

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

En cambio, las políticas neoliberales, bajo la forma de una pretendida vuelta al “verdadero liberalismo” —el de John Locke, los fisiócratas, Adam Smith o Jeremy Bentham—, pone en el centro de su concepción de la vida social, económica y política, un individualismo radical. Preconiza que la finalidad de la interacción social, fundada en la libertad absoluta de las fuerzas del mercado y la limitación de la intervención estatal —“Estado vigilante nocturno”—, es la realización, radicalmente autónoma, de los individuos.

La crítica neoliberal al Estado de bienestar social destacó que la regulación social y la protección a los desvalidos no eran en realidad producto del funcionamiento libre del mercado, sino de una actitud limitativa de los gobiernos apoyada en una concepción equivocada de la soberanía y los intereses nacionales. Sostuvo también que, en el contexto de un mercado mundial, el funcionamiento de la economía sobre la base de las fuerzas del mercado no puede sino producir desarrollo y bienestar para todos. Pedro Montes<sup>1</sup> explica que, en realidad, los problemas del Estado de bienestar social y de los estados socialistas no radicaban en sus políticas de protección, más bien eran producto de la naturaleza capitalista de su funcionamiento económico.

De la propuesta económica, los teóricos del neoliberalismo pasaron a una propuesta de articulación social y de convivencia humana, igualmente sujetas a las reglas de competencia radicalmente libre e individualista para todos los aspectos de la vida social. De este modo se dio lugar a una nueva conceptualización del saber, de la ciencia y la técnica; a una nueva idea de las relaciones sociales y de la perte-

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

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

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

La muy ensalzada “narrativa” de la legitimidad, racionalidad y justicia del abandono de políticas sociales que exigían la intervención estatal, se ha vuelto ya sospechosa de encubrir algo distinto. Ese “relato” que alega las ventajas y beneficios de un Estado mínimo y con-

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

En el campo de la educación, en particular, la exigencia de elevar a la categoría de “clase mundial” las prácticas de las instituciones educativas para hacerlas competitivas con las instituciones reconocidas en el mundo por su papel en el desarrollo de economías como la de Estados Unidos; la exigencia de minimizar en dichas instituciones la presencia del Estado, y en general de lo político; y hacerlas más eficientes y productivas desde el punto de vista de un mejor acceso al conocimiento de frontera y a los medios y modalidades educativas más desarrolladas, no consiguen hacernos dejar de pensar en “lo que ha quedado fuera”, en que esa visión de las cosas profundiza las diferencias entre quienes pueden pagar su educación y quienes dependen del apoyo del Estado para formarse como profesionales; y en que con ella se desvalorizan campos de conocimiento o actividades y prácticas culturales no directamente conectados a la actividad económica, sino al fortalecimiento de la identidad y la cultura nacional y mundial.

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

Si algo une a la nueva izquierda europea es su decisión de sujetar la globalización a la ley y la política. El “darwinismo global” sólo genera inestabilidad, crisis financiera y desigualdades crecientes. La misión de la nueva izquierda es controlar la globalización y regular democráticamente los conflictos que de ella se derivan. Esto no significa que la izquierda tema a la globalización. Al contrario,

ve en los procesos de mundialización un nuevo territorio histórico en el cual actuar.

[...]

La globalización da enorme influencia a los agentes no políticos y despoja de poder a los poderes electos a favor de los no electos. El peligro no es ya el ogro filantrópico, el Estado devorador criticado por Octavio Paz, sino el ogro desatado, el mercado sacralizado cuando, en palabras de Milos Forman, salimos del zoológico y entramos a la selva.<sup>2</sup>

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

Partimos, entonces, del reconocimiento de que la idea de cambio constituye moneda de uso corriente entre autoridades educativas y funcionarios encargados de la gestión universitaria en todos los niveles —la idea y las propuestas de cambio se encuentran expresados en una gran diversidad de documentos formales oficiales, en planteamientos de política institucional y en proyectos de acción en los que se elabora y se lleva a la práctica concepciones y elementos de normatividad educativa— y que, antes que ignorada, debe ser sometida a la reflexión y a la crítica; esto es, reflexionar sobre el modo como se entienden, en los proyectos de cambio educativos oficiales, los procesos y los sujetos de la educación y su entorno sociocultural; precisar la concepción antropológica y el sistema de valores en los que basan las propuestas de cambio esos proyectos.

