

Análisis de los elementos discursivos del Modelo Educativo para la Formación Integral

Analysis of the discursive elements of the Educational Model for Comprehensive Training

DOI: <https://doi.org/10.32870/dse.v0i27.1268>

Edsi Mariana Rodríguez Reyes*
Luis Alberto García Domínguez**

Resumen

El presente estudio explora la caracterización discursiva de las humanidades en el Modelo Educativo para la Formación Integral de una universidad autónoma mexicana, enfocándose en los procesos de interdiscursividad y las condiciones de posibilidad de emergencia de los discursos que se hallan en el documento en el que se sustenta dicho modelo, además de considerar los paratextos pertinentes para realizar el análisis. Se parte del objetivo de analizar los elementos discursivos del modelo en torno a las humanidades, a través del establecimiento de las intencionalidades, cargas ideológicas, fines, controles y condiciones que hacen que determinado discurso se configure de la manera en la cual lo hace. Para llevar a cabo este trabajo se utilizó el análisis del discurso, donde las categorías fueron las condiciones de posibilidad, formaciones social-ideológico-discursivas, los procesos de interdiscursividad y las relaciones de discurso y coyuntura. Los resultados del análisis de las categorías revelan que el modelo educativo analizado pone especial énfasis en elementos de carácter económico en su configuración, interiorizando las tendencias de la educación presentes en la conformación de las currículas y, a su vez, en los discursos educativos.

Palabras clave: análisis – discurso – modelo educativo – formación integral – humanidades.

Abstract

This study explores the discursive characterization of the humanities in the Educational Model for Comprehensive Training of a Mexican Autonomous University, focusing on the processes of inter-discursiveness and the conditions for the possible emergence of discourses found in the document on which the model is based, as well as considering the pertinent para-texts to conduct the analysis. Its first aim is to analyze the discursive

* Doctora en Educación. Líneas de investigación: Análisis discursivo, constructos culturales, mecanismos y relaciones de poder, función de la memoria histórica en la novela fantástica, con especial énfasis en Harry Potter. Profesora-investigadora, Universidad José Martí de Latinoamérica. México. emarorecontacto@gmail.com

** Doctor en Desarrollo Regional. Líneas de investigación: Temas emergentes de ciencia y educación. Profesor-investigador, Tecnológico Nacional de México / Instituto Tecnológico de Mérida. México. luis.gd@merida.tecnm.mx

elements of the model about the humanities by establishing the intentions, ideological baggage, purposes, controls and conditions that make a certain discourse be configured as it is. To carry out this work we used discourse analysis, with the categories of conditions of possibility, social-ideological-discursive formations, interdiscursive processes, and discourse and conjuncture relationships. The results of the analysis of the categories reveal that the educational model analyzed places special emphasis on elements of an economic nature in its configuration, internalizing the trends of education present in the conformation of the curricula and, in turn, in educational discourses.

Keywords: analysis – discourse – educational model – comprehensive training – humanities.

Introducción

El presente trabajo aborda el tratamiento discursivo de las humanidades en el Modelo Educativo para la Formación Integral (MEFI) de la Universidad Autónoma de Yucatán – UADY (México).

Para comprender la importancia de estudiar el tratamiento discursivo de las humanidades en un Modelo Educativo (ME), especialmente uno que lleva las palabras “para la Formación Integral”, es necesario comprender tres elementos que se hallan en éste: la escuela, el discurso y las humanidades.

De acuerdo con Althusser (2008), la escuela se configura como un Aparato Ideológico de Estado (AIE) ya que “toma a su cargo a los niños desde el jardín de infantes, y desde el jardín de infantes les inculca [...] ‘habilidades’ recubiertas por la ideología dominante” a través de las materias enseñadas: “el idioma, el cálculo, la historia natural, las ciencias, la literatura [...] moral, instrucción cívica, filosofía”.

Apple (2008) coincide con esta postura señalando que “lo que en un principio fue una ideología en forma de interés de clase, se ha convertido ahora en la definición de la situación en la mayoría de los currículos escolares”.

Partiendo de lo anterior, es legítimo suponer que toda configuración escolar necesariamente implica la existencia de elementos ideológicos que se encuentran plasmados de modos diversos: desde la conformación curricular (las materias y los elementos a evaluar), los rituales (lo permitido y no permitido, hábitos y costumbres), las relaciones jerárquicas y de poder (relaciones profesor-estudiante) y el discurso.

Este último no se limita a la representación verbal o a la redacción de un texto: abarca los otros modos en los que la ideología se hace presente (rituales, currículo, etcétera); de esta manera, se requiere de una perspectiva crítica para poder develar la intencionalidad de la ideología dominante. De ahí que el análisis crítico del discurso sea necesario para aclarar la carga ideológica presente, puesto que en el discurso están inscritas las intenciones con las cuales se enuncia, o no, un determinado elemento.

Por su parte, las humanidades han aparecido como un área difícil de establecer, de forma tal que no existe una definición tajante ni una delimitación de las disciplinas que abarcan, provocando que el uso del término mantenga un aspecto polisémico que hace difícil comprender las connotaciones con las cuales se utiliza, independientemente de que el contexto dé pistas sobre la intencionalidad de la enunciación. En este punto, es necesario indicar que suelen ser asociadas a la formación del pensamiento crítico y, por ello, al cuestionamiento de los valores ideológicos hegemónicos, con lo que adquieren una connotación de peligro para dichos valores (Foucault, 1968; Medina-Vincent, 2021).

Por esto, un análisis de cómo se trata discursivamente a las humanidades en un ME que implica lo “integral” como un aspecto básico de su fundamentación, es importante ya que revelaría a qué intereses sirve y por qué presenta esa configuración específica, partiendo de las connotaciones ideológicas presentes y normalizadas a través de dicho modelo; con lo que, de forma ideal, pudiese llevar a replantear, si no los sistemas de educación, sí el enfoque de los contenidos o, mínimamente, crear más conciencia al momento de elaborar una propuesta de ME, ya que se problematiza el componente ideológico desde el cual se crea el discurso, contribuyendo al debate crítico.

Ante el escenario expuesto, se planteó como interrogante: ¿Cuál es la función del tratamiento discursivo de las humanidades en el MEFI?

El tratamiento discursivo es un concepto dentro del análisis crítico del discurso, que abarca elementos variados dependiendo del interés del investigador, como pueden ser los campos semánticos, la connotación ideológica, la construcción de las oraciones, las relaciones de poder y de intencionalidad e, incluso, la legitimación de la postura del discurso a través de estrategias, como citas de autoridad y el uso de elementos transtextuales.

A través de estos se pueden establecer intencionalidades, cargas ideológicas, fines, controles y condiciones que hacen que determinado discurso se configure de la manera en la cual lo hace; así, se establece que al analizar el tratamiento discursivo de las humanidades se podrán hallar los motivos por los cuales el MEFI se configura del modo que lo hace y a qué intereses responde al hacerlo.

En este sentido, el objetivo de la investigación fue analizar los elementos discursivos del MEFI en torno a las humanidades.

