular, al

establecer como otros de sus objetivos la incorporación de estos. De hecho, su discurso demuestra que sus programas educativos deben atender los dilemas morales que están presentes en la sociedad, pero se olvida de darles mayor tiempo e importancia en su curriculum. Esto significa que, si no sustenta sus programas en los contenidos cívicos, la credibilidad de estos no tendrá el impacto esperado.

Finalmente, en dicho apartado de “Responsabilidad Social”, una de las macroproposiciones señala que otra de sus prioridades consiste en

“Incentivar **la formación ética**, en valores **y en responsabilidad social**, a lo largo de la trayectoria escolar de los alumnos.”

Su insistencia en la formación ética y ciudadana es una constante en su discurso cívico, por lo que se hace necesario entender la finalidad de este. Hablar de conseguir una formación ética y ciudadana de los estudiantes requiere de una amplia gama de oportunidades para que estos logren desarrollar tanto los conocimientos como las habilidades, lo que se traduce como el aprendizaje teórico y el aprendizaje práctico de la moralidad.

3.2.2 Lo cívico del discurso del ITESM

Por su parte, dentro del modelo educativo del ITESM el discurso cívico que se observa, parte de la premisa, también, acerca del compromiso y la responsabilidad que como institución de educación superior tiene hacia la sociedad. Es decir, señala que su oferta educativa, desde una postura humana y cívica,

“Consiste en fortalecer el **compromiso con la ética, la participación ciudadana** y poner el talento personal y profesional al servicio de los **demás.**”

Como se puede ver, los términos o significantes en el modelo educativo del ITESM son similares a los del discurso cívico de la UANL, lo que significa que a pesar de que es de corte privado también aboga por una formación con sentido ético, pues señala que busca “fortalecer” su “compromiso con la ética, la participación ciudadana...”. Al hablar de participación ciudadana, se entiende que sus egresados buscan incidir en el

comportamiento político de los ciudadanos, para hacerlos conscientes de sus derechos y responsabilidades.

“La capacidad de tener en cuenta a los **demás**, de poder hacerse cargo de las consecuencias de las acciones propias, de interesarse y **comprometerse con el mejoramiento de la comunidad propia y ajena**, incluso, estimular el deseo de llevar a cabo acciones que supongan una verdadera **transformación social**, resultan ser tareas irrenunciables en **la formación del sentido humano de un profesionalista.**”

Luego, al hablar de la *comunidad* en la macroproposición previa, se percata que la transformación social no se ha dado. Se asume que la formación de su estudiantado brindará mejores resultados en la búsqueda por dicha transformación. El cuerpo social, es decir, la sociedad, se considera como una de las partes que integran al sistema mundial, que es el globo entero. Puede decirse que desde esa postura se tiene razón, pero la idea fundamental que se muestra es que la educación se considera como propiciadora de la igualdad de oportunidades. El único problema es que la mayoría del estudiantado de esta institución se encuentra en el grupo más alto de ingresos, o de la cúspide socioeconómica si quiere verse de esa manera. Esto refleja que la perspectiva que tienen de las necesidades sociales y morales sí empata con las competencias cívicas que la UANL busca en sus estudiantes, aunque ocupando los más altos cargos del sector público y privado.

Asimismo, sostiene que como institución privada de educación superior su objetivo

“... implica el desarrollo de una serie de **competencias éticas y ciudadanas** que habrán de desplegarse a lo largo del curriculum y la vida estudiantil.”

Al parecer, por lo que menciona, la formación ciudadana de los estudiantes ocurrirá a lo largo de toda su formación académica en las aulas de sus campus. De hecho, una última macroproposición que encarna y remata lo anterior es la siguiente, que señala, una vez más, la necesidad de

“Una **formación ética y ciudadana** planteada... debe ser entendida como una vía que posibilite la construcción del diálogo, **la convivencia en la diferencia**, la interdisciplinariedad, **la responsiva abierta a los sentimientos propios y ajenos**, en suma, una formación comprometida con un modo de actuar que dé **sentido moral al quehacer profesional.**”

Se aprecia que la concesión de una formación ciudadana está inscrita en los principios de una sociedad surgida de los cambios sociales, políticas, tecnológicos y valorativos del siglo XXI. Una sociedad que está encaminada a fortalecer los lazos de solidaridad, acrecentar la participación ciudadana, estimular el bienestar colectivo, entre otras cosas más.