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

debían ser puestos al servicio del desarrollo nacional y del perfeccionamiento humano; y la definición de las instituciones de educación superior como instancias articuladoras y difusoras de la cultura e identidad nacionales.

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

Por supuesto, no pensamos en una reivindicación, sin más, del discurso abandonado, desentendiéndonos de los cambios socioculturales que dieron lugar a esa crítica, sino en una alternativa, que reivindique la importancia de la comunidad y se traduzca en fines para el proceso de formación de profesionales en la sociedad global y del conocimiento. No podemos plantear como idea de futuro lo puesto en crisis en el presente, en esto coincidimos con Carlos Fuentes, cuando remarca que:

El futuro de la izquierda [...] es idéntico a su capacidad de proponer y transformarse. No hay izquierda que no sepa proyectar el futuro sin sacrificar valores permanentes de igualdad (no igualitarismo o nivelación) junto con valores de libertad para escoger; junto con valores que nos liberen de la necesidad. El capitalismo propone las razones de la economía. Pero la democracia propone los valores del consenso político. En el compromiso entre ambos, la izquierda es el espacio político en el que los más débiles de la sociedad y del mercado pueden combatir y negociar sus conquistas [...] una nueva izquierda que abandona los terribles lastres de los dogmatismos que han conducido, una y otra vez, a su fragmentación, ayuno propositivo y, al cabo, derrotas [...] Una izquierda menos ideológica y más temática [...] La izquierda añorante de lo que ya no fue, no puede ser una izquierda constructiva de lo que debe ser.<sup>3</sup>

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

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

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

...nuestra cultura ética [...] lejos de exaltar los órdenes superiores, los eufemiza, y los descredibiliza [...] desvaloriza el ideal de abnegación, estimulando sistemáticamente los deseos inmediatos, la pasión del ego, la felicidad intimista y materialista. Nuestras sociedades han liquidado todos los valores sacrificiales, sean estos ordenados por la otra vida o por finalidades profanas, la cultura cotidiana ya no está irrigada por imperativos hiperbólicos del deber sino por el bienestar y la dinámica de los derechos subjetivos: hemos dejado de reconocer la obligación de unirnos a algo que no seamos nosotros mismos.<sup>4</sup>

Lo que hay que recuperar es la importancia de la comunidad, sin la obligación de sometérsele, recuperar el compromiso social, pero no impuesto, no para servir a la comunidad, sino para construirla con los demás sin que nadie deje de ser él mismo. Partimos del convencimiento de que la crítica del discurso educativo neoliberal supone formular una utopía que ofrezca alternativas tanto al derrumbe del “ser fuerte” de la utopía moderna con su sujeto “duro”, “perfectamente cierto”,

como al nihilismo posmoderno con su sujeto “incierto”, “irreal”, “débil”.

Así las cosas, lo que nos proponemos es la crítica de la práctica discursiva neoliberal en educación superior, entendida como un discurso ideológico posmoderno que apunta a un sistema individualista de valores. Nuestro objeto de investigación es el discurso neoliberal en los documentos que contienen proyectos de cambio para la educación superior mexicana y la ética individualista que en ellos se expresa. Identificamos este discurso como una ideología propia de la cultura posmoderna: la ideología de la sociedad competitiva; confrontándolo con otro discurso: el de la ideología de la sociedad educada, con el que según nuestro análisis se encuentra en una lucha por el poder desde hace por lo menos un cuarto de siglo.

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

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

En la primera línea de problemas recuperamos la idea de la cultura y las ideologías como interpretación, como creación de sentido y de objetos significativos, que se constituyen en el proceso de la acción social; y correlativamente, los significados y objetos significativos, una vez constituidos, sirven de fundamento para la acción. Las ideologías, como todo otro fenómeno significativo o cultural, son al mismo tiempo resultado y antecedente de la acción social. Conforman universos simbólicos a partir de los cuales los hombres actúan, se han constituido en soluciones que sirven a estos para hacer frente a sus necesidades y proyectos. En el desarrollo de la segunda línea temática, buscamos explicar el cambio sociocultural posmoderno y la ideología de la sociedad competitiva, como el resultado de la transformación de la visión del mundo que caracterizó a la cultura moderna. En la tercera, intentamos caracterizar la ética individualista de la posmodernidad y la crisis de los valores comunitaristas en la cultura contemporánea.