Metodología

Se considera que los estudios explicativos “están dirigidos a responder por las causas de los eventos y fenómenos físicos o sociales. Como su nombre lo indica, su interés se centra en explicar por qué ocurre un fenómeno y en qué condiciones se manifiesta” (Hernández *et al.*, 2014).

De esta manera, analizar el tratamiento discursivo de las humanidades en el MEFI se alinea con este tipo de estudios: el análisis de un discurso necesariamente toma en consideración ele-

mentos como las condiciones de producción y recepción, las relaciones y la intencionalidad de las partes que lo emiten, los significados polisémicos que develan tendencias sociales, culturales e ideológicas y, si bien no puede determinar una realidad unívoca, sí se aproxima a establecer los parámetros por los cuales se da el fenómeno discursivo en el texto seleccionado.

Para llevar a cabo este estudio, se utilizó el análisis del discurso donde las categorías fueron las condiciones de posibilidad, formaciones social-ideológico-discursivas, los procesos de interdiscursividad y las relaciones de discurso y coyuntura.

El establecimiento de estas categorías discursivas parte del trabajo de Haidar y Rodríguez (1996), quienes agrupan ocho propuestas relacionadas con el estudio contextual; a partir de éstas, se pueden establecer las funciones ideológicas y de poder en las prácticas discursivas. De estas ocho, el presente análisis sólo utilizó las cuatro anteriormente indicadas, ya que se centran en los elementos que, en última instancia, pueden responder al porqué el modelo se configura de determinada manera y a cuáles intereses sirve.

Las condiciones de posibilidad de emergencia de los discursos han sido estudiadas anteriormente por Foucault (2002). Para él, “en toda sociedad la producción del discurso está a la vez controlada, seleccionada y redistribuida por cierto número de procedimientos” puesto que el poder considera la aparición aleatoria de discursos como un elemento peligroso.

Así, se pueden hallar tres grupos que comprenden los sistemas de exclusión de los discursos (Haidar, Rodríguez, 1996): los procedimientos institucionalizados externos a las prácticas discursivas; los procedimientos institucionalizados internos a las prácticas discursivas; y los procedimientos que determinan las condiciones de uso.

Los procedimientos externos incluyen los ya identificados por Foucault (2002): la palabra prohibida, la separación entre locura y razón, y la voluntad de verdad. La palabra prohibida se relaciona con los tabúes, el derecho exclusivo o privilegiado del sujeto que habla y los rituales de circunstancia: qué se puede o no puede decir en función del contexto social; en la separación entre locura y razón se excluyen los discursos catalogados como carentes de valor; y en la voluntad de verdad, ésta establece cuáles discursos son verdaderos y cuáles son falsos dependiendo de la legitimidad del enunciador en su contexto (Haidar, Rodríguez, 1996).

En cuanto a los factores internos, se encuentran: el comentario, donde se prohíbe disentir del discurso original; el principio de autor, donde las producciones anónimas son controladas; y la organización de las disciplinas, donde únicamente los discursos de aquello que haya sido probado como verdadero puede ser incluido (Haidar, Rodríguez, 1996).

Las condiciones de uso, por su parte, se refieren a los rituales de los sujetos que producen los discursos: las sociedades del discurso, donde lo secreto sólo circula entre los privilegiados, y las adecuaciones sociales de los discursos (Haidar, Rodríguez, 1996).

La primera categoría de análisis, denominada las condiciones de posibilidad, permitió cono-

cer los elementos legitimadores del MEFI y aproximarse al tratamiento discursivo de las humanidades al analizar lo no dicho, estableciendo un primer parámetro del origen de esta selección y control del discurso emitido en el documento de fundamentación del modelo.

Para ello, se estudiaron las citas o elementos referidos que aparecen con el fin de legitimar el discurso, y revisar aquellos elementos no expresados de manera explícita (lo no dicho) mediante la connotación de las palabras usadas y campos semánticos elaborados o faltantes.

En la siguiente categoría, los procesos de interdiscursividad, si bien Haidar y Rodríguez (1996) identifican tres implicaciones de la dialéctica de la interdiscursividad (interrelación de las formaciones discursivas, los procesos de producción y recepción, y que cada producción discursiva está constituida por las anteriores), la presente investigación sólo utilizó la primera y la tercera, debido a que los receptores del texto no pueden entablar un diálogo con éste.

Siguiendo con esto, es necesario indicar que:

La interdiscursividad puede estar explícita o implícita. En el primer caso, las prácticas discursivas anteriores se entretejen en el discurso de manera automática, expresando premisas ideológicas compartidas, pre-construidas, etcétera, o de un modo consciente, cuando el sujeto prefiere dejar implícita la interdiscursividad, para ejercer subordinarse a los mecanismos del poder/saber. La interdiscursividad explícita aparece como discurso referido en forma de discurso directo, indirecto, indirecto libre (Voloshinov, 1976) y/o en forma de citas (Maingueneau, 1976) (Haidar, Rodríguez, 1996)

Al utilizar esta categoría, se descubrieron los rastros de otros discursos en el MEFI y las relaciones que se establecen entre estos, además de identificar las producciones discursivas que sirvieron para su conformación, lo que también complementó la categoría anterior, puesto que desde una perspectiva crítica se puede indagar en los procesos de selección de los discursos referidos y el porqué no de otros que pudiesen ser igualmente válidos para su legitimación.

En la tercera categoría de análisis, denominada las relaciones de discurso y coyuntura, se estableció no sólo como los factores externos que rodean e influyen en la aparición y recepción de un texto, pues la coyuntura es una parte constitutiva del texto, dado que incluye las consecuencias producidas por el discurso y las situaciones que lo provocaron.

De esta manera, siguiendo el modelo propuesto por Haidar y Rodríguez (1996), las condiciones de producción y recepción son consideradas a partir de los aspectos estructurales que "corresponden a las coordenadas económicas, políticas y sociales, que se observan en largos periodos históricos" y coyunturales.

Con estos elementos, se analizaron los factores que intervienen en la conformación del MEFI y que explican aquellos elementos que hicieron pertinente la orientación del modelo tomando como referencia su justificación y objetivos, y se podrán encontrar los elementos que develan las razones de la articulación que posee.

Por último, aparece la categoría de la formación social-ideológico-discursiva: aquí, lo ideo-

lógico fue considerado como un proceso “por el que pasan varios funcionamientos que van desde la deformación/ocultación, hasta la conciencia”, donde “su origen no solamente se sitúa en la producción de mercancías y en la lucha de clases; sino que, además, se entiende que la producción y reproducción de la ideología atraviesa la totalidad social”, con lo que el funcionamiento ideológico implicará “una serie de contradicciones que surgen de las múltiples ideologías que interpelan al sujeto: nacionales, regionales, clasistas, de grupos sociales, de género, de etnias, etcétera. Esas contradicciones se materializan en las prácticas discursivas y en otras prácticas sociosemióticas” (Haidar, Rodríguez, 1996).