En síntesis, en el discurso cívico producido por ambas instituciones, más que un discurso que concientice sobre la realidad aboga o incita a trabajar en ella para cambiarla o transformarla. De hecho, dicho discurso cívico implica la capacidad intelectual y profesional del estudiante para cumplir con él, y al mismo tiempo con los objetivos institucionales.

3.2.3 ¿Cómo se produce la desigualdad a través del discurso cívico de ambas IES?

Siguiendo a Van Dijk (1992), para hablar de desigualdad se necesita acudir a la teoría de la desigualdad cuyo objetivo es aclararnos, en este caso, las estrategias discursivas empleadas a nivel macro y micro por las IES en sus modelos educativos. A modo de resumen, el autor enumera algunas de las características del discurso que ocasionan la desigualdad. Destaca la existencia del grupo dominante (A) y del grupo dominado (B) que se identifican por una serie de rasgos sociales, culturales y políticos. El primero se caracteriza por la posición de privilegio y de poder que tiene, mientras que el segundo por la forma en que es persuadido por la dominación del primero.

Se pueden enfatizar algunas de las características de la desigualdad, a saber:

“-... la dominación y la desigualdad tienen implicaciones morales: son consideradas *erróneas*, al menos por el grupo dominado.

“-El grupo dominante A puede controlar al grupo dominado B por medio de sus recursos de poder materiales o no materiales, como por ejemplo la riqueza, el status, el trabajo, la educación o el conocimiento.

-Los grupos de élite dominante controlan de un modo particular los medios de reproducción simbólica para (1) controlar la reproducción de su propio poder elitista, y (2) para persuadir a todo el grupo dominante con la finalidad de que mantengan su posición dominante frente a los grupos dominados...” (Dijk T. V., 1992, pág. 7).

Lo anterior permite obtener una apreciación acerca de cómo las instituciones de educación superior, específicamente una privada y una pública, ambas del norte de México, reproducen las desigualdades en cuanto a las necesidades y responsabilidades cívicas.

A este respecto, lo primero que se tiene que preguntar es quién o quiénes realizan los modelos educativos. Se entiende que es una serie de especialistas en materia educativa y pedagógica que, recogiendo las inquietudes, necesidades, aspiraciones y posibilidades de la IES, ponen en marcha los planteamientos que han de guiar toda la práctica educativa de la universidad. En dicho documento, se reflejará claramente la ideología, la cultura, la representación social y la diferenciación que se tiene con respecto a otras instituciones educativas, sean de la entidad federativa o del país, incluso una de ellas (el ITESM) del resto de la región latinoamericana.

En tal sentido, se observa que hay un énfasis o una atención especial hacia una ciudadanía global, tal como lo propone Reimers (2020). Esta atención impacta en la consideración que hacen de distintos términos y oraciones encaminadas a persuadir a la población o, por lo menos, al sector de mayor importancia para las IES, el estudiantil. Como consecuencia de esto, debe señalarse que la ideología educativa de las IES empata totalmente con los fines que las universidades persiguen. Si hablamos de una universidad privada es lógico que se establezcan objetivos orientados a la formación de elites, mientras que, por otra parte, si hablamos de una universidad pública tiene sentido que

quienes diseñan las políticas institucionales hacen una reinterpretación de las necesidades sociales, para ajustar sus finalidades a los deseos del mercado laboral.

Una vez señalado lo anterior, comentamos que las diversas macroproposiciones encontradas en los textos y comentadas de manera breve, nos permiten concluir y determinar que el discurso cívico es adaptado a las circunstancias actuales del contexto global. De ahí que la concepción que se tiene acerca de los fines de la universidad sea pública o privada, se enmarque en nuevos procesos de operación. Esto quiere decir que

Estos procesos, así como sus expresiones discursivas, se incorporan claramente en la nueva reflexión sobre la fundación de las universidades (latinoamericanas). Sus actividades de docencia e investigación no son vistas ya como instrumentos para la formación de las elites culturales y profesionales que [...] constituirían la base para la modernización valórica y productiva de la sociedad. En su lugar, adquiere mayor relevancia el potencial económico del conocimiento con que trabajan las universidades, sea con fines individuales (en la forma de capital humano) o sociales (en la forma de innovación) (Labraña & Brunner, 2021, pág. 947).