La segunda parte del texto ofrece una idea de los fundamentos metodológicos de la investigación, la cual tiene como elemento central una concepción del discurso como práctica social, tal como se admite en la corriente del análisis del discurso representada por Julieta Haidar y Lidia Rodríguez Alfano,<sup>5</sup> cuyo modelo analítico utilizamos al trabajar con documentos escritos; retomamos también algunos aportes relativos a la interdeterminación entre producción discursiva-textual y contexto social provenientes de John B. Thompson,<sup>6</sup> Norman Fairclough<sup>7</sup> y, en menor medida, de Olivier Reboul. La noción de “discurso” que hemos adoptado a partir de estas propuestas no se limita a los productos de la práctica discursiva —diferentes clases de textos— sino que, incluyéndola, abarca también las interrelaciones de los sujetos con el texto, de los sujetos entre sí, y de los sujetos y el texto con el contexto social y cultural en el que se producen y reproducen ambos. Por tanto, el análisis se apoya en la noción de “discurso ideológico” desarrollada por estos autores, para quienes la función de la práctica social discursiva que comprende la producción, circulación y consumo de textos; y la interrelación de estas prácticas con sujetos, interacciones y contextos, es la de apuntalar y legitimar relaciones asimétricas de poder.

El discurso ideológico se distingue del que cumple otras funciones —tales como la referencial, la expresiva, la literaria, etcétera—, en que su función aparece como siendo otra. Es un discurso que enmascara lo que se propone.<sup>8</sup> Esta noción de discurso ideológico se origina en la concepción que Marx desarrolla respecto a la ideología, cuando caracteriza a ésta como una visión del mundo en la que lo real aparece transfigurado por los intereses de clase; como una visión del mundo en la que la subjetividad tiene la forma de objetividad, en la que lo particular aparece como universal; el deseo, como necesidad objetiva; y el poder, las aspiraciones de poder y la lucha por conseguirlo y mantenerlo, como orden natural y como desarrollo necesario de lo real. Es decir, presuponemos que quienes detentan el poder en una sociedad tienen, en el discurso ideológico, junto a la violencia, un arma de lucha: el discurso ideológico puede sustituir y hacer innecesaria la violencia, si consigue que las relaciones de poder aparezcan como el producto del consenso. De este modo, planteamos las ideologías como el fruto de una determinada correlación de fuerzas entre

los actores sociales, la cual se expresa y se apuntala en el discurso de esos mismos actores.

La tercera parte del libro aborda la reflexión sobre el discurso neoliberal de cambio educativo en un conjunto de documentos oficiales de instituciones de educación superior mexicanas. Los documentos elegidos como universo de análisis para este trabajo, son tres:

- a) El "Proyecto Plan de Desarrollo 1997-2000" de la Universidad Nacional Autónoma de México, por corresponder a una institución en la que la lucha y el debate entre las ideologías de la sociedad educada y de la sociedad competitiva se ha vivido con particular intensidad. Además, su carácter de universidad nacional justifica su ubicación como la más importante por su comunidad académica y su papel en el desarrollo nacional.
- b) La "Visión UANL 2006" de la Universidad Autónoma de Nuevo León, por ser la institución pública de educación superior en la que más nítidamente se ha asumido la ideología de la sociedad competitiva, y la segunda más importante del país.
- c) El documento "ITESM: Misión hacia el 2005", del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, por ser ésta la institución privada de educación superior más comprometida con dicha ideología.<sup>9</sup>