Esta última categoría de análisis plantea la unión de la interacción entre las condiciones de posibilidad, las relaciones de discurso y coyuntura, y los procesos de interdiscursividad; se pueden establecer las relaciones entre lo social-ideológico-discursivo apoyándose en las dimensiones teóricas de Van Dijk (1994), donde lo social está representado por el MEFI, en tanto su fin último es el ser aplicado en la escuela; lo ideológico, por el tratamiento de las humanidades; y el discurso, en el propio texto del modelo.

Así, finalmente, se pudo responder a cuál es la naturaleza del tratamiento de las humanidades y si la mención de éstas es utilizada para cumplir una función de legitimación a partir del enmascaramiento de los fines ideológicos del modelo.

Para el presente estudio, las unidades de análisis del discurso estuvieron constituidas por los contenidos textuales del MEFI, mismos que incluyen citas, paratextos, temas y tópicos, oraciones, campos semánticos, connotaciones utilizadas y relaciones contextuales.

En este caso, la muestra estuvo constituida por el texto emitido por la Universidad Autónoma de Yucatán (UADY) en el que se fundamenta el MEFI, al cual se le hizo un análisis del discurso a partir de las categorías señaladas anteriormente. Asimismo, se recurrió al estudio de los paratextos pertinentes con el fin de ampliar determinadas áreas de análisis.

Desarrollo

El presente estudio explora la caracterización discursiva de las humanidades en el Modelo Educativo para la Formación Integral de la Universidad Autónoma de Yucatán, enfocándose en los procesos de interdiscursividad y las condiciones de posibilidad de emergencia de los discursos plasmados en el documento donde se sustenta dicho modelo, además de considerar los paratextos que sean pertinentes para realizar el análisis.

El MEFI es el resultado de la actualización del anterior ME de la UADY; dicho modelo ha sido aplicado en las licenciaturas de la universidad, en las preparatorias pertenecientes a esta casa de estudios y en las privadas que están incorporadas a esta institución. De manera particular, este trabajo se enfoca en el estudio de su aplicación en el nivel bachillerato como un primer escenario de análisis de impacto.

El MEFI se configura como respuesta integradora a factores externos e internos, que van desde el Proceso de Bolonia hasta el *Plan de Desarrollo Institucional 2010-2020 de la UADY* (abreviado PDI).

En estos factores se hallan las tendencias internacionales que influyen en la conformación del MEFI, como el proyecto de Definición y Selección de Competencias (DeSeCo), creado en 1997 por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), donde se definen las competencias que debe tener el individuo para “contribuir con resultados valiosos para sociedades y las personas; ayudar a los individuos a enfrentar importantes demandas en una amplia variedad de contextos; y ser relevante tanto para los especialistas como para todos los individuos” (OCDE, 2005). De acuerdo con el documento del MEFI para bachillerato, estos postulados dieron origen al Proceso de Bolonia (UADY, s.f.-a).

Dicho proceso tiene como origen la Declaración de Bolonia, firmada el 19 de junio de 1999, donde se establece la necesidad de hacer comparables los sistemas educativos europeos, crear dos ciclos principales de educación, el establecimiento de un sistema de créditos y una amplia movilidad internacional (Espacio Europeo de Educación Superior, 1999).

Estos elementos llevaron a una serie de transformaciones y reformas en los países firmantes para adherirse a los planteamientos declarados en 1999, que dieron lugar a una multiplicidad de críticas en torno al proceso, especialmente fuertes en España y Alemania.

Entre las principales objeciones estaban: la mercantilización de la enseñanza, donde se destaca la reducción de los títulos correspondientes a las áreas de humanidades y de ciencias sociales en España, “el punto que ha despertado más críticas ha sido la extinción de la carrera de Humanidades cuyos contenidos también se integrarían en la titulación de Historia y como una especialidad de la misma” (Consejo Universitario, 2005) y el carácter general de los títulos de grado, que hace necesario seguir estudios de maestría y doctorado si se desea una formación específica en el área de interés, lo cual implica un costo extra para los estudiantes y deja de lado a aquellos cuya situación económica les imposibilita acceder a los mismos (Lucchini, 2009).

Dentro de la necesidad de adherirse a las reformas impulsadas en el Proceso de Bolonia, surge el Proyecto Tuning, mismo que se centra especialmente en dos de los postulados “la necesidad de reconocimiento mutuo de los periodos de estudio en el extranjero y de los títulos de grado” (Tuning Academy, s.f.), de modo tal que pueda existir una cooperación entre distintas instituciones académicas que facilite los procesos de movilidad estudiantil, los cuales idealmente repercutirían en la formación humana con perspectiva multicultural de los universitarios, sin dejar de lado los aspectos particulares de cada institución.

Debido a su posibilidad de adaptación, el Proyecto Tuning “se ha ido desarrollando como un poderoso instrumento para el entendimiento y la cooperación entre regiones en el mundo; es un camino que lleva al consenso global y comienza en las instituciones, los países y las regiones” (Tuning Academy, s.f.), dando lugar a versiones regionales/continentales/nacionales del proyecto, entre las que se encuentran Tuning Rusia, Tuning Lituania, Tuning África, Tuning EE.UU. Tuning Australia, Tuning Asia South East y Tuning America Latina.

En este último caso, es nombrado como Proyecto América Latina Formación Académica (o Alfa Tuning), que sigue la metodología y enfoque del original “aprendizaje basado en resulta-

dos, centrado en los estudiantes y basado en competencias” (Tuning Academy, s.f.). Las versiones regionales desarrollan las mismas áreas temáticas que la europea: Empresariales, Ciencias de la Educación, Geología, Historia, Matemáticas, Física y Química, que en la versión 2011-2013 se añaden Administración de Empresas, Agronomía, Arquitectura, Derecho, Enfermería, Informática, Ingeniería Civil, Innovación Social, Medicina y Psicología, contenidas en cuatro sectores: Salud, Ingeniería, Ciencias Naturales y Exactas, Ciencias Sociales y Humanidades (Tuning América Latina, s.f.).

Otro de los organismos internacionales cuyos postulados influyeron en la conformación del MEFI es la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), que plantea una serie de acciones que deben ser tomadas para enfrentar los desafíos globales propios del siglo XXI, y están en consonancia con los ya mencionados: movilidad estudiantil internacional, participación de las instituciones privadas (a las que se les debe alentar para invertir en la educación), uso de las tecnologías de la comunicación e información, y enfatizar “las áreas de Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemática, así como ciencias sociales y humanas” (UNESCO, 2009).

En cuanto a tendencias nacionales, el MEFI se adhiere al Plan Nacional de Desarrollo (PND) 2007-2012, el Programa Sectorial de Educación 2007-2012, la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) y la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES).

El PND se divide en cinco ejes, donde el tercero, Igualdad de Oportunidades, toca temas referentes a la educación que el MEFI retoma y cita en su documento descriptivo; en el PND se establece que “una educación de calidad debe formar a los alumnos con los niveles de destrezas, habilidades, conocimientos y técnicas que demanda el mercado de trabajo. Debe también promover la capacidad de manejar afectos y emociones, y ser formadora en valores” y que “se trata de formar ciudadanos perseverantes, éticos y con capacidades suficientes para integrarse al mercado de trabajo” (Gobierno Federal, 2007a).