Como se puede observar, en lo que respecta a los movimientos reformistas surgidos en las décadas de los ochenta y los noventa en América Latina, se derivó en la consolidación de un nuevo discurso educativo, por medio de un enfoque valorativo o, más precisamente, el discurso cívico, el cual juega un rol determinante en las relaciones entre las intenciones educativas y las capacidades individuales de los estudiantes. Este enfoque, por ejemplo, en México, durante el periodo salinista, se debió en gran medida a las transformaciones sociales y a la adopción de nuevos modelos económicos que sobreponen el libre mercado y la competencia, por encima de la igualdad y la justicia social, como regla para alcanzar el cambio social y bienestar colectivo.

En este escenario, dicho movimiento

fue provisto de una serie de palabras estelares como “calidad”, “eficiencia”, “eficacia”, “competitividad”, “evaluación”, entre otras, convertidas en ordenaciones discursivas desde las cuales es nombrada y resignificada una realidad escolar construida social y discursivamente”. (...) Desde entonces, el discurso pedagógico gira en torno a una discursividad productivista - instrumentalista y competitiva- (Pineda, 2019, pág. 569).

De hecho, entre esos cambios que han ocurrido, debe mención especial aquel relacionado con la crisis de valores, pues siguiendo lo expuesto por Bilbeny (2016) acerca de esos cambios que ha traído la explosión o la revolución de la información, que él denomina “revolución cognitiva”, podemos deducir que esta ha permeado en todos los sectores sociales, entre los cuales se encuentra, evidentemente, la esfera valorativa. Esto quiere decir que en dicha esfera valorativa también los cambios consisten en la forma de entender y de aplicar las costumbres, los hábitos y los valores, lo que el autor define como “etemas”.

Los “etemas” son “las unidades básicas de la cultura valorativa, como los fonemas lo son de la propiamente informativa, y ambas comparten las propiedades de los mnemes o unidades elementales de la transmisión cultural” (Bilbeny, 2016, pág. 57). En otras palabras, la función y revolución de los etemas involucra que las costumbres que pasan de una generación a otra no son hereditarias como todavía pudiera creerse, sino que son rasgos culturales que son aprendidos. Esto manifiesta que, de acuerdo con los cambios culturales de una generación a otra, los valores y las costumbres dependerán de la perspectiva y el significado que se le otorguen en un tiempo determinado. Es decir, “son conceptos siempre experimentales y de carácter evolutivo; aunque hay que decir también que recogen las experiencias más estables y duraderas de la evolución” (2016, pág. 60).

A partir de estas ideas, así como de la producción de prácticas discursivas contenidas en ambos modelos educativos, puede plantearse que el discurso producido por estas IES conduce a una reconceptualización de sus finalidades educativas, lo que les permite persuadir a los sujetos que están implicados en el proceso de formación, es decir,

los estudiantes, mediante un discurso cívico a modo, con “un nuevo lenguaje, que incluye términos como “competencia”, “resultados de aprendizaje”, “acumulación de créditos y se refiere a los estudiantes como “productos, evidencia la reconfiguración de la educación superior” (Gutiérrez, 2009).

3.2.4 La responsabilidad social universitaria

Por tanto, el análisis crítico del discurso es expuesto o presentado como macroestructuras semánticas de los documentos, particularmente aquellas donde vienen representados los valores morales de cada una de las instituciones de educación superior. Para esto, debemos precisar que se trata del apartado “responsabilidad social”, en el que dichas instituciones reflejan y proyectan sus aspiraciones cívicas y éticas.

En ese sentido, la responsabilidad social debe entenderse, según la AUSIAL, como “la habilidad y efectividad de la universidad para responder a las necesidades de transformación de la sociedad donde está inmersa, mediante el ejercicio de sus funciones sustantivas: docencia, investigación, extensión y gestión interna” (citado por (Cantú, 2021). A propósito de esto, según nos indica Cantú (2021), el tema de la responsabilidad social puede rastrearse, en sus inicios, en el ámbito privado, lo que demuestra que sus lineamientos pasaron a aplicarse tiempo después en las universidades.

El Dr. Vallaeys (citado por Cantú, 2021), expone cuatro principios que caracterizan o definen a la responsabilidad social universitaria, los cuales empatan adecuadamente con el discurso cívico de las universidades que conforman nuestro estudio. Estos principios son:

- a) Lo que la universidad quiere ser: Discursos, normas, planeas, documentos.
- b) Las percepciones: Lo que la universidad cree que es, opiniones de directivos, maestros, alumnos y trabajadores.
- c) Expectativas: Lo que la sociedad espera de la universidad, empleadores, gobierno, pueblo en general.
- d) Los resultados de lo que hace la universidad: Es decir los impactos de sus funciones en los diversos sectores de la sociedad (pág. 145).