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

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

El documento "Plan de desarrollo 1997-2000", de la Universidad Nacional Autónoma de México <http://serpiente.dgsca.unam.mx/rectoria/htm/plan9798.htm#hacia><sup>11</sup> fue obtenido el 3 de noviembre de 1998, cuenta con 61 páginas. Está firmado por el doctor Francisco Barnés de Castro y se compone de tres secciones: Proyecto de Plan de Desarrollo 1997-2000. Invitación; Presentación del Proyecto de Plan de Desarrollo 1997-2000; y Proyecto de Plan de Desarrollo 1997-2000. La primera sección, que no es propiamente parte del documento, establece cuestiones de metodología para la integración del documento que luego no se abordan. La segunda, de 14 páginas, pareciera un resumen del proyecto; tiene un apartado de antecedentes que establece cuestiones también importantes respecto a la génesis del proyecto y la metodología para su integración. La tercera sección, de 44 páginas, contiene la propuesta propiamente dicha, así como las metas y programas concretos del proyecto. Hay cierta complementariedad entre las tres secciones y esa es la razón de considerarlas aquí, ya que permite tener a la vista elementos importantes para el análisis; por ejemplo, algunos que el documento de la UANL integra y el del ITESM, ignora.

El documento "UANL Visión 2006" de la Universidad Autónoma de Nuevo León, tiene 11 páginas y, a diferencia del de la UNAM, resulta ser muy parco en el análisis de sus fundamentos para la propuesta, y sus metas. Es un documento firmado primero por el doctor Reyes Tamez Guerra —quien era rector en el momento de la formulación del documento— y luego, en la versión recogida, por el doctor Luis Galán Wong —quien lo sustituyó en el cargo. Fue obtenido de la página principal de la UANL el 22 de febrero de 2001 y confirmado en <http://www.uanl.mx/uanl/vision2006/index.html> el 11 de abril de 2002. Se compone de nueve apartados muy compactos y complementados con imágenes y una tipografía ágil y vistosa.

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

Este trabajo se limita al análisis de los documentos en los que se expresa el proyecto neoliberal de cambio educativo. Quedan excluidos, por tanto, aspectos del análisis que desde otra perspectiva sería muy importante abordar, tales como:

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

#### NOTAS

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

- <sup>4</sup> Gilles Lipovetsky, *El crepúsculo de deber: la ética indolora de los nuevos tiempos democráticos*, Barcelona, Anagrama (col. Argumentos), 1998, p. 12.
- <sup>5</sup> Julieta Haidar y Lidia Rodríguez, "Funcionamiento del poder y de la ideología en las prácticas discursivas", *Dimensión Antropológica*, año 3, vol. 7, mayo-agosto de 1996.
- <sup>6</sup> John B. Thompson, *Ideología y cultura moderna*, México, Universidad Autónoma Metropolitana, 1993.
- <sup>7</sup> Norman Fairclough, *Language and power*, London, Longman, 1989.
- <sup>8</sup> Olivier Reboul, *Lenguaje e ideología*, México, Fondo de Cultura Económica, 1986.
- <sup>9</sup> Puede decirse que este documento no es precisamente un proyecto de cambio educativo, sino de mantenimiento de un perfil institucional; toda vez que el ITESM no se propone cambiar sus prácticas, su normatividad o la orientación en sus procesos de formación de profesionales. Sin embargo, el documento refleja claramente el discurso neoliberal que para otras instituciones sí aparece como discurso de cambio educativo, al grado de que algunas de esas instituciones se proponen abiertamente emular la imagen social que el ITESM se ha construido.
- <sup>10</sup> Quizá como una característica propia de las instituciones públicas de educación superior en México, en los documentos de la UNAM y la UANL existen diferencias sensibles entre una y otra versión, lo mismo que entre dos versiones impresas o dos versiones electrónicas del mismo documento; en particular, hay una versión del documento de la UANL, que no es de las primeras, en la que ni siquiera puede identificarse la fecha y el motivo de su publicación o los motivos de las modificaciones que representa, y aunque pudiera inferirse que se trata de un proceso de perfeccionamiento del documento, esto no queda asentado en parte alguna.
- <sup>11</sup> Advertencia: existen al menos dos versiones de esta parte del documento: una impresa y otra en formato electrónico. Entre ellas hay diferencias. La versión electrónica es más amplia y por eso pareciera ser más reciente. Sin embargo, sólo es posible ubicar la fecha que aquí proporciono porque el documento ya no se encuentra en las páginas de la UNAM en Internet.