El Programa Sectorial de Educación 2007-2012 se conecta al PND, en el cual la finalidad es “ofrecer servicios educativos de calidad para formar personas con alto sentido de responsabilidad social, que participen de manera productiva y competitiva en el mercado laboral” (Gobierno Federal, 2007b).

En cuanto a la RIEMS de 2008, ésta “impulsó la educación por competencias y la articulación de los más de 30 subsistemas mediante el establecimiento del Marco Curricular Común (MCC) y el Sistema Nacional de Bachillerato (SNB)” (Gobierno de México, s.f.); el MCC se articula con base en competencias, “comprende una serie de desempeños terminales expresados como: I) competencias genéricas, II) competencias disciplinares básicas, III) competencias disciplinares extendidas (de carácter propedéutico), y IV) competencias profesionales (para el trabajo)” (Diario Oficial de la Federación, 2008).

Por su parte, la ANUIES (2000) plantea lineamientos estratégicos que son retomados por el MEFI, entre los cuales destacan: la pertinencia con las necesidades del país, humanismo, equidad, movilidad, entre otras.

En cuanto a elementos formulados por la propia Universidad, destaca el PDI 2010-2020, donde, de los 14 atributos de la Visión, tres (1, 2 y 4) son los que configuran los postulados a partir de los que se reforma el Modelo Educativo y Académico (MEyA) que la UADY había implementado anteriormente, y que derivan en los lineamientos para la configuración del MEFI: el primer punto se refiere a la formación de ciudadanos competentes desde bachillerato hasta posgrado, que se adapten a los “mundos laborales” y puedan ser socialmente responsables en un entorno global y multicultural; el segundo se refiere a una oferta educativa amplia y diversificada, con programas educativos “pertinentes a las necesidades del desarrollo social, económico y cultural del Estado y de la nación”; el tercero busca “poseer un modelo educativo que promueve la formación integral de los estudiantes bajo un enfoque multicultural, multi, inter y transdisciplinario, de participación social y del desarrollo sustentable local y global” (UADY, 2010). Para ello, la UADY busca una actualización y ampliación de su oferta educativa y una actualización de su modelo educativo (UADY, s.f.-a).

De esta manera, el MEFI surge, para promover una “Formación Integral del estudiante bajo una filosofía humanista [...] que considera la dignidad, los derechos humanos como criterios fundamentales de las valoraciones, los cuales dirigen y dan horizonte a las acciones que desarrollan una vida plena”; además, dicha formación integral se dirige a la construcción de un proyecto de vida, la continuación de la formación en el nivel superior, la adquisición de competencias para “la vida y el trabajo” con filosofía humanista, y la “formación de actitudes y valores que le permiten responder a las exigencias del empleo y desarrollo humano” (UADY, s.f.-a), de modo que el MEFI postula seis ejes que funcionan para articular el quehacer educativo, organizar los procesos de enseñanza-aprendizaje, dirigir el trabajo de los actores y responder a las tendencias nacionales e internacionales en los distintos niveles educativos (UADY, s.f.-a).

Estos ejes son: Educación Centrada en el Aprendizaje (ECA), Educación Basada en Competencias (EBC), Responsabilidad Social (RS), Internacionalización, Flexibilidad, e Innovación, que se muestran congruentes con los postulados de los organismos y proyectos internacionales y nacionales como la UNESCO, OCDE, Proyecto Tuning, RIEMS, ANUIES, el PND 2007-2012 y el Programa Sectorial de Educación 2007-2012.

Tomando en cuenta estos elementos es posible proceder al análisis a partir de las categorías ya enunciadas anteriormente: las posibilidades de emergencia y la interdiscursividad muestran los rastros y relación del MEFI con discursos anteriores que pueden servir como respaldo y legitimidad del modelo al anclarse en organismos reconocidos; la coyuntura funciona para exponer cómo el modelo encaja en los contextos actuales demostrando así su pertinencia, mientras que la última categoría, las formaciones ideológicas, recopila la información contenida en las otras, a

la vez que añade datos que ayudan a caracterizar el papel de las humanidades dentro del discurso del MEFI. Con ello, puede o no probarse la hipótesis de si el tratamiento discursivo de las humanidades cumple una función de legitimación del MEFI frente a las críticas de mercantilización educativa.

De la mercantilización educativa se desprende la necesidad de construir cuatro subcategorías discursivas (tópicos) que se repetirán en el presente texto dentro de las categorías anteriormente enunciadas: la categoría económica, puesto que es la que se relaciona con los mercados y valores monetarios; la tecnológica (científica), dado que los avances en los campos técnicos son una constante en el contexto actual, además de las implicaciones que éste tiene en relación con el currículo (partiendo de lo expuesto por Snow 1988; Apple, 2008; Ordine, 2017) y lo imperante de lo técnico y su contraposición de las ciencias de la naturaleza vs. las ciencias del espíritu; la educación, donde se incorporarán los elementos que hagan alusión a ella (como planes de estudio); y por último, las humanidades, que teniendo éstas la caracterización mencionada y siendo la UADY una universidad que se autodefine como humanista (UADY, s.f.-b), constituye la subcategoría más importante de todas, puesto que aquí se halla el peso que posee dentro de todo el conjunto textual. También puede darse el caso de que un mismo constructo pertenezca a más de una subcategoría o que existan tópicos intersticiales, como aquellos que puedan relacionarse con la democracia y la ciudadanía.

Asimismo, es necesario destacar que cada una de éstas subcategorías integrará palabras y campos semánticos relacionados, por ejemplo, la subcategoría económica contendrá palabras como fuerza laboral, trabajo, capital humano, producto y otros términos afines; la tecnológica (científica) albergará aquellas que se relacionen con progreso (que puede entrar también en la categoría anterior), conocimiento científico, innovación y similares; la subcategoría de humanidades es la más compleja, dado que se relacionarán con las artes, la individualidad, el pensamiento crítico, la cultura y construcciones afines.

Caracterización del documento analizado

Antes de pasar al análisis, es preciso establecer la caracterización del documento estudiado, que tiene por título *Modelo Educativo para la Formación Integral. Bachillerato*, y elaborado por la UADY (s.f.-a). Este texto es el que se provee a los profesores cuando cursan el diplomado de Habilidades Docentes para la Implementación del Bachillerato General Universitario, que está integrado por tres talleres: "Planeación didáctica", "Mediación del aprendizaje a través de entornos tecnológicos" y "Modelo Educativo para la Formación Integral" (comunicación personal, 18 de junio de 2018).¹ Visualmente, el texto presenta imágenes a color, como fotografías, tablas y figuras que dan soporte a la información que las acompaña, referida a los elementos fundamentales en los que se ancla el MEFI: el constructivismo y la educación basada en competencias.