Finalmente, como se pudo apreciar, la responsabilidad social se ha convertido en un eje rector de la misión de las universidades contemporáneas, sean estas públicas o privadas. Sin embargo, a pesar de que la responsabilidad social es parte sustancial en el desarrollo de la educación superior, en los modelos educativos presentes, en la mayoría de las ocasiones, más que enunciados a llevar a cabo, encontramos meras expresiones declarativas, por lo que se carece de verdaderas acciones a alcanzar, es decir, de expresiones realizativas (Austin, 2018) desde un punto de vista institucional.

Reflexiones finales y aportaciones

Como pudimos comprobar, la educación superior en el Estado de Nuevo León se ha sometido a los cambios que ocurren en la sociedad. Una sociedad aspiracionista al primer mundo como lo es Nuevo León, demuestra, con una clara apuesta por que la educación que brindan sus universidades sea de clase mundial, debido a que esta sirve como palanca de movilidad. Sin embargo, la diferencia entre una institución de educación superior privada y una pública es distinta, por lo menos en cuanto a sus recursos.

A pesar de que pudiera pensarse que todas las IES ponen en marcha iniciativas y acciones para alcanzar una educación de calidad, los recursos con que cuentan no son suficientes en todas ellas. La UANL tiene limitaciones económicas y estructurales, mientras que el ITESM, nos parece, padece de un conformismo institucional. Esto se refleja, en el caso de la primera, en que, al echar a andar una serie de acciones para lograr la calidad en todos sus programas académicos, se ve superada por la alta demanda que tiene frente a la sociedad neolonesa. En tanto el ITESM, al poder posicionarse como una universidad privada prestigiosa en América Latina o de manera internacional, no da aún el paso determinante para una mayor inversión que le permita situarse con mayor claridad en el mundo educativo.

Recordemos que el ITESM diversificó su infraestructura, al crear campus en otras ciudades en el país, con la posibilidad de atraer a estudiantes de todo México. Su objetivo hasta el momento ha sido un éxito. Pero creemos que pudo consolidarse de manera más exitosa si hubiera mantenido su oferta educativa concentrada en el campus de Monterrey, tal como las universidades americanas, de tal manera que una cantidad mayor de inversión ayudaría a perfeccionar sus programas académicos y a darles todavía más prestigio del que cuentan ahora. No obstante, entendemos que esta no es la lógica y la dinámica de una universidad privada.

Por eso cada vez es más frecuente que el contexto social del Estado y de la ciudad, así como el escenario nacional e internacional, influyan en las universidades, sean estas públicas o privadas, lo que las obliga a desarrollar mejores propuestas educativas,

haciendo uso de un discurso ideológico y cívico, mismo que les permite darse a conocer. Además, entienden que es parte del movimiento del cambio educativo, pues saben que, si no se adaptan a los cambios, sus deseos de aparecer en los rankings internacionales se quedarán en meras intenciones.

Se trata de adoptar un discurso cívico y hegemónico que encubre los planes institucionales de las universidades, permitiéndoles dar a conocer sus acciones de adaptación o medidas de innovación respecto a los cambios sociales y a la presión del mercado. Sin embargo, sigue habiendo una laguna en cuanto a los avances que las IES producen en beneficio de nuestro país. Muñoz (2022) advierte que los cambios de la globalización han impactado fuertemente en la universidad contemporánea, exigiéndole una amplia “cobertura, atender los planos nacional, global y local, una enseñanza más abierta, una investigación dirigida al mercado, criterios de competencia, en una óptica de control de las finanzas para la educación” (pág. 130).

Pero no solo se trata de la apropiación de un discurso a modo por partes de las IES, en el que declaran sus intenciones, sino que viene acompañado de medidas preventivas y, si es necesario, de medidas correctivas por parte de los organismos internacionales, con la finalidad de “conseguir” la calidad educativa que tanto se pregona en los informes oficiales. En ese orden de ideas, la imposición de indicadores y de medidas educativas se muestra como un tipo de la violencia institucional, porque las IES se ven expuestas a cumplir con una serie de indicadores educativos que diversos organismos externos, ajenos a la dinámica educativa de cada país, definen como estándares de calidad, asumiendo esta hegemonía de los sistemas de educación superior (Cabrera, 2018).