De este documento explicativo se desprenden otros dos: una copia con algo más de la mis-

¹ También puede descargarse de esta dirección: <https://www.dgda.uady.mx/noticia6.php>

ma información, pero en un formato más austero (sin imágenes, sólo tablas y figuras), que por estas características pudiera tratarse de una versión previa de la ya mencionada (UADY, s.f.-c); y una versión para estudiantes, donde se explican los elementos básicos del MEFI junto con información de carácter misceláneo como el funcionamiento general de la universidad, en donde predominan las imágenes (memes) y fotografías (UADY, s.f.-d). La versión austera (UADY, s.f.-c) también fue tomada en cuenta para el análisis, junto con la versión para profesores (UADY, s.f.-a), dado que aporta datos que no se encuentran en esta última. Igualmente, fueron analizados los paratextos que pudieran aportar mayor información, como el currículo y el PDI 2010-2020.

Resultados

Los resultados del análisis de las categorías revelan que el ME analizado pone especial énfasis en elementos de carácter económico en su configuración. A continuación, se presentan dichos resultados desglosados en las categorías de análisis: posibilidades de emergencia e interdiscursividad, discurso y coyuntura, y formaciones ideológicas.

Posibilidades de emergencia e interdiscursividad

Como se ha explicado, las condiciones de posibilidad de emergencia de los discursos están permeadas por mecanismos de control y selección (Foucault, 2002), ya que la aparición aleatoria de estos representa un peligro sobre el discurso hegemónico, teniendo así tres mecanismos o sistemas de exclusión: los procedimientos institucionalizados externos e internos a las prácticas discursivas y las condiciones de uso (Haidar, Rodríguez, 1996). Por su parte, los procesos de interdiscursividad implican relaciones implícitas o explícitas del discurso del texto en relación con otros; en las relaciones implícitas, dichos procesos develan la manera en la cual se han entretelado los discursos con los que se expresan orientaciones ideológicas, planteándose así una subordinación del discurso a otros a través de los mecanismos de poder/saber, que son, a su vez, parte de la construcción de las estrategias de legitimación. Los discursos referidos tanto de forma directa como indirecta (ya sea a través de citas o alusiones), se articularán como interdiscursividades explícitas.

Las condiciones de posibilidad de emergencia parten de las tendencias nacionales e internacionales a las que el MEFI se ancla a través del uso de citas: la RIEMS, la ANUIES, el PND, la UNESCO, la OCDE, el proyecto Alfa Tuning y el Proceso de Bolonia. Bajo las premisas esgrimidas por estos actores, el discurso del MEFI puede ser libre de circular porque: 1) se imbuje de legitimidad, y 2) se presenta como pertinente al adherirse a instancias de orden superior. En el caso de las tendencias internacionales aparecen actores como la UNESCO, el proyecto Alfa Tuning y la OCDE; las nacionales son el PND 2007-2012, el Programa Sectorial de Educación 2007-2012, la RIEMS y la ANUIES.

Las tendencias internacionales se alinean textualmente en tanto abordan el tema económico: tanto la UNESCO, la OCDE y el Proyecto Alfa Tuning mencionan elementos como empleabilidad, mercado de trabajo y elementos relativos a la educación, específicamente a la educación por

competencias (UADY, s.f.-a), aunque estos elementos se hallan subordinados a los temas de orden económico; lo humanístico es aludido una vez (por el Proyecto Alfa Tuning) pero, igualmente, está en función de los primeros dos elementos de carácter económico.

En cuanto a las tendencias nacionales, se precisa que “están alineadas a las mundiales” (UADY, s.f.-a), así, en estas cuatro tendencias reaparece el tema del “mercado laboral” y lo relativo a la educación, las humanidades y valores cívicos y democráticos. Las referencias tanto a las tendencias nacionales como internacionales se constituyen como un procedimiento externo de selección discursiva, ya que al ser instancias inobjetables (al menos desde el punto de vista formal), poseen el carácter privilegiado del sujeto de habla, además de dictar y establecer qué discursos (y tópicos) pueden aparecer como verdaderos. así, tomando en cuenta las tendencias tanto internacionales como nacionales, se plantea como necesario que aquellos discursos educativos que surjan deberán incorporar los elementos discursivos enunciados por éstas, que en este caso van alineadas principalmente a factores económicos.

En cuanto a los factores internos, el comentario establece que deben seguirse los discursos fundantes, con lo que se prohíbe expresar opiniones distintas a las de estos (Haidar, Rodríguez, 1996), así, se refuerza lo dicho con anterioridad: el discurso del MEFI debe incorporar, sí o sí, las mismas líneas que los discursos internacionales y nacionales (donde se destacan los factores económicos). En cuanto al principio de autor, éste establece como legítimo y obligatorio el uso en determinadas prácticas discursivas y controla las producciones anónimas (Haidar, Rodríguez, 1996), de esta forma, las tendencias nacionales e internacionales son mostradas como legítimas.

Si bien se puede argumentar que las instancias tanto nacionales como internacionales no agotan sus discursos en temas económicos (o de competencias al hablar de la educación), que el MEFI los seleccione implica que la orientación que tome su ME no puede ser objetada porque esos temas “se han dicho” o “existen” en el *corpus* discursivo que se ha construido en torno a la educación.

Por su parte, las condiciones de uso revelan la adecuación social del discurso que subyace. Foucault (2002), ejemplificando esto con la escuela, menciona que “se sabe que sigue en su distribución, en lo que permite y en lo que impide, las líneas que le vienen marcadas por las distancias, las oposiciones y las luchas sociales”; así se establece que los discursos tienen adecuaciones que les permiten circular sin sufrir prohibiciones o rechazo. En el caso del discurso del MEFI, el anclaje a los discursos anteriores devela esta adecuación que funciona de modo similar a la empleada por la RIEMS: luego de las múltiples denuncias hechas por el Observatorio Filosófico de México (OFM) y otros miembros de la comunidad contra la RIEMS y sus áreas disciplinares (que omitían a las humanidades), en 2009 el Consejo Nacional de Autoridades Educativas (CONAEDU) aprobó dos propuestas presentadas por el OFM: la integración del área disciplinar de humanidades que anteriormente había sido omitida, y la obligatoriedad de incorporar disciplinas filosóficas a la educación media, aunque se indica que esto fue más una incorporación dentro del discurso ofi-

cial que un cambio de fondo en los campos disciplinares, hallándose que los contenidos incorporados eran insuficientes (OFM, 2019). Así, se tiene que la adecuación social del discurso se ve presente en que “el hecho de que se volviera a establecer [el contenido humanístico], fue más por la presión mediática que por un interés real por parte de los legisladores en turno” (OFM, 2019). De esta forma, la incorporación de los contenidos humanísticos obedece más a estrategias de legitimación y adecuación discursiva. Si bien esto se relaciona directamente con dicha reforma, el MEFI incurre en estrategias similares, dado que la UADY se presenta como humanista, pero en la conformación curricular del MEFI que se aplica en las preparatorias sigue y mantiene las mismas líneas de la RIEMS criticadas por el OFM.

En cuanto a los elementos interdiscursivos, el MEFI se ancla en discursos anteriores a través de citas y referencias textuales, haciendo que su discurso incorpore los tópicos sobre educación como los conciben las instancias nacionales e internacionales, siendo los más presentes aquellos alineados con el mercado laboral, los objetivos económicos y similares, aunque las humanidades también aparecen, sólo que supeditadas al primer tópico. Estos puntos de anclaje se muestran en diversas partes del documento (UADY, s.f.-a), pero son preponderantes en la sección correspondiente a explicar los seis ejes en los que se sustenta el ME: Educación Centrada en el Aprendizaje, Educación Basada en Competencias, Responsabilidad Social, Internacionalización, Flexibilidad e Innovación. En estos destacan frases alineadas a los tópicos económicos, ya no a través de citas sino a partir de la incorporación en el propio discurso de frases como “aprender a emprender”, “generar bienes y servicios”, “campo laboral”, “mundo laboral” y “mejora de la calidad”, entre otros, con lo cual se vislumbra el entretejido del discurso oficial (esgrimido por las instancias nacionales e internacionales) dentro del propio.

Discurso y coyuntura

Las relaciones entre discurso y coyuntura establecen vínculos entre los factores externos que influyen en la aparición y recepción de un texto, y se presentan como parte constitutiva del escrito mismo al presentar las consecuencias que produce el discurso y las situaciones que lo provocaron.

Para poder hallar las relaciones entre discurso y coyuntura es necesario encontrar las coordenadas políticas, sociales y económicas que lo provocaron. El MEFI proviene del *Plan de Desarrollo Institucional 2010-2020* (UADY, 2010) que identifica el contexto en el que se halla la UADY, que puede dividirse en dos partes: el estatal y el internacional.

Entre los elementos estatales, el PDI 2010-2020 destaca el crecimiento de la matrícula en el estado, donde las carreras del área de ingeniería y tecnología son las que crecieron más en el lapso de diez años (1997-2007); sin embargo, al hacer el análisis, las concernientes al área de humanidades y educación no sólo no crecieron, sino que disminuyeron la tasa de cobertura media que establece el PDI 2010-2020, mostrando que es la única área con números negativos (-1.5) (UADY, 2010).

En cuanto a los elementos de carácter internacional, la UADY alude a la sociedad del conocimiento, los procesos de globalización y el mercado laboral; en estos tres elementos reaparecen los tópicos concernientes a factores económicos, construcciones como “organización del trabajo”, “tipos de trabajo”, “índices de productividad y competitividad”, “mundo laboral”, “competencias”, “ventaja competitiva”, “recursos”, “capital” y “capacitación” de manera constante; asimismo, destaca que en las tendencias del mercado laboral, “las ocupaciones con mayor demanda mundial se encontrarán en el área de las Tecnologías de la Información” (UADY, 2010), con lo que se establece a qué áreas de conocimiento se les puede dar mayor énfasis que a otras.

Formaciones ideológicas

Hasta este momento se han analizado las condiciones de posibilidad de emergencia de los discursos, las relaciones de interdiscursividad y las relaciones de discurso y coyuntura. Queda la última categoría de análisis: las formaciones sociales, ideológicas y discursivas.

Esta categoría retoma las anteriores para constituirse y, como Haidar y Rodríguez (1996) indican, lo ideológico puede ser considerado un proceso en el que intervienen elementos que van desde la deformación y ocultación hasta la conciencia, donde el origen puede situarse en la producción de mercancías, la lucha de clases y la producción y reproducción de lo ideológico que atraviesa lo social; estos elementos tendrán consecuencias que podrán hallarse en las prácticas discursivas donde, en múltiples ocasiones, se presentan elementos contradictorios que son plasmados en la configuración del discurso.

También hay que tomar en cuenta la naturaleza misma de lo que es un discurso: para Bourdieu (1985), los discursos no pueden limitarse a ser concebidos como “signos destinados a ser comprendidos” sino que son también “signos de autoridad destinados a ser creídos y obedecidos”, es decir, los discursos conllevan elementos performativos, situación que se alinea con lo ya planteado por Foucault (2002) acerca de que los discursos se configuran como los medios por los cuales se lucha; en cuanto a Van Dijk (2004), el poder y el abuso del poder “son producidos y reproducidos por el texto y el habla” e indica que un análisis crítico del discurso se enfoca en “los grupos e instituciones dominantes y en la forma en la que éstos crean y mantienen la desigualdad social por medio de la comunicación y el uso de la lengua”. Si se parte de que el objeto de análisis es un modelo educativo, se debe tomar en cuenta lo dicho por Chomsky (2001), quien identifica que la escuela es un espacio propicio para la reproducción de los elementos ideológicos dominantes, y que éstas “son centros de adoctrinamiento y obediencia impuesta. Lejos de favorecer el pensamiento independiente, la escuela, a lo largo de la historia, no ha dejado de interpretar un papel institucional dentro de un sistema de control y coerción”, y que “una vez que se te ha educado, se te ha socializado ya de una manera que respalda las estructuras de poder, se te recompensa generosamente”. Estos planteamientos se alinean con lo ya esgrimido por Althusser (2008), cuando sostiene que la escuela es un Aparato Ideológico

de Estado.

¿Qué carga ideológica está llegando a la escuela? ¿Qué está aceptando y reproduciendo el MEFI? Los tópicos que se han analizado hasta este momento dejan al descubierto una fuerte presencia de elementos relacionados con factores económicos que tienden a predominar, en contraste con lo humanístico.

Al analizar el Apéndice C, Competencias disciplinares básicas del Sistema Nacional de Bachillerato del MEFI (UADY, s.f.-a), se observa que éste no incluye el área de humanidades, pero sí las matemáticas, las ciencias experimentales, las ciencias sociales y la comunicación. Si se toma en cuenta la definición que la RAE (2019a, 2019b) proporciona de las humanidades y sus acepciones, se puede entender que éstas tienen un origen antiguo y que, por lo tanto, podrían entrar en lo que el MEFI denomina “disciplinas en las que tradicionalmente se ha organizado el saber” (UADY, s.f.-a). Pero esto no es así, ya que se ancla en la RIEMS: “los más ‘novedosos’ modelos educativos [...] gustan de definirse como humanistas, sin tener una idea de la carga semántica e histórica que guarda esa palabra” (Castillo, 2017).

Esto concuerda con lo expuesto por el OFM (2019) cuando denunció que los campos disciplinares quedaron reducidos a las matemáticas, las ciencias experimentales, las ciencias sociales y la comunicación, es decir, las mismas que lista el MEFI en el Apéndice C (UADY, s.f.-a). Se debe recordar que el OFM hizo presión para que se incluyera el área de humanidades, lo cual derivó en que la CONAEDU aprobara las propuestas del OFM: “1) la creación del área disciplinar de Humanidades y Ciencias Sociales pero especificando que se trataba de dos áreas diferentes; y 2) la obligatoriedad de las disciplinas filosóficas mencionadas [*sic*]”, que fueron publicadas en el Diario Oficial de la Federación “en un formato denominado ‘Acuerdo 488’”, aunque dicho acuerdo no se cumplió. Cuando el OFM solicitó que se hiciera obligatorio el cumplimiento del Acuerdo 488, la SEP argumentó que “no podemos jurídicamente hacer cumplir los acuerdos en los sistemas dependientes de la SEP. Menos en las preparatorias de las universidades autónomas. Todo es voluntario”. Con esto queda claro que la UADY tiene la autoridad para añadir el área de humanidades en la lista de campos disciplinares pero no lo hace, contradiciendo el discurso humanista que ostenta en su filosofía (s.f.-b).