Por tanto, no debemos hablar solamente de un discurso cívico, educativo o ideológico (De la Torre Gamboa, 2004); también debería señalarse que estamos frente a un discurso hegemónico de la calidad que marca la pauta para que las dependencias de educación superior de México, tanto públicas como privadas, y de toda la región, basen sus planes y programas educativos en los términos que “lograron [enquistar] en los

sistemas educativos latinoamericanos” (Cabrera, 2018, pág. 203) los organismos internacionales como la UNESCO, la OCDE y la misma ONU.

El discurso hegemónico de la calidad se caracteriza por imponer indicadores para medir la calidad de todos los programas y planes de estudio de las universidades en el mundo, incluidos otros factores académicos o institucionales. Su finalidad es definir qué universidades cumplen con los criterios que determinan los rankings internacionales. Estos utilizan una metodología específica, estableciendo indicadores y subindicadores, para medir “objetivamente” si las universidades alcanzan o no los niveles deseados de calidad educativa, lo que las convierta en universidades de calidad o en universidades con áreas de oportunidad.

Por ejemplo, en el mercado de los rankings internacionales se pueden encontrar mediciones como la *Academic Ranking of World Universities (ARWU)*, el *Times Higher Education Supplement (THES)* o la *Webometrics* (Ordorika, 2011). Estas mediciones son, en general, las más representativas para las universidades del mundo (en el caso de las universidades del Estado no son la excepción), pues les sirven como un referente para conocer su situación académica e institucional en el momento actual. Además, este tipo de información comparada les permite, asimismo, tomar decisiones en cuanto a sus objetivos educativos, e incluso les brinda la posibilidad de replantear sus modos de operar de toda su estructura administrativa. Aunque estas mediciones son criticadas por utilizar metodologías que dejan a muchas universidades del mundo en desventaja, como las universidades de la región, no debe perderse de vista que, a pesar de esto, las IES buscan mejorar sus resultados para entrar al mercado competitivo de la educación superior. Tal es el caso del ITESM y de la UANL.

En ese sentido, se vuelve indispensable comprender cómo este efecto dominó que crean estos rankings se ve incluso proyectado a través de los informes oficiales de los distintos organismos internacionales y, en consecuencia, en las políticas educativas que diseñan e implementan los países que aspiran a “ofrecer” educación de calidad. Es aquí donde el ITESM y la UANL se ven sumamente influenciadas en sus modelos educativos por

estas iniciativas que fomentan una competencia depredadora entre las universidades, presionando a los maestros e investigadores que las conforman, creando desigualdades entre los mismos estudiantes que las integran y ofreciendo una educación que sirve más al mercado y no a la autorrealización y bienestar integral de los individuos.

En síntesis, los argumentos de las IES de Nuevo León, plasmados en sus modelos educativos, al igual que las de todo el país y del mundo, manifiestan ampliamente estar a favor de una educación de calidad, que es dictada por sujetos ajenos a la educación nacional. Lo anterior demuestra que sus intenciones son buenas para el mercado, pero no para el Estado. De ahí que su discurso, más que generador y productor de conocimientos, sea en la práctica solamente un mero reproductor de desigualdades, condenando a unos al ostracismo, y otorgando a otros individuos distinciones para pertenecer a un grupo de poder o mantenerse en él.

Con todo, las aportaciones de este estudio esperan haber propiciado un escenario para la reflexión y el análisis de los estudiosos del tema las universidades del Estado de Nuevo León, tanto públicas como privadas, y de aquellos que toman decisiones en la esfera pública, lo que tiene impacto en la agenda de la política educativa.

Bibliografía

- Altbach, P. (2002). Perspectivas comparadas sobre la educación superior privada. En P. Altbach, *Educación superior privada* (pág. 7). México: UNAM.
- ANUIES. (2016). *Plan de Desarrollo Institucional. Visión 2030*. México: ANUIES.
- ANUIES. (2018). *Visión y acción 2030: Propuesta de la ANUIES para renovar la educación superior en México*. México: ANUIES.
- Austin, J. L. (2018). *Cómo hacer cosas con palabras*. México: Paidós.
- Bárcena, F. (1997). *El oficio de la ciudadanía. Introducción a la educación política*. Barcelona: Paidós.
- Bilbeny, N. (2016). *La revolución en la ética*. España: Anagrama.
- Cabrera, D. (2018). Calidad educativa, discurso y poder en Educación Superior. *Atenas*, 198-205.
- Camps, V. y. (2008). *Manual de civismo*. México: Ariel.
- Cantú Mendoza, R. (2015). *El cambio universitario en México: Un abordaje desde la perspectiva de la calidad*. San Nicolás de los Garza, Nuevo León: Facultad de Filosofía y Letras, UANL.
- Cantú, R. (2021). Relevancia de la educación superior y calidad de vida: pensar la comunidad en el marco de la agenda 2030. *Transdisciplinar*, 138-159.
- Casarini, M. (2013). *Teoría y diseño curricular*. México: Trillas.
- De la Torre Gamboa, M. (2004). *Del humanismo a la competitividad*. México: UANL/UNAM.
- De la Torre, M. (2008). Paideia. Bildung y Competitividad. Tres representaciones sociales para un propósito: la buena educación. En M. d. Torre, *Concepciones y representaciones del cambio educativo* (págs. 15-51). San Nicolás de los Garza, México: Facultad de Filosofía y Letras. UANL.
- De la Torre, M., Martínez, B. B., Saldaña, J. M., & Delgado, J. A. (2006). *Sociología y profesión*. México: Continental.
- De Moura, C., & Navarro, J. (2002). ¿Puede la mano invisible del mercado reparar la educación superior privada? En P. Altbach, *Educación superior privada* (págs. 67-94). México: UNAM.
- De Sousa, B. (2015). *La universidad en el siglo XXI*. México: Siglo XXI.
- Delors, J. (1997). *La educación encierra un tesoro*. México: UNESCO.
- Didriksson, A. (2009). *De la privatización a la mercantilización de la educación superior*. México: UNAM-Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.

- Dijk, T. V. (1992). Discurso y desigualdad. *Estudios de Periodismo*, 5-22.
- Dijk, T. v. (2003). La multidisciplinariedad del análisis crítico del discurso: un alegato a favor de la diversidad. En R. W. Meyer, *Métodos de análisis crítico del discurso* (págs. 143-178). Barcelona: Gedisa.
- Dijk, T. v. (2019). *Estructuras y funciones del discurso*. México: Siglo XXI Editores.
- DOF. (2021). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. México: Diario Oficial de la Federación.
- Doucet, A. y. (2019). Introducción. En A. e. Doucet, *La enseñanza en la Cuarta Revolución Industrial* (pág. 5). México: Pearson.
- Elizondo Huerta, A. (2000). El discurso cívico en la escuela. *Perfiles Educativos*, 115-129.
- Escalante, F. (2014). *Ideas de la ciudadanía*. Recuperado el 01 de Noviembre de 2020, de Fernando Escalante Gonzalbo: <http://www.fernandoescalante.net/1359-2/>
- Escalante, F. (2019). *Historia mínima del neoliberalismo*. México: El Colegio de México.
- Escalante, P. (2019). La etapa indígena. En D. Tanck, *Historia mínima de la educación en México* (págs. 13-35). México: El Colegio de México.
- Faure, E. (1973). *Aprender a ser*. Madrid: UNESCO.
- Fullan, M. (2016). *El cambio educativo*. México: Trillas.
- Giroux, H. (2015). Pedagogías Disruptivas y el Desafío de la Justicia Social bajo Regímenes Neoliberales. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 13-27.
- Gómez, L. (2011). La revolución mexicana y la educación popular. En F. Solana, R. Cardiel, & R. Bolaños, *Historia de la educación pública en México* (págs. 116-156). México: Fondo de Cultura Económica.
- Guevara, G. (2008). La educación del ciudadano y el civismo. En I. Vidales, *Formación ciudadana. Una mirada plural* (págs. 53-76). Monterrey: CECyTE.
- Gutiérrez, E. J. (2009). El capitalismo académico y el plan Bolonia. *Eikasía*, 351-365.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M. d. (2014). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Ibarra, E. (2003). *La universidad en México hoy: gubernamentalidad y modernización*. México: UNAM/UAM/Unión de Universidades de América Latina.
- Ibarra, E. (2003). *Prólogo*. México: UNAM/Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades.