Esto da indicaciones de la orientación ideológica del MEFI a través de su discurso. No obstante, al retomar los tópicos analizados se aprecia que las humanidades están siendo excluidas mientras que, a la vez, se priorizan otros elementos como la exaltación de lo económico. Simultáneamente, la escuela actúa como un mecanismo de normalización de estos elementos ideológicos; basta observar que el lenguaje económico del MEFI (UADY, s.f.-a), que puede resumirse en lo que llaman “evaluación de proceso” y “evaluación de producto” a los aprendizajes continuos (proceso) y finales (producto), como si lo que se obtuviera al término del ciclo escolar fuesen objetos materiales y no conocimientos y experiencias formativas.

¿Por qué está ocurriendo esto?

Ya Chomsky (2001) indica que existen ciertos intereses monetarios en la educación: “la lección que uno saca de esta educación socializadora es que, como no apoyes los intereses de los más ricos y poderosos, lo tendrás crudo: sencillamente se te expulsa del sistema o se te marginaliza”, “la escuela cumple con éxito este programa de ‘adoctrinamiento de los jóvenes’ [...] gracias a que opera dentro de un marco de propaganda cuyo efecto es deformar o suprimir las ideas y la información no deseada”, y acusa a los intelectuales de elaborar una realidad “adecuada a los intereses de los que tienen más poder y más riqueza, es decir, de la gente que posee esas instituciones que solemos llamar escuelas y que, en el fondo, vienen a poseer la sociedad entera”.

Las consecuencias de dar mayor cabida a los elementos económicos que a los humanísticos dentro de la configuración de un ME tiene implicaciones que van más allá de los ámbitos escolares, aunque necesariamente pasan por la parte práctica de la escuela: el currículo.

Si el MEFI se adhiere a la RIEMS para configurar sus áreas disciplinares, este ME está aceptando tácitamente los elementos criticables que puede tener esta reforma: la exclusión de los contenidos humanísticos por los que aboga el OFM.

Si estos contenidos son eliminados, si son sustituidos por otros de carácter práctico y utilitario ¿Qué está diciendo realmente el discurso del MEFI y, en última instancia, el de la UADY?

Hay que recordar que los contenidos de las materias, el currículo, se elige porque es pertinente, y tal pertinencia viene determinada por las condiciones estructurales en las cuales se dan los procesos educativos.

Para Ornelas (2016), si bien el capitalismo “tuvo la virtud de haber instaurado la educación para las masas”, las teorías de la educación llevadas a la experiencia cotidiana “subvierten los ideales humanistas clásicos por la importancia que ahora se pone por formar agentes para la producción en lugar de personas cultas”. Así, no es de extrañar que el currículo sufra la eliminación sistemática de las materias humanísticas de una forma velada, casi imperceptible, dado que cuando son enunciadas se encuentran supeditadas a los tópicos económicos. Para Nussbaum (2010) es claro que las humanidades son eliminadas porque son “concebidas como ornamentos inútiles por quienes definen las políticas estatales en un momento en que las naciones deben eliminar todo lo que no tenga utilidad para ser competitivas en el mercado global”, lo que tiene como consecuencia que “estas carreras y materias pierden terreno a gran velocidad [...] en los programas curriculares”.

Llama la atención que este fenómeno se esté dando en una institución de carácter público, porque significa que, a pesar de contar con autonomía financiera (en el sentido de que no depende de colegiaturas altas para subsistir), asimila los elementos ideológicos propios del mercado al replicarlos en su currículo y, yendo más allá, los legitima al enseñarlos.

Basta observar que una de las asignaturas obligatorias básicas de tercer semestre en la currícula tiene por nombre “Administración contemporánea y liderazgo emprendedor”, mientras que otra del mismo semestre se llama “Relaciones humanas efectivas”, donde el adjetivo *efectivas* no

puede desligarse de su carga semántica de orden material: que produce el efecto que se espera, que sea eficaz.

En cuanto a las asignaturas del área ocupacional, es claro que las humanidades quedan fuera: lo más cercano es la llamada “Construcción de relaciones con el cliente”, que pueden tomar aquellos que seleccionen el área de auxiliar administrativo. Si esto ocurre en una institución pública, ¿qué puede ocurrir en una privada? Si bien no hay un ME que salga de una institución privada dado que éstas se incorporan a la SEP o a las universidades autónomas como la UADY, sí hay casos llamativos de lo que se puede esperar.

Como ejemplo está el Sistema UNO Internacional de Grupo Santillana, que si bien se restringe a la enseñanza en algunas escuelas secundarias privadas en México, esto no limita que puedan explorarse superficialmente sus elementos discursivos: se ostentan alianzas con Apple, Google, Cambridge, la UNESCO, BENQ y Lenovo, entre otras (UNOi, s.f.), mostrando así un capital simbólico que remarca las diferencias sociales al tratarse de empresas y asociaciones que son líderes en elementos técnico-tecnológicos y, si bien esto se alinea con la tecnificación educativa y los intereses económicos, lo hace desde otro lugar: el del creador/diseñador, no desde el operador/obrero.

Gramsci (2007) advertía ya esta dinámica: “la división fundamental de la escuela en clásica y profesional era un esquema racional: la escuela profesional para las clases instrumentales, la clásica para las clases dominantes y los intelectuales”, mientras que Ornelas (2016) indica que:

las relaciones escolares acostumbran a los estudiantes a la disciplina en el trabajo, desarrollando ciertas cualidades [...] para que los estudiantes se amolden al tipo de empleo que ocuparán en el futuro. Enajenación, disciplina, puntualidad y respeto a la jerarquía establecida son los rasgos que la escuela reproduce en los futuros obreros y otros trabajadores que harán tareas rutinarias; en tanto que iniciativa, capacidad de mandar, decidir y diseñar procesos productivos son los rasgos que inculca a los futuros miembros de las clases dominantes.

Esto se traduce en dinámicas sociales como las expuestas por O’Neil (2016) donde, ya una vez que se está en el campo laboral, los privilegiados “son analizados por personas; las masas, por máquinas”.

Las tendencias de la educación, tan cargadas de elementos ideológicos de las clases dominantes presentes en la conformación de las currículas y, a su vez, en los discursos educativos, tendrán como resultado la continuación del *status quo* donde los líderes del mañana, formados en colegios privados, moverán al capital humano que egresa de las instituciones públicas.

La formación del pensamiento crítico a través de los contenidos humanísticos puede ser la clave para evitarlo.

Referencias

- Althusser, L. (2008). *Ideología y aparatos ideológicos de Estado*. México: Grupo Editorial Tomo.
- ANUIES (2000). *La Educación Superior en el siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo*. México: ANUIES. http://publicaciones.anui.es.mx/pdfs/revista/Revista113_S5A2ES.pdf
- Apple, M. (2008). *Ideología y currículo*. España: Ediciones Akal.
- Bourdieu, P. (1985). *¿Qué significa hablar?* España: Ediciones Akal.
- Castillo, J. (2017). Pedagogía, educación y literatura. *Al pie de la letra*, núm. conmemorativo.
- Chomsky, N. (2001). *La (des)educación*. México: Austral.
- Consejo Universitario (2005). El Consejo Universitario propone la reducción del número de titulaciones a la mitad. *Universia*. <https://web.archive.org/web/20081207101016/http://universidades.universia.es/noticia.jsp?idNoticia=137&title=CONSEJO-UNIVERSITARIO-PROPONEREDUCCION-NUMERO-TITULACIONES-MITAD&idSeccion=>
- Diario Oficial de la Federación (2008). Acuerdo número 442. *Diario Oficial de la Federación*. México: DOF. http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5061936&fecha=26/09/2008
- Espacio Europeo de Educación Superior (1999). *Declaración de Bolonia*. http://www.eees.es/pdf/Declaracion_Bolonia.pdf
- Foucault, M. (1968). *Las palabras y las cosas*. Argentina: Siglo XXI Editores.
- Foucault, M. (2002). *El orden del discurso*. España: Tusquets.
- Gobierno de México (s.f.). Nuevo Currículo de la Educación Media Superior. *Subsecretaría de Educación Media Superior*. México. <http://sems.gob.mx/curriculoems>
- Gobierno Federal (2007a). *Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012*. México: Gobierno Federal. <http://www.paot.org.mx/centro/programas/federal/07/pnd07-12.pdf>
- Gobierno Federal (2007b). *Programa Sectorial de Educación 2007-2012*. México: Gobierno Federal. https://www.oei.es/historico/quipu/mexico/programa_sectorial_educacion_mex
- Gramsci, A. (2007). *La alternativa pedagógica*. México: Fontamara.
- Haidar, J.; L. Rodríguez (1996). Funcionamientos del poder y de la ideología en las prácticas discursivas. *Dimensión Antropológica*, 3(7), 73-111. <http://www.dimensionantropologica.inah.gob.mx/?p=1456>
- Hernández, R.; C. Fernández; P. Baptista (2014). *Metodología de la investigación: Roberto Hernández Sampieri, Carlos Fernández Collado y Pilar Baptista Lucio*. México: McGraw-Hill.
- Lucchini, L. (2009, 30 de noviembre). Las protestas 'anti-Bolonia' se extienden por Alemania. *El País*. España. https://elpais.com/diario/2009/11/30/educacion/1259535603_850215.html
- Medina-Vincent, M. (2021). La incomodidad del pensamiento: las Humanidades como arma crítica contra la precariedad en tiempos de pandemia. *Revista de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México*. <http://revistafyl.filos.unam.mx/index.php/la-incomodidad-del-pensamiento-las-humanidades-como-arma-critica-contrala-precariedad-en-tiempos-de-pandemia/>

- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Argentina: Katz Editores.
- O'Neil, C. (2016). *Armas de destrucción matemática: cómo el big data aumenta la desigualdad y amenaza la democracia*. España: Capitán Swing.
- Observatorio Filosófico (2009). Desplegado público en contra de la desaparición de la filosofía como disciplina básica en la reforma de la SEP. *Boletín N° 2*. Observatorio Filosófico. [http://www.ofmx.com.mx/comunicados/-Carta abierta a la comunidad filosofica nacional](http://www.ofmx.com.mx/comunicados/-Carta_abierta_a_la_comunidad_filosofica_nacional)
- Ordine, N. (2017). *La utilidad de lo inútil*. España: Editor digital: Akhenaton ePub base r1.0. https://kupdf.net/download/nuccio-ordine-la-utilidad-de-lo-in-uacutetil_59f33e1ce2b6f55646017ec5_pdf
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2009). *Conferencia Mundial de Educación Superior 2009: Las Nuevas Dinámicas de la Educación Superior y de la Investigación para el Cambio Social y el Desarrollo*. [http://pep.unc.edu.ar/wpcontent/uploads/sites/46/2017/04/Declaracion conferencia Mundial de Educacion Superior 2009.pdf](http://pep.unc.edu.ar/wpcontent/uploads/sites/46/2017/04/Declaracion_conferencia_Mundial_de_Educacion_Superior_2009.pdf)
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2005). *Definición y selección de competencias clave*. <https://www.deseco.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dsceexecutivesummary.sp.pdf>
- Ornelas, C. (2016). *El sistema educativo mexicano: La transición de fin de siglo*. México: FCE. https://books.google.es/books?hl=es&lr&id=qK5gDAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT3&dq=modelos+educativos+mexicanos&ots=hjsWL0N53t&sig=2YbBJawgRnP3tsGfx1C9AOPSW5c&pli=1_v=onepage&q=modelos educativos mexicanos&f=false
- Real Academia Española (2019a). *Humanismo*. España: Real Academia Española. <https://dle.rae.es/humanismo>
- Real Academia Española (2019b). *Humanidad*. España: Real Academia Española. <https://dle.rae.es/humanidad?m=form>
- Snow, C. (1988). *Las dos culturas*. Ediciones. Argentina: Nueva Visión SAIC.
- Tuning Academy (s.f.). ¿Qué es Tuning? *Tuning Academy*. <http://tuningacademy.org/what-istuning/?lang=es>
- Universidad Autónoma de Yucatán (2010). *Plan de Desarrollo Institucional 2010-2020 de la UADY*. México: UADY. https://www.quimica.uady.mx/archivos/Planeacion/PDI_UADY_2010-2020.pdf
- Universidad Autónoma de Yucatán (s.f.-a). *Modelo Educativo para la Formación Integral*. Bachillerato. México: UADY.
- Universidad Autónoma de Yucatán (s.f.-b). *Historia*. Universidad Nacional Autónoma de Yucatán. México: UADY. <https://www.uady.mx/nuestra-universidad/>
- Universidad Autónoma de Yucatán (s.f.-c). *Modelo Educativo para la Formación Integral*. Bachillerato. UADY.
- Universidad Autónoma de Yucatán (s.f.-d). *Modelo Educativo para la Formación Integral*. Estudiantes. Bachillerato. México: UADY.

UNO Internacional (s. f). UNOi. <https://mx.unoi.com/>

Van Dijk, T. (1994, octubre). Discurso, poder y cognición social. *Cuadernos*, 2(2). Maestría en Lingüística. Escuela de Ciencia del Lenguaje. <http://www.discursos.org/oldarticles/Discurso,%20poder%20y%20cognici%F3n%20social.pdf>