- ITESM. (2018). *Modelo Educativo TEC21*. Monterrey, Nuevo León: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey.
- ITESM. (16 de 09 de 2020). *EL PAÍS*. Recuperado el 17 de 09 de 2020, de Don Eugenio Garza Sada y el triunfo de la educación: https://elpais.com/sociedad/2020-09-17/eugenio-garza-sada-y-el-triunfo-de-la-educacion.html?ssm=FB_MX_CM&fbclid=IwAR3mD06sT5Hv-zLVOorPCUWbPELN2p4GLECHQzEJXaFHSBo0LT21pqffdytM
- ITESM. (12 de noviembre de 2020). *ITESM*. Recuperado el 18 de enero de 2020, de ITESM: <https://tec.mx/es/oferta-educativa>
- Kent, R. (2009). *Las políticas de educación superior en México durante la modernización*. México: ANUIES.
- Labraña, J., & Brunner, J. J. (2021). La universidad chilena en el contexto del capitalismo académico. Una interpretación sociohistórica. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 935-957.
- Lozano, J., Peña-Marín, C., & Abril, G. (2009). *Análisis del discurso: hacia una semiótica de la interacción textual*. Madrid: Cátedra.
- Mejía, R. (2011). La escuela que surge de la revolución. En F. Solana, R. Cardiel, & R. Bolaños, *Historia de la educación pública en México (1876-1976)* (págs. 183-233). México: Fondo de Cultura Económica.
- Monarca, N. F. (2018). Los sentidos de la rendición de cuentas en el discurso educativo. *Perfiles Latinoamericanos*, 379-401.
- Monbiot, G. (2015). Descarriado y orgulloso. En G. Monbiot, *¿Cómo nos metimos en este desastre?* (págs. 25-28). Madrid: Sexto Piso.
- Morado, C. (2007). Proyecto revolucionario y educación universitaria en Nuevo León. En C. Morado, *Nuevo León en el siglo XX. La transición al mundo moderno. Del reyismo a la reconstrucción (1885-1939)* (págs. 81-116). Monterrey: Fondo Editorial Nuevo León.
- Morin, E. (2013). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. México: UNESCO.
- Muñoz, H. (2022). *Política y Universidad*. México: Universidad Nacional Autónoma de México/PUEES.
- Ordorika, I. (2011). Los Rankings Internacionales de Universidades, su impacto, metodología y evolución. *Cuadernos de Trabajo de la Dirección General de Evaluación INstitucional*.
- Pineda, O. P. (2019). Configuración del discurso pedagógico y reformas educativas en México. Una aproximación a su análisis. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 565-591.

- Porter, L. (2003). *La universidad de papel*. México: UNAM/Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades.
- Rangel Sostman, R. (2011). *Universidad 2.0*. México: Taurus.
- Recio, G. (2017). *Don Eugenio Garza Sada. Ideas, acción, legado*. Monterrey: Editorial Font y Centro Eugenio Garza Sada.
- Reimers, F. (2020). *La educación para mejorar el mundo*. México: SM.
- Roitman, M. (2010). *El pensamiento sistémico: los rígenes del social-conformismo*. México: Siglo XXI Editores.
- Sánchez, L. (2013). *Los modelos educativos en el mundo*. México: Trillas.
- Secretaría de Educación Pública, G. d. (2016). *Panorama de la Educación Superior en el Estado de Nuevo León*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Silva, A. A. (2005). *La educación superior privada en México*. México: IESALC-UNESCO.
- Times Higher Education*. (01 de enero de 2020). Recuperado el 19 de enero de 2020, de Times Higher Education: <https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/autonomous-university-nuevo-leon>
- Times Higher Education*. (01 de enero de 2020). Recuperado el 20 de enero de 2020, de Times Higher Education: <https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/monterrey-institute-technology>
- Treviño Ronzón, E. (2015). *La Educación Superior y el advenimiento de la sociedad del conocimiento*. México: ANUIES.
- UANL. (2015). *Modelo Educativo de la UANL*. San Nicolás de los Garza, Nuevo León: Universidad Autónoma de Nuevo León.
- UANL. (12 de noviembre de 2020). *UANL*. Recuperado el 12 de noviembre de 2020, de UANL: <https://www.uanl.mx/universidad-autonoma-de-nuevo-leon/>
- Van Dijk, T. (2011). *Sociedad y contexto*. México: Gedisa.
- Van Dijk, T. A. (1999). Análisis crítico del discurso. *Anthropos*, 23-36.
- Woldenberg, J. (2007). *El cambio democrático y la educación cívica en México*. México: Ediciones Caly y Arena.